

# МИР НАУКИ, КУЛЬТУРЫ, ОБРАЗОВАНИЯ

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

**№ 6 (79)**

31 декабря 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 ПНИ, член международного союза журналистов (г. Горно-Алтайск)

## ЗАМЕСТИТЕЛЬ ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА

**О.В. Новикова** – канд. филол. наук, доцент (г. Горно-Алтайск)

## ВЕРСТКА

**Е.В. Иваницкая** (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  
ПН № 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 19.12.2019  
Формат 60х84/8. Усл. печ. л. – 89.  
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)  
– доктор экономических наук, профессор, ректор ВГУЭС  
(г. Владивосток)

**С.В. Кривых**

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

**Т.М. Степанская**

– доктор искусствоведения, профессор (г. Барнаул)

**А.И. Субетто**

– доктор философских и экономических наук, профессор,  
Грант-доктора философии, Полного профессора  
по Оксфордской образовательной сети, Международному  
институту фундаментального обучения (г. Санкт-Петербург)

**В.В. Собольников**

– доктор психологических наук, профессор (г. Новосибирск)

**Ю.С. Аликин**

– доктор биологических наук, профессор (г. Новосибирск)

**Н.А. Мешков**

– доктор медицинских наук, профессор (г. Москва)

**Петер Шпитцер**

– профессор Медицинского университета Граца, кафедра детской  
хирургии и кафедра медицины катастроф и профилактики  
травматизма (Австрия)

## НАУЧНАЯ РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

**А.В. Петров**

– председатель редакционной коллегии, главный редактор,  
доктор педагогических наук, профессор, академик ПНИ  
(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. Маршалоной, П. Валери.

# Mir Nauki, Kul'tury, Obrazovaniya

Scientific Journal  
published since 1998.  
Issued once in two months

**№ 6 (79)**

**31 December 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)

## DEPUTY OF EDITOR-IN-CHIEF

**O.V. Novikova**, Candidate of Philology, Associate Professor (Gorno-Altai)

## MAKING-UP

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

## MANAGING EDITOR OF THE ELECTRONIC VERSION OF THE JOURNAL

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

## TRANSLATOR

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

## ADDRESS OF THE EDITOR'S OFFICE & PUBLISHER

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

## EDITORIAL STAFF

Tel.: +79139900008;  
E-mail: mnko@mail.ru <http://amnko.ru/>

## INDEX OF SCIENTIFIC CITATION:

[http://elibrary.ru/title\\_about.asp?id=26070](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 19.12.2019  
Format: 60x84/8. Cond. printed sheet: 89.  
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. Stepanikaya** – Doctor of Arts Studies, Professor (Barnaul, Russia)
- A.I. Subetto** – Doctor of Sciences (Philosophy, Economics), Professor, Grant of PhD, Full Professor in Oxford Educational Net, International Institute of Fundamental Studies (St. Petersburg, Russia)
- Yu.S. Alikin** – Doctor of Sciences (Biology), Professor (Novosibirsk, Russia)
- N.A. Meshkov** – Doctor of Sciences (Medicine), Professor (Moscow, Russia)
- P. Spitzer** – Doctor of Sciences (Medicine), Professor, 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.

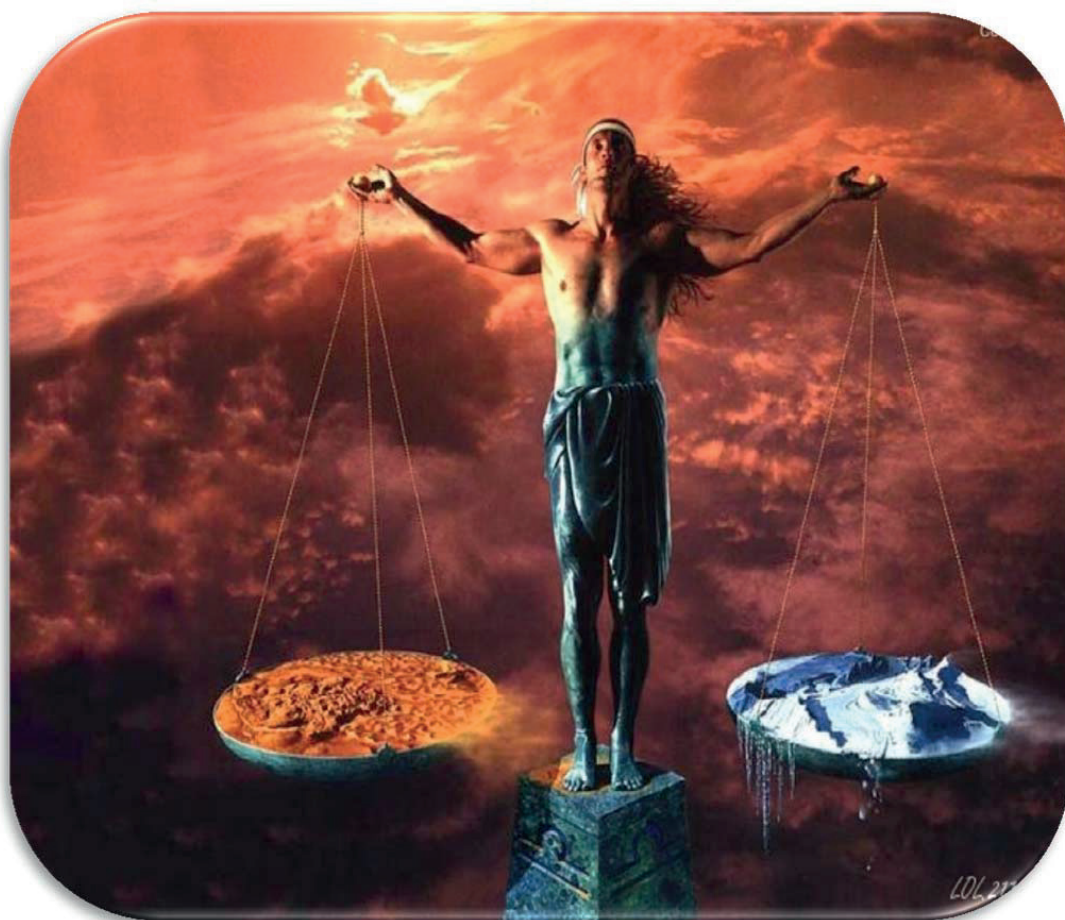
Design of the cover: P.G. Belozertsev. For the design poems by B. Bedyurov, T. Marshalova and P. Valery are used.

3



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

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





# ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Редактор раздела:

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

УДК 376

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10001

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

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

**INTENTIONS OF UNIVERSITY EDUCATION, OR ABOUT STUDENT SELF-MANAGEMENT.** The article touches upon the topic of student self-management as one of the modern problems of modern society. The authors present a brief historical digression of the origin of self-governing, and it helps to assert that self-governance is a kind of result of personal and collective amateur activity, expressed in the formation of active and independent people, the basis of civil society. According to the authors, the democratic and humanitarian orientation of Russian education most naturally stimulates the search for optimal forms of interaction between teachers and students. The main attention in the work of the authors focuses on the process of forming a full-fledged students' self-government, which should be aimed at giving it a social and practical character. All this leads the authors to the conclusion that such a practical approach is dictated by a combination of educational, scientific and educational work of the university, which allows systematic and organized natural interaction of teachers and students.

**Key words:** selfgovernment, organization, science, student team, solidarity, responsibility, personal growth, cooperation.

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

**М.Х. Фишбейн**, канд. пед. наук, доц., Приамурский государственный университет им. Шолом-Алейхема, г. Биробиджан, E-mail: vampismo2004@yandex.ru

## ИНТЕНЦИИ ВУЗОВСКОГО ВОСПИТАНИЯ, ИЛИ О СТУДЕНЧЕСКОМ САМОУПРАВЛЕНИИ

В статье затрагивается тема студенческого самоуправления как одной из современных проблем современного общества. Авторам удалось ярко представить в статье краткий исторический экскурс зарождения самоуправления, то даёт право утверждать, что самоуправление – это своеобразный итог личной и коллективной самодеятельности, выражающейся в формировании активных и самостоятельных людей – основы гражданского общества. По мнению авторов, демократическая и гуманитарная направленность российского образования наиболее естественным образом стимулирует поиски оптимальных форм взаимодействия педагогического и студенческого коллективов. Основное внимание в работе авторы акцентируют на процессе формирования полноценного студенческого самоуправления, который должен быть направлен на придание ему социально-практического характера. Всё это приводит авторов к выводу, что такой практический подход диктуется сочетанием учебной, научной и воспитательной работы вуза, что позволяет планомерно осуществлять естественное взаимодействие педагогов и студентов.

**Ключевые слова:** самоуправление, организация, научность, студенческий коллектив, солидаризм, ответственность, личностный рост, сотрудничество, самоорганизация.

Самоуправление органически связано с ценностями осмысленного и целесообразного труда, который придает любой в отличие от надуманной и формальной проводимой деятельности, имеющей оттенок театрализованного действия и дурной бесконечности, ощущение подлинного труда, приносящего радость и чувство подлинного удовлетворения. Это в полной мере можно отнести и к педагогическому труду, который является одним из самых сложных и никогда не завершающихся действий по формированию человеческой личности. Человек, являясь творением божественным (родительским), в то же время творит себя сам под воздействием семьи, педагогов и общества, которые приводят его к самоуправлению. Так, Н.А. Бердяев считает, что свободный человек является существом самоуправляющимся, а не управляемым, тем самым он подчеркивает, что важнее «не самоуправление общества и народа, а самоуправление человека, ставшего личностью» [1, с. 54]. Такой взгляд нацеливает на реализацию качественно иного и более ответственного подхода к реализации идеи самоуправления. Этот подход связан с особенностями жизнеутверждающей деятельности нравственно-автономной личности, способной отвечать не только за свои поступки, но и одновременно быть ответственной за духовно-нравственное становление окружающего ее социума.

В связи с этим студенческое самоуправление является не только одним из показателей научности организации учебно-воспитательного процесса, но и в

большей мере того, насколько интенсивно протекает в том или ином образовательном учреждении общественная жизнь, ибо, как очень точно заметил С.И. Гессен, «только там, где есть общественная жизнь, есть потребность и возможность самоуправления. Где ее нет, всякое самоуправление вырождается в фикцию или игру» [2, с. 173]. Поэтому прежде чем будущие педагоги приступят к практической деятельности в качестве учителей, они должны приобрести опыт самоорганизации в рамках вузовского самоуправления. А этому должна способствовать напряженная вузовская общественная жизнь, отражающая многоаспектность учебной, научной, спортивной и культурной составляющих педагогического процесса подготовки будущих специалистов.

История становления и развития студенческого самоуправления в вузах нашей страны отличается от того, как оно зарождалось в университетах Запада, которые с момента их возникновения сформировались как автономные структуры. Автономность европейских университетов способствовала развитию воспитания гражданской и общественной активности их выпускников. В России же с ее патристическими воззрениями всегда относились настороженно к общественным инициативам. Так, Н.И. Новиков, известный как общественный деятель и основатель общества, объединившего студентов и выпускников Московского университета, был по распоряжению Екатерины II заточен в Шлиссельбургскую крепость.

Можно утверждать, что самоуправление – это своеобразный итог личной и коллективной самодеятельности, выражающейся в формировании активных и самостоятельных людей – основы гражданского общества. Нам представляется, что гражданское общество основывается и создается личностями неравнодушными как к собственной судьбе, так и к судьбам окружающих людей. Именно они способны противостоять (самостоять) произволу и насилию со стороны человеческой стихии.

В настоящее время демократическая и гуманитарная направленность российского образования наиболее естественным образом стимулирует поиски оптимальных форм взаимодействия педагогического и студенческого коллективов. Именно в этом ключе и должен рассматриваться поворот к решению проблемы организации и развития студенческого самоуправления. Остается только сожалеть, что традиционно, как и в советские времена, вектор его организации направлен «сверху» – от внедрения элементов самоуправления (старостаты, студбытсоветы, спорткомитеты и др.) к формированию общественных структур, которые должны выражать общественные интересы стихийно складывающихся в студенческом коллективе различных организаций. В качестве таковых выступают творческие самодеятельные коллективы, отражающие студенческую потребность в разнообразной культурной, спортивной, политической и научной деятельности. И как итог – представителей студенческих научных обществ, кружков, студий, профсоюзных организаций факультетов периодически приглашают для участия в работе ученого совета.

В качестве альтернативы предлагается двигаться в противоположном направлении – отощрения идущих «снизу» студенческих инициатив к формированию органов, в которых нуждается студенческая общественность, без которых общественная жизнь студентов теряет способность к самоорганизации. Такое самоуправление обладает жизнестойкостью и способностью не только к саморазвитию, но и к трансформации в органы самоуправления, которые могут осуществлять действенную экспертизу и по необходимости оказывать поддержку идущим «сверху» инициативам, инструкциям и приказам.

Методологическим основанием для предложенной концепции определим нерализованное в практике советского периода, но декларированное на заре социалистических преобразований положение о том, что личность является высшей ценностью культуры (А.В. Луначарский). В связи с этим личность наделяется правом на своеобразное развитие, а «прочность социалистического общества заключается не в казарменном однообразии и не в искусственной дрессировке, не в религиозном или эстетическом обмане, а в реальной солидарности интересов» [3, с. 353]. В данном случае солидарность интересов выступает в качестве необходимой базы для развития заинтересованных отношений, основанных на дружбе, социальной справедливости и взаимной ответственности всех членов сообщества. Вузовская социализация, основываясь на этом постулате, должна укоренить в сознании индивида представление о том, что вольно или невольно им принимается на себя долг, который не может быть отвергнут без того, чтобы человек не чувствовал себя «несостоятельным должником... Обязательства по отношению к другим людям не являясь результатом произвольного решения; они попросту оплата тех преимуществ, которые общество предоставляет своим членам», – такой предстает теория солидаризма [4, с. 128]. Рассматривая принципы солидаризма в качестве методологических, мы тем самым указываем творческий подход, в направлении которого идеи студенческого самоуправления могут оказаться наиболее плодотворными. Он актуален и в связи с тем, что в настоящее время кануло в Лету советское распределение, а альтернативная ему законодательная база до сих пор не разработана. В то же время крайне необходимо, чтобы выпускник чувствовал всю полноту своей ответственности по отношению к налогоплательщикам, за счет которых он получил образование. В связи с этим нужна позитивная программа по формированию солидарного интереса и ответственности за результаты будущей профессиональной деятельности.

Значение студенческого самоуправления заключается в том, чтобы в процессе правильно организованной управленческой деятельности стимулировать личностный рост студентов, которые, приобретая опыт демократических отношений, формируют для себя социально значимые навыки взаимного сотрудничества. Процесс формирования полноценного студенческого самоуправления должен быть направлен на придание ему социально-практического характера, что обусловлено необходимостью сознательного, ответственного отношения студентов к возможностям и перспективам своей профессиональной и культурно-нравственной самоорганизации и участия не только в общественной жизни, но и в альтернативном социальном управлении. Студенческое самоуправление может и должно быть сконцентрировано на решении трех наиболее актуальных задач:

1. Стать условием реализации творческой активности и самодеятельности в учебно-познавательном, научно-профессиональном и культурном отношениях.
2. Стать реальной формой студенческой демократии с соответствующими правами, возможностями и ответственностью.

#### Библиографический список

1. Бердяев Н.А. *Судьба России*. Москва, 1998.
2. Гессен С.И. *Основы педагогики. Введение в прикладную философию*. Москва: «Школа-Пресс», 1995.
3. Степашко Л.А. Теория содержания общего образования. *Очерки истории педагогической мысли в СССР (1917 – 1980)*. Москва, 1986.
4. Сендеров В. Солидаризм – третий путь Европы? *Новый мир*. 2003; № 2: 124 – 136.

#### 3. Стать средством социально-правовой самозащиты.

В целом студенческое самоуправление можно рассматривать как особую форму инициативной, самостоятельной общественной деятельности студентов, направленной на решение важных вопросов жизнедеятельности студенческой молодежи, развитие ее социальной активности, поддержку социальных инициатив.

В настоящее время необходимо, чтобы будущие учителя приобрели соответствующие знания и навыки, связанные с правовым образованием, а также смогли прожить соответствующую самостоятельную жизнь в разнообразных студенческих клубах и обществах, которые и составляют реальную основу для развития самоуправления. Эти знания и приобретенный опыт позволят им сформировать в школе правовую основу для широкого внедрения в педагогическое сознание соответствующих установок. Сошлемся здесь на мнение немецкого педагога Ферстера, который считал, что «правильно организованная школа воспитывает в человеке способность уважать право другого и отстаивать собственное право, душно организованная школа, напротив, вытравляет чувство права и законности, сколько бы уроков ни отводила она отвлеченному изучению права» [2, с. 158]. Без внешнего влияния, которое мы связываем с постоянной деятельностью студентов в общеобразовательной школе, проблему поднятия правовой культуры учительских коллективов не решить. Их деятельность должна быть не эпизодической, во время краткосрочных практик, а непрерывной, связанной с целенаправленной учебной, научной и воспитательной работой.

В связи с этим особую актуальность развитие студенческого самоуправления приобретает при организации непрерывной педагогической практики, так как именно здесь вопросы самоуправления становятся неотъемлемой частью профессиональных качеств будущего выпускника. При этом задача самоуправления видится и в том, чтобы с помощью дополнительных кружков, спортивных секций и факультативов разрозненную студенческую массу превратить в целостно расчлененный организм, внутри которого каждый студент получил бы навыки, необходимые как для выполнения определенной общественной функции, так и непосредственно связанные с будущей профессией. Для того чтобы это можно было эффективно осуществлять, необходимо постоянно увеличивать число студенческих организаций, связанных с запросами молодежи. Юность имеет собственные интересы, свои задачи, наличие которых вуз может использовать в образовательных и воспитательных целях.

Таким образом, возникает необходимость сосредоточить усилия на поиске таких курсов и преподавателей, которые могли бы максимально удовлетворить разнообразные интересы студентов в области дополнительного, в ряде случаев далекого от выбранной специальности образования. Как показывает практика, часто дополнительное образование создает необходимые для адаптации в условиях современной школы качественно новые предпосылки успешной подготовки выпускников.

Этот практический подход диктуется сочетанием учебной, научной и воспитательной работы вуза, что позволяет планомерно и организованно осуществлять функционирование самодеятельных коллективов, которые органично возникают при естественном взаимодействии педагогов и студентов. Формы этого взаимодействия могут быть самыми различными: от клубов по интересам и факультативов до студенческого научного общества как органа самоуправления. При этом успешность профессионального становления выпускника напрямую увязывается с личностно ориентированным подходом в технологии подготовки специалистов, учетом их индивидуальных запросов. Эта успешность также усматривается в углублении воспитательного воздействия образовательных программ, в их нацеленности на развитие индивидуальных способностей будущих специалистов.

Другим подходом, связанным с развитием студенческого самоуправления, на наш взгляд, является кружковая и секционная работа, которая нацеливает на то, чтобы будущий специалист во время обучения в вузе сформировался как человек культурный. Здесь центром консолидации разноплановых студенческих интересов и интенций выступает харизматическая личность, воздействующая на студентов масштабом собственных творческих интересов. Действительно рассчитывать на уважение и авторитет своих воспитанников может лишь тот педагог, который помимо своего предмета может увлечь студентов своими «непрофессиональными» интересами (туризм, театр, авторское исполнение, хореография, КВН и др.). Как правило, взаимоотношения в таких коллективах основаны на взаимном интересе, доверии, дружеском расположении и участии. Эти неформальные сообщества студентов и педагогов осуществляют организацию культурного досуга в виде культурно-массовых и спортивных мероприятий, в которых по-настоящему проявляется творческая направленность студенческого самоуправления, а также формируется на длительную перспективу культурный багаж выпускника.

5. Makeeva E.A., Kondrashova K.E., Litvinova M.A. Студенческое самоуправление как особая форма общественной деятельности студентов. *Молодой ученый*. 2016; № 10: 1238 – 1241. Available at: <https://moluch.ru/archive/114/29588/>

## References

1. Berdyaev N.A. *Sud'ba Rossii*. Moskva, 1998.
2. Gessen S.I. *Osnovy pedagogiki. Vvedenie v prikladnyuyu filosofiyu*. Moskva: «Shkola-Press», 1995.
3. Stepashko L.A. Teoriya soderzhaniya obshchego obrazovaniya. *Ocherki istorii pedagogicheskoy mysli v SSSR (1917 – 1980)*. Moskva, 1986.
4. Senderov V. Solidarizm – tretij put' Evropy? *Novyj mir*. 2003; № 2: 124 – 136.
5. Makeeva E.A., Kondrashova K.E., Litvinova M.A. Studencheskoe samoupravlenie kak osobaya forma obshchestvennoj deyatel'nosti studentov. *Molodoy uchenyj*. 2016; № 10: 1238 – 1241. Available at: <https://moluch.ru/archive/114/29588/>

Статья поступила в редакцию 24.10.19

УДК 37.015.31

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10002

**Arskieva Z.A.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Department of Pedagogy and Psychology, Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: [zaliya66@mail.ru](mailto:zaliya66@mail.ru)

**PEDAGOGICAL OPTIMISM AS A FACTOR IN THE SUCCESS OF CHILDREN'S LEARNING AND DEVELOPMENT.** The paper describes pedagogical approaches that contribute to optimism and success in the educational process. One of the important components for success in the field of education is the pedagogical optimism of the future teacher, who poses a positive situation of success and joy in the development of educational material. This positive view is based on the personal approach to each pupil. In the course of the empirical research the author substantiates the need for the development of components of pedagogical optimism such as apathy, sense of humor and communicativeness. The work provides an overview of the fundamental works of scientists on the studied topic, presents the main provisions and results of studies of positive thinking and the components correlating with it.

**Key words:** optimism, pessimism, positive thinking, personal approach, situations of success.

**З.А. Арскиева**, канд. пед. наук, ст. преп., ФГБОУ ВПО Чеченский государственный университет, г. Грозный, E-mail: [zaliya66@mail.ru](mailto:zaliya66@mail.ru)

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ОПТИМИЗМ КАК ФАКТОР УСПЕШНОСТИ ОБУЧЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ

В данной работе описаны педагогические подходы, способствующие оптимизму и успеху в воспитательном и учебном процессе. Одним из важных компонентов к успеху в деле обучения рассматривается педагогический оптимизм будущего педагога, который своим позитивом создает ситуацию успеха и радости в освоении учебного материала. Данный позитив складывается на основе личностного подхода к каждому подопечному. Автор в ходе эмпирического исследования обосновал необходимость развития компонентов педагогического оптимизма, таких как апатия, чувство юмора и коммуникативность. В работе содержится обзор фундаментальных работ ученых по изучаемой тематике, представлены основные положения и результаты исследований позитивного мышления и коррелирующих с ним компонентов.

**Ключевые слова:** оптимизм, пессимизм, позитивное мышление, личностный подход, ситуации успеха.

Стратегическая цель государственной политики в области образования – это, прежде всего, повышение доступности качественного образования в соответствии с требованиями инновационного развития экономики и современными потребностями общества. Под перспективностью нами понимается развитие системы стратегического управления качеством системы образования и профессиональной подготовки на современном этапе развития страны, т.е. сегодня возникла необходимость в качественно иной подготовке педагога, позволяющей сочетать фундаментальность профессиональных базовых знаний с инновационностью мышления и ориентированным в практическом плане исследовательским подходом к разрешению конкретных образовательных проблем [1].

В связи со сложившимися требованиями к образовательному и личностному уровню педагогов всё более актуальным сегодня становится решение проблемы повышения уровня компетенции самого специалиста, выступающего в роли учителя-педагога [2].

В ходе эмпирического исследования понятия «педагогический оптимизм» он был обоснован как один из факторов, формирующих успешность в процессе обучения, важным составляющим которого является создание ситуации успеха, что служит основой для развития педагогического оптимизма. Кроме того, был рассмотрен принцип гуманизации образования, а также принцип педагогического оптимизма как основа гуманистических воспитательных систем, раскрыты условия, способствующие реализации идеи гуманистической направленности образования [3].

Разработка модели формирования педагогического оптимизма у бакалавров, будущих педагогов, основывается на развитии личностно профессиональных навыков и методов, ориентированных на успешность освоения учебной программы и разрешение трудностей в ходе данного освоения.

Профессиональное и личностное совершенствование будущих педагогов включают в себя:

- 1) все более глубокое понимание профессиональной и личностной значимости, необходимость творческой и педагогической подготовки;
- 2) профессиональные знания для будущей профессии педагога, а также качества и способности личности, составляющие основу этой педагогической деятельности;
- 3) профессиональная, теоретическая и практическая готовность к успешной и творческой деятельности педагога в будущем;
- 4) профессиональное совершенствование творческих и педагогических знаний, навыков, умений и возможностей, необходимых в педагогической деятельности [4].

Профессиональная этика занимает важное место в системе этического знания и образования в целом, выступая неотъемлемой частью подготовки и деятельности будущего учителя, именно поэтому данная тема является насущной и актуальной. Главная цель данной работы состоит в разработке и верификации модели формирования у бакалавра педагогического оптимизма как профессионально-личностного качества средствами внешних подкреплений и поощрений познавательной активности. Взаимодействуя с очень эмоциональной и быстро реагирующей на изменения психикой подрастающего поколения, педагог ежедневно должен грамотно и гармонично выстраивать взаимодействие с учениками. Выявление и разработка принципов поведения учителя и правил его коммуникации с ученическим составом послужат задачей данной работы. В ходе исследования удалось выявить и раскрыть сущность этических требований, которые предъявлялись ранее и предъявляются сейчас к современному педагогу, знание которых поможет учителю правильно выстраивать свою учебно-воспитательную работу, быть мастером своего дела.

Профессиональные особенности и личностные качества педагога взаимобусловлены: на исходном этапе, при несформированности профессиональных качеств личностные качества доминируют, на них еще не накладываются профессиональные особенности.

В данной работе отражена проблема формирования у бакалавра педагогического оптимизма как профессионально-личностного качества средствами внешних подкреплений и поощрений познавательной активности. Проблемы оптимизма/пессимизма достаточно подробно проанализированы в отечественной и зарубежной социальной философии, среди которых работы А.Р. Геворкяна, О.Г. Дробницкого, А.О. Маковельского, В.М. Михеева, О.С. Новицкого, Б.Д. Парыгина, С.И. Попова, Е.М. Решетниковой, М. Селигмана, А. Швейцера, Э. Шпрангера, К. Маннгейма, Т. Парсона, Э. Хартшорна, К. Кенстоуна, М.Х. Титма и др. Педагогическую науку оптимизм интересует с позиции повышения качества познавательной активности личности, а также при формировании положительного, позитивного, мотивационного настроения на учебную деятельность учащихся. В этом аспекте достаточно известны работы А.Д. Ушинского, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского, П.П. Блонского, О.В. Коротких, Ф.Р. Филиппова, Е.Н. Шиянова и др.

Благодаря проведенному анализу психолого-педагогической, культурологической и философской литературы нам предоставлена возможность для выявления противоречий, решение которых может способствовать формированию у бакалавров профессионально-личностного качества, что выражается в педагогическом оптимизме благодаря средствам внешних подкреплений и поощрений



познавательной активности. Данные противоречия выражаются на психолого-педагогическом, социально-педагогическом, дидактико-методическом и научно-теоретическом уровнях.

При рассмотрении и анализе развития теории педагогического оптимизма в области формирования мотивационной среды обучения невольно обращаемся к педагогам прошлого и современникам, где утверждаемся значимость создания ситуации успеха в учении, что служит источником педагогического оптимизма.

В ходе эмпирического исследования понятие «педагогический оптимизм» был обоснован как один из факторов, формирующих успешность в процессе обучения, одним из компонентов которого является создания ситуация успеха, что служит основой для развития педагогического оптимизма.

В контексте создания ситуации успеха с учетом заслуг каждого обучающегося с последующей оценкой его достижений путем похвалы и одобрения мы рассматриваем оптимизм как стиль педагогической тактики и мышления, который проявляется в методах воспитания и обучения.

В ходе формирующего эксперимента мы поделили респондентов на две группы – экспериментальную и контрольную и способствовали развитию следующих структурных компонентов, сформированность которых говорит о развитии у бакалавров педагогического оптимизма как профессионально-личностного качества: эмпатии, чувства юмора и коммуникативности. Наличие данных компонентов мы выявляли на основе следующих методических инструментариев: И.М. Юсупов «Методика экспресс-диагностики эмпатии»; М.В. Шакурова «Методика диагностики позитивно коммуникативной установки личности»; тест Е.А. Тарасова «Есть ли у Вас чувство юмора?». На начальном этапе диагностики данные качества показатели низкий уровень развития. На основе модели развития мы провели формирующий эксперимент, структура модели отражена в табл. 1.

Таблица 1

Структура модели формирования педагогического оптимизма

№ п/п	Модули	Количество занятий	Цель занятий
1.	Мой образ педагога	2	Актуализировать в сознании студентов свой образ учителя
2.	Идеальный и реальный учитель	3	Определить особенности представлений об идеальном и реальном учителе
3.	Образ современного ученика	1	Актуализировать образ современного ученика.
4.	Школа будущего	1	Актуализация представлений студентов о сущности образовательной среды.
5.	Прогнозирование и проектирование педагогической деятельности	2	Прогнозирование и проектирование педагогической деятельности

## Библиографический список

1. Турганова Б.К., Куракова Р.Н., Кайрова Т.К. Формирование профессиональных компетенций учителя в системе повышения квалификации. *Взаимодействие науки и общества: проблемы и перспективы*: сборник статей по итогам Международной научно-практической конференции: в 3 частях. 2017: 85 – 88.
2. Дони́на И.А., Сты́рова Е.А. Самомаркетинг как фактор профессионального роста педагога. *Педагогический вестник*. 2018; № 1: 33 – 36.
3. Винокурова О.Б., Елгаскина О.Н., Смолькова Е.В. Педагогический оптимизм как основа гуманистических воспитательных систем. *Экономика и социум*. 2017; № 2 (33): 1303 – 1306.
4. Селигман М.Э. *Как научиться оптимизму. Советы на каждый день*. Перевод с английского. Москва: Вече, 1997.
5. Arskieva Z.A. Formation of pedagogical optimism of bachelor by means of cognitive activity. *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences*. 2019: 135 – 141; T. LVIII.

## References

1. Turganova B.K., Kurakova R.N., Kajrova T.K. Formirovanie professional'nyh kompetencij uchitelya v sisteme povysheniya kvalifikacii. *Vzaimodejstvie nauki i obshchestva: problemy i perspektivy*: sbornik statej po itogam Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii: v 3 chastyah. 2017: 85 – 88.
2. Donina I.A., Styrova E.A. Samomarketing kak faktor professional'nogo rosta pedagoga. *Pedagogicheskij vestnik*. 2018; № 1: 33 – 36.
3. Vinokurova O.B., Elgaskina O.N., Smol'kova E.V. Pedagogicheskij optimizm kak osnova humanisticheskikh vospitatel'nyh sistem. *Ekonomika i socium*. 2017; № 2 (33): 1303 – 1306.
4. Seligman M.E. *Kak nauchit'sya optimizmu. Sovety na kazhdyj den'*. Perevod s anglijskogo. Moskva: Vechе, 1997.
5. Arskieva Z.A. Formation of pedagogical optimism of bachelor by means of cognitive activity. *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences*. 2019: 135 – 141; T. LVIII.

6.	Прогнозирование и моделирование педагогических ситуаций	2	Развитие способностей прогнозировать и планировать свою профессионально-педагогическую деятельность
7.	Моделирование ситуаций, содержащих элементы неопределенности	2	Формирование навыков анализа педагогических ситуаций. Развитие способностей к педагогической импровизации
8.	Креативность в структуре педагогической деятельности		Актуализация понятия «креативность». Развитие ассоциативного мышления

Результаты формирующего эксперимента позволяют увидеть, что развитие коммуникативных компонентов в экспериментальной группе (ЭГ) составляет 64%, что превышает показатель контрольной группы (КГ) с показателем 48%; эмпатический компонент в экспериментальной группе – 59%, а в контрольной – 48%. По результатам видно, что разница составляет 10%; следующий немаловажный компонент – чувство юмора, при диагностике выявлены показатели 47% в экспертной группе и 43% – в контрольной.

Показатели уровня сформированности данных качеств отражены в табл. 2 [5].

Таблица 2

Показатели средней величины уровней сформированности основных структурных компонентов педагогического оптимизма в ЭГ и КГ на итоговом этапе

Уровни	Структурные компоненты							
	Коммуникативный		Гуманистический		Эмпатический		Чувство юмора	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
В/у	64	48	54	44	59	48	47	43
С/у	30	36	38	33	32	38	48	48
Н/у	6	16	8	23	9	14	5	9

Данные показатели свидетельствуют об эффективности воздействия формирующего эксперимента, что повысило процентное соотношение показателей экспериментальной группы в отличие от контрольной.

Цель нашего исследования достигнута: путем эмпирического исследования проанализировано состояние разработанности проблемы формирования у бакалавра педагогического оптимизма как профессионально-личностного качества средствами внешних подкреплений и поощрений в теории и психолого-педагогической практике, уточнено содержательное наполнение понятия «педагогический оптимизм», рассматриваемое как профессионально-личностное качество педагога-психолога; разработана модель на основе системного, гуманистического, деятельностного, личностно ориентированного, компетентностного, оптимистического, вариативно-модельного подходов, успешность внедрения данной модели была отражена в полученных экспериментальных данных.

Статья поступила в редакцию 20.10.19

**Voskovskaya A.S.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia),  
E-mail: angela\_vos@list.ru

**Karpova T.A.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia),  
E-mail: tatiana.ru@inbox.ru

**USE OF WEB QUESTS FOR ORGANIZING INDEPENDENT WORK OF STUDENTS IN THE PROCESS OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE IN A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY.** The article considers the problem of organizing students' independent work in the context of digitalization of education. The article is dedicated to a comprehensive analysis of the use of web quests in the process of teaching foreign languages. The study is based on research of foreign authors and deals with the structure of web quests, providing a detailed description of the main stages of the process. On the base of the considered theoretical material, as well as the analyzed experience of creating and using web quests by foreign teachers the authors of the article developed and conducted a web quest, and then analyzed the attitude of students to this method of organizing their independent work. The method of web quests is considered as the most accessible and simple method of using Internet resources to organize the independent work of students. The advantages of using web quests in comparison with traditional tasks for self-preparation are highlighted and a detailed analysis of these advantages is carried out. Particular attention is paid by the authors of the article to the development of criteria for selecting Internet sources used to develop web quest tasks. The article provides a number of recommendations on the development of this method of organizing independent work of students of a non-linguistic university. The final results of the experimental research allow the authors of the article to conclude that conducting web quests increases the productivity of practical exercises, and also helps to increase motivation to learn a foreign language.

**Key words:** web quest, independent work, Internet resources, Internet technologies.

**А.С. Восковская**, канд. пед. наук, доц., Финансовый университет при правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: angela\_vos@list.ru

**Т.А. Карпова**, канд. пед. наук, доц., Финансовый университет при правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: tatiana.ru@inbox.ru

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВЕБ-КВЕСТОВ ДЛЯ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

В статье рассматривается актуальная на сегодняшний день проблема организации самостоятельной работы студентов в условиях цифровизации образования. Статья посвящена комплексному анализу применения веб-квестов в процессе обучения иностранному языку. На основании исследования работ зарубежных авторов рассматривается структура веб-квестов, дается детальное описание основных этапов их проведения. На основе рассмотренного теоретического материала, а также проанализированного опыта создания и применения веб-квестов зарубежными педагогами авторами статьи был разработан и проведен веб-квест, а затем осуществлен анализ отношений студентов к данному способу организации их самостоятельной работы. Метод веб-квестов рассматривается как наиболее доступный и простой метод использования Интернет-ресурсов для организации самостоятельной работы студентов в современных условиях. Выделяются преимущества использования веб-квестов по сравнению с традиционными заданиями на самоподготовку, а также проводится подробный анализ данных преимуществ. Особое внимание авторами статьи уделено разработке критериев отбора Интернет-источников, используемых для разработки заданий веб-квестов. Авторы статьи, опираясь на свой опыт использования веб-квестов в процессе обучения иностранному языку, приводят ряд рекомендаций по разработке и применению данного метода. Представленный материал опытно-экспериментального исследования позволяет сделать вывод о том, что проведение веб-квестов повышает продуктивность практических занятий, а также способствует повышению мотивации к изучению иностранного языка.

**Ключевые слова:** веб-квест, самостоятельная работа, Интернет-ресурсы, Интернет-технологии.

На современном этапе развития высшего образования Интернет-технологии стали неотъемлемой частью обучения. С расширением возможности применения педагогических технологий в учебные программы вузов все больше интегрируются учебные ресурсы на основе Интернета. В настоящее время информационно-коммуникативные технологии играют все более важную роль в обучении иностранному языку по всему миру. Интернет-технологии представляют особый интерес как для преподавателей, так и для студентов, поскольку благодаря им предоставляется возможность постоянного использования аутентичного языкового материала и виртуального погружения в атмосферу изучаемого языка. Тем не менее недавние исследования показывают, что современные студенты испытывают определенные трудности, когда взаимодействуют с аутентичным текстом, полученным в результате поиска в Интернете [1]. Представителями цифрового поколения свойственно стремление к незамедлительной обратной реакции, что подразумевает получение скорого ответа, потому они не получают мгновенного удовлетворения от быстрого поиска немедленных ответов, и знания, полученные в результате подобных Интернет-поисков, можно назвать фрагментарными [2]. Современные студенты часто делают успешный, случайный выбор из множества возможных источников информации, не задумываясь и не оценивая качество полученной информации. Многие зарубежные исследователи [3], [4] утверждают, что молодым людям сегодня необходим определенный уровень контроля над использованием Интернет-ресурсов для обучения. Чтобы осуществлять передачу информации, необходимо учитывать, что студенты предпочитают следовать многоплановым темам в разных логических направлениях, подобно методам мозгового штурма, а не получать постоянную однонаправленную информацию. Как результат, возникает противоречие между необходимостью использовать неограниченные возможности Интернет-ресурсов и отсутствием навыка самостоятельной работы по изучению иностранного языка с использованием Интернет-технологий. Для преодоления подобного противоречия преподавателям иностранного языка необходимо организовывать самостоятельную работу студентов с Интернет-источниками, помогая им находить и правильно отбирать нужные для обучения материалы. Следует отметить, что педагогам необходимо направлять в нужное, продуктивное русло потребность современных студентов проводить большую часть своего свободного времени в Интернете, так как возможности для самообразования во Всемирной сети безгра-

ничны [5, с. 30]. Одним из способов решения данной задачи является разработка и использование веб-квестов.

Веб-квесты, изначально созданные Берни Доджем (Bernie Dodge) в Государственном университете Сан-Диего в 1995 году, представляют собой самостоятельные, «ориентированные на запросы» действия в Интернете. Б. Додж утверждает, что веб-квесты разработаны для поддержки мышления обучающихся на уровне анализа, синтеза и оценки с использованием информации, представленной в подлинных веб-ресурсах, которые используются для составления заданий веб-квеста [6]. При этом основное внимание уделяется использованию Интернет-контента как средства для развития когнитивных навыков путем вовлечения студентов в выполнение задач, которые требуют от них практического применения этих навыков.

Первые веб-квесты были разработаны достаточно давно, и их структура была четко определена. Однако следует заметить, что данная структура должна быть принята только в качестве основного руководства, и преподаватели должны разрабатывать свои веб-квесты в соответствии с потребностями и стилем обучения своих студентов. Анализ зарубежных Интернет-источников [7], [8] показал, что, как правило, традиционный веб-квест содержит четыре основных раздела: введение, постановка задачи, процесс выполнения, оценка. Прежде чем перейти к анализу данного метода организации самостоятельной работы студентов, представляется целесообразным кратко рассмотреть основные этапы проведения веб-квеста.

Первый этап – введение. Этот этап обычно используется для ознакомления с общей темой веб-квеста, определяет его основную идею. Целью введения является сделать веб-квест увлекательным для студентов, мотивируя их на дальнейшее изучение иностранного языка. Любые проекты, связанные с увлечениями, идеями, прошлым опытом или будущими целями студентов, по своей сути, более интересны для выполнения и мотивируют студентов на выполнение веб-квеста. Также данный этап подразумевает предоставление справочной информации по теме и глоссария основных понятий, которые студенты должны будут освоить для выполнения поставленной задачи.

Второй этап – постановка задачи. В данном разделе веб-квеста четко и точно объясняется алгоритм действий студентов, выполняющих веб-квест. Разработка задачи или основной исследовательской проблемы является наибо-

лее сложным и творческим аспектом создания веб-квестов. Студентов можно попросить опубликовать свои результаты на веб-сайте, сотрудничать в рамках исследовательской инициативы с другим сайтом или учреждением, создать мультимедийную презентацию по определенному аспекту их исследования. Задача должна быть мотивирующей и актуальной для обучающихся, иметь четкое соотношение с реальной жизненной ситуацией.

Третий этап – процесс выполнения. На данном этапе преподаватель, разрабатывая веб-квест, должен направлять студентов в нужное русло, предлагая им ряд последовательных и логически выстроенных заданий и исследовательских задач, используя набор заранее определенных Интернет-ресурсов. Эти ресурсы в основном основаны на веб-технологиях и обычно представлены в интерактивной форме в документе задачи (важно помнить, что щелкнуть ссылку намного проще, чем набрать ее с любой степенью точности). В случае применения веб-квеста для организации самостоятельной работы по изучению иностранного языка на данном этапе можно вводить лексический материал или уточнять грамматические конструкции, которые важны для выполнения задачи. Веб-квест обычно подразумевает составление отчета или доклада, подготовку презентации или выступления, которые студенты должны представить в конце проведения веб-квеста и которые являются основанием для оценивания их работы.

Четвертый этап – оценка. На данном этапе студенты сравнивают и сопоставляют то, что они выполнили, и осуществляют обратную связь, делая выводы о том, что они узнали и достигли. Такой анализ своей деятельности, безусловно, способствует развитию навыка самооценки своей самостоятельной работы. При этом следует отметить, что одной из основных целей современного языкового образования является формирование «автономного студента», важнейшим навыком которого является способность контролировать и оценивать собственный образовательный прогресс [9]. Также данный этап подразумевает оценку преподавателем работы студента. Хорошо разработанные веб-квесты дают возможность отслеживать процесс выполнения заданий и с учетом достигнутых результатов позволяют формировать последующие задания.

Можно выделить несколько преимуществ использования веб-квестов для организации самостоятельной работы студентов в процессе изучения иностранного языка: интерактивное обучение, возможность работать в группах, повышение мотивации к обучению, развитие когнитивных навыков. Следует отметить, что наряду с данными преимуществами метод веб-квестов является доступным и относительно простым способом применения Интернет-технологий [10], [11]. Рассмотрим преимущества веб-квестов подробнее.

Применение веб-квестов рассматривается нами как один из эффективных способов осуществления интерактивного обучения иностранному языку при помощи Интернет-технологий, что, безусловно, является преимуществом по сравнению с инструкциями на основе традиционных учебников. Как правило, преподаватели в качестве организации самостоятельной работы студентов предлагают чтение заранее подготовленного текста, и студенты в таком случае являются пассивными получателями знаний. Веб-квесты в отличие от традиционных заданий на самоподготовку являются ориентированными на студентов задачами, требующими использования интерактивных методов обучения.

Организация самостоятельной работы при помощи веб-квестов может также включать в себя совместные действия, позволяя студентам работать в парах или небольших группах для достижения одного результата. Веб-квесты обеспечивают естественную среду для поощрения разнообразия взглядов и интересов. Работая вместе, студенты сталкиваются с различными мнениями других членов своей группы, которые стремятся работать вместе для более глубокого понимания темы. Разнообразные мнения и новые способы понимания и знания выдвигаются на первый план, а сходства и различия помогают в решении проблемы.

Веб-квесты являются методом, аккумулирующим мотивирующие аутентичные задания, и побуждают студентов воспринимать действия, которые они выполняют, как нечто реальное или полезное, что неизбежно ведет к большему усилению, большей концентрации и реальной заинтересованности в решении задач. Это может быть также более эффективным стимулом к дальнейшему изучению иностранного языка, чем устаревшие учебники и другие подобные учебные материалы.

Более того, веб-квесты поощряют развитие когнитивных навыков, таких как сравнение, классификация, формулировка выводов, анализ ошибок и перспектив дальнейших исследований. Помимо чтения и запоминания студенты анализируют, синтезируют, оценивают и применяют полученную информацию. После того как студенты изучат и прочитают ряд текстов, они преобразуют информацию в новый продукт (доклад, отчет, эссе, презентация). Таким образом, веб-квесты требуют от обучающихся применять и обобщать знания при выполнении задания.

Для преподавателей разработка веб-квестов является относительно простым способом применения Интернет-технологий в языковой аудитории, поскольку для их производства или использования не требуются специальные технические знания. Однако необходимо помнить об основных принципах создания веб-квестов. Как подчеркивает М. Меррилл (Merrill M.D.), при разработке любого учебного материала на основе Интернет-источников необходимо руководствоваться пятью основными принципами эффективного обучения: 1) обучающиеся участвуют в решении реальных проблем; 2) существующие знания активируются в качестве основы для новых знаний; 3) знания демонстрируются обучающимся;

4) обучающийся применяет новые знания; 5) новые знания интегрируются в мир обучающегося [12].

На основе вышеизложенного теоретического материала нами был разработан веб-квест, а затем осуществлен анализ отношения студентов к данному способу организации их самостоятельной работы. Созданный нами веб-квест предназначен для преподавания темы «Personality» («Личность»), предусмотренной рабочей программой дисциплины «Иностранный язык» для студентов первого курса. Основной целью данного веб-квеста является развитие навыков работы с Интернет-источниками, развитие навыков самостоятельного пополнения лексического запаса, развитие навыков работы в команде.

На первом этапе проведения веб-квеста студенты распределили на группы по три человека, была проведена разъяснительная работа о правилах прохождения веб-квеста, сформулирована его основная идея, проработан весь необходимый лексико-грамматический материал, обсужден пример конечного продукта как результата прохождения теста (структура доклада или отчета).

Второй этап проведения веб-квеста включал в себя формулировку задач. Предполагалось, что после выполнения заданий, включенных в веб-квест, студенты смогут дать определение понятию «личность»; рассказать об основных классификациях типов личности; пройти на выбор один из трех тестов на английском языке и проанализировать его результаты; разработать свой опросник и апробировать его; написать доклад (отчет) о проделанной исследовательской работе.

В соответствии с поставленными задачами осуществляется третий этап – выполнение пяти заданий.

Задание 1. Для определения понятия «личность» студенты обращаются к трем Интернет-источникам, которые необходимо проанализировать и выбрать наиболее подходящее, на их взгляд, определение:

- <https://dictionary.cambridge.org/ru>
- <https://www.britannica.com/topic/personality>
- <https://www.apa.org/topics/personality>

В том случае, если студентов не удовлетворяют предложенные на данных сайтах определения, они могут найти свои источники или попробовать дать определение самостоятельно.

Задание 2. Студенты рассматривают несколько классификаций типов личности по трем Интернет-источникам, при этом они должны:

- проанализировать описание 16 типов личности согласно теории Майерса-Бриггса – <https://www.personalityperfect.com/16-personality-types/>
- прочитать статью: «Are extroverts happier than introverts?» и выразить свое мнение по поводу того, какой вывод делает автор статьи – <https://happyproject.in/extroverts-happier/>
- прочитать статью: «How your personality types influences your career choice and success?» и выразить свое мнение – <https://careers.workopolis.com/advice/how-your-personality-type-influences-your-career-choices-and-success/>

Задание 3. Студентам предлагают протестировать самих себя по любому из предложенных опросников, анализируя свой тип личности и соответствие полученных результатов со своим представлением о самом себе:

- тест на определение типа личности, основанный на теории Майерса-Бриггса, – <https://psychcentral.com/personality-test/start.php>
- DISC тест <https://www.123test.com/disc-personality-test/>
- тест Айзенка <https://psycho-tests.com/test/eysencks-temperament-test>

Задание 4. На основе исследованного материала студенты составляют анкету, помогающую охарактеризовать личность человека, и дают советы по выбору профессиональной деятельности. Необходимо опросить трех человек, затем описать тип их личности и дать рекомендации по выбору карьеры.

Задание 5. На завершающем этапе студенты составляют доклад (отчет), который должен включать результаты по всем пройденным заданиям; также по результатам прохождения веб-квеста студенты готовят групповые презентации.

При составлении данных заданий мы придерживались следующих критериев для отбора Интернет-источников:

- 1) подлинность: тексты и задания являются аутентичными в том смысле, что они специально не подготовлены для преподавания этой темы;
- 2) соответствие профессиональному уровню и академическому уровню студентов;
- 3) краткость: слишком длинные статьи не подходят для группы студентов первого курса, поэтому было решено включить статьи с ограниченным количеством слов (2 500 слов);
- 4) разнообразие: большая часть информации, необходимой для успешного выполнения всех задач, может быть найдена почти во всех этих источниках с различной степенью детализации;
- 5) практичность: все источники посвящены идеям практико-ориентированного преподавания иностранного языка.

На четвертом этапе студенты выступали со своими презентациями-отчетами и, прежде всего, оценивали свою работу сами, определяя степень трудности заданий и уровень заинтересованности всех членов группы. Затем группы оценивали работу друг друга, и только на завершающем этапе преподаватель давал свою оценку, высказывая замечания и рекомендации.

Мы были заинтересованы, прежде всего, в осуществлении обратной связи, выявлении эмоционального состояния студентов и уровня их мотивации к дальнейшему изучению иностранного языка с использованием веб-квестов. Нами



было проведено анкетирование на форуме в специально созданной для этого группе в социальной сети, позволяющее оценить интерес студентов к подобной форме организации их самостоятельной работы. Результаты проведенного анкетирования показали, что из 57 студентов, участвовавших в выполнении веб-квеста, 78% были удовлетворены проделанной работой и высказали свое одобрение в пользу проведения веб-квестов; 17% студентов положительно оценили веб-квесты как новый для них способ самостоятельной работы, но были не вполне довольны своими результатами, 5% студентов не справились с поставленными задачами и показали негативное отношение к подобным заданиям. Кроме того, были также проанализированы пожелания студентов, отображенные в анкете. В основном они касались первого и второго этапа веб-квеста, и нами был сделан вывод о необходимости более тщательной предварительной подготовки к проведению веб-квеста, более подробного разъяснения структуры веб-квестов.

В заключение следует отметить, что анализ применения веб-квестов успешно осуществлен, при этом результаты экспериментального исследования веб-квеста можно считать продуктивными. Проведенный анализ экспериментального исследования позволяет сформулировать ряд рекомендаций по при-

менению веб-квестов для организации самостоятельной работы студентов в процессе обучения иностранному языку в неязыковом вузе: для наиболее оптимального использования веб-квестов они должны стать неотъемлемой частью всего курса обучения; веб-квесты должны проводиться на регулярной основе и быть включены в рабочие программы; все задания должны быть тщательно продуманы и логически выстроены в соответствии с поставленными задачами; во время прохождения веб-квеста необходимо организовать общение студентов в режиме онлайн как с преподавателем, так и друг с другом; веб-квест должен иметь определенные временные рамки, и его результаты должны быть представлены определенным образом в виде презентации, доклада, отчета или эссе. Таким образом, использование веб-квестов для организации самостоятельной работы студентов в процессе обучения иностранному языку в условиях цифровизации современного образования можно считать целесообразным. Выбранные актуальные темы в сочетании с современными веб-сайтами и доступом к большому количеству материалов в Интернете позволяют повысить как продуктивность самостоятельной работы обучающихся, так и уровень их мотивации к изучению иностранного языка.

#### Библиографический список

1. Calvert S.L., Rideout V.J., Woolard J.L., Barr R.F. & Strouse G.A. Age, ethnicity, and socioeconomic patterns in early computer use. *American Behavioral Scientist*. 2005; № 48 (5): 590 – 607.
2. Восковская А.С. Особенности обучения студентов нового поколения в условиях цифрового общества. *Самоправление*. 2019; № 2: 288 – 290.
3. Meyer B., Haywood N., Sachdev D., Faraday S. *Independent Learning: Literature Review*. London: Department for Children, Schools and Families Research Report 051, 2008.
4. Marzano R.J. *A different kind of class: Teaching with dimensions of learning*. Alexandria VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 1992.
5. Восковская А.С., Карпова Т.А., Мельничук М.В. *Педагогические условия формирования коммуникативно-профессиональной компетентности студентов неязыкового вуза в условиях цифрового общества*: монография. Москва: «КНОРУС», 2019.
6. Dodge B. *Some thoughts about WebQuests*. San Diego: University of San Diego. Available at: [http://webquest.org/sdsu/about\\_webquests.html](http://webquest.org/sdsu/about_webquests.html)
7. Gaskill M., McNulty A., Brooks D. Learning from WebQuests. *Journal of Science Education and Technology*. 2006; № 15 (2): 133 – 136.
8. Dudeney G. *The Internet and the Language Classroom*. Cambridge University Press, 2007.
9. Восковская А.С., Карпова Т.А. Организация самостоятельной работы студентов в процессе изучения иностранного языка в неязыковом вузе. *Самоправление*. 2019; Т. 2, № 3 (116): 83 – 86.
10. Koenraad A.L.M. TalenQuest: WebQuests for Modern Languages. *CALL Professionals and the Future of CALL Research*. Antwerp: University of Antwerp, 2002: 159 – 168.
11. March T. The learning power of WebQuests. *Educational Leadership*. 2003; № 61 (4): 42 – 47.
12. Merrill M.D. First Principles of Instruction. *Educational Technology Research and Development*. 2002; № 50 (3): 43 – 59.

#### References

1. Calvert S.L., Rideout V.J., Woolard J.L., Barr R.F. & Strouse G.A. Age, ethnicity, and socioeconomic patterns in early computer use. *American Behavioral Scientist*. 2005; № 48 (5): 590 – 607.
2. Voskovskaya A.S. Osobennosti obucheniya studentov novogo pokoleniya v usloviyakh cifrovogo obschestva. *Samoupravlenie*. 2019; № 2: 288 – 290.
3. Meyer B., Haywood N., Sachdev D., Faraday S. *Independent Learning: Literature Review*. London: Department for Children, Schools and Families Research Report 051, 2008.
4. Marzano R.J. *A different kind of class: Teaching with dimensions of learning*. Alexandria VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 1992.
5. Voskovskaya A.S., Karpova T.A., Mel'nychuk M.V. *Pedagogicheskie usloviya formirovaniya kommunikativno-professional'noj kompetentnosti studentov neyazykovogo vuza v usloviyakh cifrovogo obschestva*: monografiya. Moskva: «KNORUS», 2019.
6. Dodge B. *Some thoughts about WebQuests*. San Diego: University of San Diego. Available at: [http://webquest.org/sdsu/about\\_webquests.html](http://webquest.org/sdsu/about_webquests.html)
7. Gaskill M., McNulty A., Brooks D. Learning from WebQuests. *Journal of Science Education and Technology*. 2006; № 15 (2): 133 – 136.
8. Dudeney G. *The Internet and the Language Classroom*. Cambridge University Press, 2007.
9. Voskovskaya A.S., Karpova T.A. Organizatsiya samostoyatel'noj raboty studentov v protsesse izucheniya inostrannogo yazyka v neyazykovom vuze. *Samoupravlenie*. 2019; Т. 2, № 3 (116): 83 – 86.
10. Koenraad A.L.M. TalenQuest: WebQuests for Modern Languages. *CALL Professionals and the Future of CALL Research*. Antwerp: University of Antwerp, 2002: 159 – 168.
11. March T. The learning power of WebQuests. *Educational Leadership*. 2003; № 61 (4): 42 – 47.
12. Merrill M.D. First Principles of Instruction. *Educational Technology Research and Development*. 2002; № 50 (3): 43 – 59.

Статья поступила в редакцию 21.10.19

УДК 373

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10004

**Zakharova V.S.**, postgraduate, Department of Preschool and Elementary General Education, UIGPU n.a. I.N. Ulyanov (Ulyanovsk, Russia),  
E-mail: vic2488z@gmail.com

**PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE DEVELOPMENT OF COGNITIVE PROCESSES IN CONDITIONS OF ORGANIZATION OF MOTOR ACTIVITY OF CHILDREN.** The work presents an analysis of Russian and foreign studies on the relationship of the physical and cognitive development of preschool children. The conditions for the development of cognitive processes in the organization of physical activity in a preschool organization are highlighted. The possibilities of physical education in the development of thinking, memory, attention of the child are determined. Attention is drawn to the applicable forms and means of physical education, to the methodological aspects of their use. Particular attention is paid to game forms of work, the use of motor-game tasks. The research also studies how to create a stimulating subject environment for the kindergarten group, the organization of the "space of mobility" of the child.

**Key words:** cognitive development, memory, preschooler, physical activity, exercises, conditions, motor games.

**В.С. Захарова**, аспирант, ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова», г. Ульяновск, E-mail: vic2488z@gmail.com

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ В РАМКАХ ОРГАНИЗАЦИИ ДВИГАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ

В статье представлен анализ отечественных и зарубежных исследований по проблеме взаимосвязи физического и познавательного развития детей дошкольного возраста. Выделяются условия развития познавательных процессов при организации физической деятельности в дошкольной организации. Определяются возможности физического воспитания в развитии мышления, памяти, внимания ребенка. Обращается внимание на применяемые формы и средства физического воспитания, методические аспекты их использования. Особое внимание уделяется игровым формам работы, применением двигательных-игровых заданий. Обращено внимание на создание стимулирующей предметной среды для группы детского сада, организацию «пространства подвижности» ребенка.

**Ключевые слова:** познавательное развитие, память, дошкольник, физическая активность, упражнения, условия, двигательные игры.

Период дошкольного возраста характеризуется интенсивным развитием психической и двигательной сферы, познавательных процессов, что определяет успешность социализации и предопределяет его готовность к школьному обучению. Первокласснику необходимо воспринимать, осмысливать учебный материал, который может быть и не всегда интересен; действовать в соответствии с инструкцией, организовывать познавательную деятельность. Однако очень часто первоклассники не умеют ставить перед собой учебную задачу, удерживать ее, бывают невнимательными. Причины этого кроются в неподготовленности детей к школьному обучению, связанной с недостаточным развитием навыков учебной деятельности в период дошкольного обучения, часто с непониманием родителями задач и содержания такой готовности, что приводит к излишней интеллектуализации, увеличению объема запоминаемого материала и т.д. Память и внимание – это те познавательные процессы, развитие которых во многом определяет успешность обучения ребенка в школе. В связи с этим интерес исследователей к изучению особенностей развития памяти и внимания в дошкольном возрасте, определению условий, влияющих на их формирование. Среди них ученые выделяют физическую активность ребенка [1 – 3]. В исследованиях доказано влияние физической активности детей на развитие у них познавательных процессов, выявлена связь между двигательной активностью и уровнем развития внимания, мышления. Однако какая именно активность обеспечивает больший прогресс в развитии, выяснено не до конца; на практике воспитатели применяют традиционные подходы к организации занятий, образовательного процесса детей, чередуя физическую и умственную деятельность ребенка.

В многолетних психофизиологических теориях изучения психических процессов определена природа и условия их развития. В теории деятельности А.Н. Леонтьева все психические процессы определяются в качестве интериоризированной внешней деятельности ребенка под руководством взрослого. Согласно концепции Л.С. Выготского, разум имеет социальную природу, развитие когнитивной сферы ребенка идет от социума к индивиду. Теория поэтапного формирования умственных действий П.А. Гальперина выдвигает обучение в качестве единственного источника когнитивных процессов. Оно позволяет сформировать ориентировочную основу действия в каждой из областей знания. Физиологические теории памяти базируются на учении И.П. Павлова о закономерностях высшей нервной деятельности. Материальной основой памяти является пластичность коры больших полушарий головного мозга, ее способность образовывать условные рефлексы. Физиологической основой памяти является образование, укрепление и угасание временных нервных связей.

Л.С. Выготский отмечал, что память у ребенка раннего возраста необыкновенно «остра». В этом возрасте наблюдается большая взаимосвязь между памятью и мышлением, именно память во многом определяет мышление ребенка [4]. Развитие памяти и внимания в дошкольном возрасте определяется уровнем развития произвольности, качественными изменениями в функциональном состоянии коры головного мозга. Главными условиями развития произвольности внимания является формирование интереса, планирующей функции речи.

Многие зарубежные исследования посвящены изучению влияния физической активности на деятельность мозга, определению роли нейротрофического фактора в процессе нейропластичности мозга, влияющего на запоминание и обучение [5]. Во время выполнения физических движений увеличивается кровообращение во всем организме, в том числе и в мозге. Исследования, проведенные учеными тейксасского университета, показали, что существует положительная корреляция между повышением мозгового кровообращения и улучшением памяти [6].

Обучение и воспитание (образование) учитывает психофизиологические особенности детей дошкольного возраста, создавая условия для развития познавательных процессов и самого познания. Данные положения лежат в основе психолого-педагогических основ организации образовательного процесса в дошкольных организациях. Познавательное и физическое развитие выделены в качестве приоритетных направлений развития детей в Федеральном государственном стандарте и характеризуются показателями здоровья и уровнем готовности детей к школе. Физическое воспитание и развитие ребенка в дошкольной организации осуществляется как в процессе целенаправленной деятельности воспитателя при организации занятий по физической культуре, досуговой деятельности, спортивных праздников, мероприятий на прогулках при проведении подвижных игр, так и в свободной деятельности детей. Несмотря на то, что существуют исследования, выявляющие взаимосвязь между умственным и физическим развитием детей, исследователи отмечают, что они в рамках детского сада представляют собой «мало взаимосвязанные явления».

Развитие познавательных процессов происходит в процессе познания способов выполнения движений, возможностей своего тела, сенсорного развития при использовании спортивного оборудования. Занятия физическими упражнениями, подвижные игры в дошкольном возрасте развивают умения действовать по инструкции, сосредоточиваться, проявлять волевые усилия. С возрастом физическая активность ребенка увеличивается, и усложняются условия ее реализации: ребенок учится определять цель физической деятельности, выбирать вид действия для ее достижения, контролировать и корректировать свою деятельность.

Влияют на развитие памяти, мышления, внимания и разные виды физических упражнений. В исследовании Т.А. Щербаковой [7] выявлено положительное

влияние физических упражнений на развитие внимания, когда от ребенка при овладении сложными координированными упражнениями требуется концентрации внимания при их выполнении, мышления, поскольку необходимо определить причину неправильности выполнения и т.д.

В исследовании И.К. Спириной (2000) установлена взаимосвязь между уровнем развития познавательных процессов и показателями физической подготовленности. Исследования, проведенные Г.А. Каданцевой, доказали, что на познавательную активность детей 6 лет влияют скоростные, координационные и скоростно-силовые способности детей. По данным В.А. Пегова (2000) наиболее психологически подготовленными к школе являются дети, которые развиты в двигательном плане.

Двигательные действия опосредованно и непосредственно влияют на развитие познавательных процессов. Непосредственное влияние характеризуется развитием психических процессов, умственных действий (равнение, анализ, обобщение) при выполнении физических упражнений. Опосредованное влияние на развитие познавательных процессов характеризуется общим укреплением организма, физическим развитием, повышением функциональных возможностей центральной нервной системы, что влияет на умственную работоспособность и повышение качества познавательных психических процессов. При этом можно выделить физиологические и психологические основы взаимовлияния физической активности на познавательное развитие.

#### *Физиологические основы:*

- быстрое влияние на умственную активность (физкультминутки). Во время них увеличивается поток проприоцептивных импульсов от работающих мышц в мозг, что приводит к его активизации и обеспечению состояния оптимальной работоспособности;

- отсроченное влияние физической тренировки на умственную деятельность. Это объясняется лучшей скоординированностью деятельности физиологических функций организма. Двигательная деятельность (особенно циклические упражнения на выносливость) улучшает деятельность всех систем и органов, повышает работоспособность;

- восстановительное влияние, связанное с тем, что при умственном утомлении работоспособность лучше восстанавливается после физических упражнений, поскольку возбуждение в одних нервных центрах коры больших полушарий индукционно способствует торможению в зоне, утомленной от предшествующей умственной работы.

*Психологические основы* характеризуются тем, что упражнения для развития познавательных процессов способствуют перестроению моторики, обеспечивая быстрое, осмысленное запоминание и воспроизведение двигательных действий, умение самостоятельно принимать решение и действовать в изменяющихся условиях.

Таким образом, можно отметить, что познавательное развитие, имея психофизиологическую основу, протекает под влиянием различных социокультурных и педагогических детерминант.

Анализ современных исследований в области взаимовлияния физической и умственной активности, развития познавательных процессов позволил определить организационно-педагогические условия, направленные на активизацию развития познавательных процессов в условиях организации двигательной деятельности детей. К ним нами отнесены следующие:

- увеличение объема двигательной активности на всех занятиях, проводимых в детском саду в течение всего дня. Т.А. Швалева доказала, что эффективность физического воспитания в подготовительных группах дошкольных организаций достигается за счет дополнительных 20-минутных трехразовых занятий с комплексным использованием подвижных, сюжетно-ролевых игр и игровых упражнений, дифференцированных по основанию преимущественного развития физических способностей и мышления [8];

- повышение адаптационных возможностей организма, его укрепления за счет закаливания, проведения занятий на открытом воздухе; введения пеших и велосипедных прогулок (в соответствии с возрастом детей, их выносливостью) в условиях общественного и семейного воспитания;

- сочетание практических, словесных и наглядных методов обучения для активизации мыслительной деятельности дошкольников при обучении двигательным действиям. Особое внимание целесообразно обратить на анализ ребенком выполнения движений, достижения поставленной цели;

- использование подвижно-игровых занятий. Принятая роль в игре либо игровые правила обеспечивают запоминание последовательности выполнения действий. В исследованиях отечественных психологов и педагогов особое внимание уделяется изучению влияния разных форм детской деятельности на физическое и умственное развитие детей. Исследователи учитывают ведущий вид деятельности в дошкольном возрасте и разрабатывают разные возможности игровой деятельности ребенка;

- активное использование вариативности подвижных игр. Подвижные игры несут в себе огромный потенциал развития мыслительной деятельности и закрепления способов выполнения движений. В подвижных играх предусмотрены изменения условий выполнения тех или иных действий, что требует от ребенка определенных мыслительных процессов, проявление самостоятельности в выборе способа выполнения действий, активности, нестандартности принятия решений [9];

- включение старших дошкольников в специально создаваемые ситуации, предполагающие решение двигательных задач на основе систематизации имеющихся знаний, анализа предлагаемых условий, группировки и др. обеспечит активизацию развития познавательных процессов и двигательной активности детей. В качестве педагогического средства возможно применение двигательных заданий, которые можно использовать и в режимных моментах, и в самостоятельной деятельности детей. Двигательно-игровые задания – это определенная проблемная ситуация, создаваемая педагогом в контексте режимных моментов и свободной деятельности. Содержание проблемы определяется характером деятельности детей и выполняемыми движениями.

- чередование физических и умственных заданий для детей с учетом принципа «однополюсной траты энергии», сформулированного К.Н. Корниловым. Согласно данному принципу, трата энергии в центральном пункте нервной системы и рабочем органе находится в обратном отношении. В связи с этим двигательные задания формулируются в цепочке: *последовательное* выполнение умственных и физических действий – *одновременное* при условии невысокой двигательной и умственной нагрузки;

- создание стимулирующей предметно-развивающей среды группы и детского сада. Важно, чтобы у ребенка было «пространство подвижности». Безусловно, размеры групповых комнат позволяют применять игры малой физической

активности в помещении, но даже такие ограничения не являются препятствием для использования двигательных дидактических игр, к примеру, на координацию действий. При этом важно контролировать безопасность поведения детей. Участию детского сада позволяет проводить утренние пробежки по периметру, организовывать «туристские слеты», зарницы. Данные формы оздоровительно-патриотической работы вызывают детский интерес, стимулируют к выполнению двигательных заданий, развивая скоростные, силовые способности, обеспечивая точность выполнения, что, с одной стороны, определяется уровнем развития познавательных процессов и, с другой, влияет на их развитие;

- повышение компетентности педагогов в области познавательного и физического развития детей.

Таким образом, проведенный анализ современных исследований в области познавательного развития детей, организации физического воспитания в дошкольном учреждении, изучение проблем готовности ребенка к школьному обучению позволяет констатировать необходимость дальнейшего совершенствования методик и технологий, направленных на развитие познавательной сферы личности. Необходимо осознать и родителям, и педагогам тесную взаимосвязь между физическим и познавательным развитием ребенка, учитывая непосредственное и опосредованное влияние физических упражнений на развитие психических процессов.

#### Библиографический список

1. Datar A., Sturm R., Magnabosco J.L. Childhood overweight and academic performance: national study of kindergartners and first-graders. *Obesity research*. 2004; vol. 12, № 1: 58 – 68.
2. Бондаренко Е.В. *Влияние двигательной активности на развитие психомоторных и познавательных способностей школьников*. Автореферат ... кандидата психологических наук, Ставрополь. 2002.
3. Дворкина Н.И., Трофимова О.С. Развитие физических способностей и мышления детей 6 – 7 лет в условиях игровой деятельности. *Физическая культура, спорт – наука и практика*. 2011; № 1: 31 – 33.
4. Выготский Л.С. *Лекции по психологии*. Санкт-Петербург: Союз, 1997.
5. Davis C.L., Tomporowski P.D., McDowell J.E. et al. Exercise improves executive function and achievement and alters brain activation in overweight children: a randomized, controlled trial. *Health Psychology*. 2011; № 30 (1): 91 – 98. Available at: <https://doi.org/10.1037/a0021766>
6. Chapman S.B., Aslan S., Spence J.S., DeFina L.F., Keebler M.W., Didehbani N. & Lu H. Shorter term aerobic exercise improves brain, cognition, and cardiovascular fitness in aging. *Frontiers in Aging Neuroscience*. 2013; № 5. Available at: <https://doi.org/10.3389/fnagi.2013.00075>
7. Щербак Т.А. *Целое, содержательное и технологическое обеспечение интеллектуального развития детей старшего дошкольного возраста в процессе физического воспитания*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Набережные Челны, 2011.
8. Швалева Т.А. *Комплексное использование игры в физическом воспитании старших дошкольников*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Красноярск, 2006.
9. Захарова В.С. Влияние физической активности на познавательное развитие детей старшего дошкольного возраста. *Педагогико-психологические и медико-биологические проблемы физической культуры и спорта*. 2017; Т. 1, № 3:136 – 143.

#### References

1. Datar A., Sturm R., Magnabosco J.L. Childhood overweight and academic performance: national study of kindergartners and first-graders. *Obesity research*. 2004; vol. 12, № 1: 58 – 68.
2. Bondarenko E.V. *Vliyaniye dvigatel'noy aktivnosti na razvitiye psihomotornykh i poznatel'nykh sposobnostey shkol'nikov*. Avtoreferat ... kandidata psichologicheskikh nauk, Stavropol'. 2002.
3. Dvorkina N.I., Trofimova O.S. Razvitiye fizicheskikh sposobnostey i myshleniya detey 6 – 7 let v usloviyakh igrovoy deyatel'nosti. *Fizicheskaya kul'tura, sport – nauka i praktika*. 2011; № 1: 31 – 33.
4. Vygotskiy L.S. *Lekcii po psichologii*. Sankt-Peterburg: Soyuz, 1997.
5. Davis C.L., Tomporowski P.D., McDowell J.E. et al. Exercise improves executive function and achievement and alters brain activation in overweight children: a randomized, controlled trial. *Health Psychology*. 2011; № 30 (1): 91 – 98. Available at: <https://doi.org/10.1037/a0021766> <<https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0021766>
6. Chapman S.B., Aslan S., Spence J.S., DeFina L.F., Keebler M.W., Didehbani N. & Lu H. Shorter term aerobic exercise improves brain, cognition, and cardiovascular fitness in aging. *Frontiers in Aging Neuroscience*. 2013; № 5. Available at: <https://doi.org/10.3389/fnagi.2013.00075>
7. Scherbakova T.A. *Celoe, soderzhatel'noe i tehnologicheskoe obespecheniye intellektual'nogo razvitiya detey starshogo doshkol'nogo vozrasta v processe fizicheskogo vospitaniya*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Naberezhnye chelny, 2011.
8. Shvaleva T.A. *Kompleksnoye ispol'zovaniye igr v fizicheskoy vospitateli starshikh doshkol'nikov*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Krasnoyarsk, 2006.
9. Zaharova V.S. Vliyaniye fizicheskoy aktivnosti na poznatel'noye razvitiye detey starshogo doshkol'nogo vozrasta. *Pedagogiko-psichologicheskie i mediko-biologicheskie problemy fizicheskoy kul'tury i sporta*. 2017; Т. 1, № 3:136 – 143.

Статья поступила в редакцию 24.10.19

УДК 371

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10005

**Kopovoi A.S.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), Secondary School № 39, (Ashitkovo Village, Moscow District, Russia), E-mail: mkrass@yandex.ru  
**Smirnov V.M.**, Cand. of Sciences (Psychology), Department of Psychology and Pedagogy, Gzhel State University (Elektrozolator, Russia),  
 E-mail: smirnoff2703@mail.ru

**IMPACT OF DEVELOPMENT'S RESEARCH OF INFORMATION AND EDUCATIONAL SPACE ON THE PEDAGOGICAL AND PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL PRACTICE.** The article analyzes the structure and contents of modern education, focused on the subjects of educational relations in secondary education. The examples of some resources in varying degrees of demand among the pedagogical and the parents' communities are given. The authors propose specific measures to use the educational potential of the modern information space. The authors conclude that comprehensive work is needed to develop individual media consumption strategies, which include diagnostic tools, a set of psychological and educational activities (trainings, seminars, colloquiums), recommendations to practitioners of educational institutions, as well as a set of measures to create conditions for effective development of safe media consumption strategies.

**Key words:** educational potential of information space, information space, media-safe behavior, educational resource.

**А.С. Коповой**, канд. пед. наук, доц., зам. директора по УВР МОУ «СОШ № 39», с. Ашитково, Воскресенский р-н, Московская обл.,  
 E-mail: mkrass@yandex.ru

**В.М. Смирнов**, канд. психол. наук, доц., Гжельский государственный университет, г. Гжельск, E-mail: smirnoff2703@mail.ru



## ВЛИЯНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ РАЗВИТИЯ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА НА ПЕДАГОГИЧЕСКУЮ И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКУЮ ПРАКТИКУ

В статье анализируется структура и содержание современного образовательно значимого контента, ориентированного на субъекты образовательных отношений в общем образовании. Также в статье приводятся примеры некоторых ресурсов в разной степени востребованных как педагогическим сообществом, так и родительской общественностью. В статье авторы предлагают конкретные меры по использованию образовательного потенциала современного информационного пространства. Авторы делают вывод о том, что необходима комплексная работа по формированию индивидуальных стратегий медиа-потребления, включающая в себя диагностический инструментарий, комплекс психолого-педагогических мероприятий (тренинги, семинары, коллоквиумы), рекомендации практикующим работникам образовательных учреждений, а также комплекс мер по созданию условий эффективного развития стратегий безопасного медиа-потребления.

**Ключевые слова:** образовательный потенциал информационного пространства, информационное пространство, медиа-безопасное поведение, образовательный ресурс.

В ситуации стремительного развития информационного пространства, характеризующегося экспансивным ростом информационных потоков, когда современные подростки не в состоянии адекватно реагировать на динамичный рост объемов информации в быстротечной социальной среде и постоянно трансформирующемся пространстве социального взаимодействия, особое значение приобретает медиабезопасность молодежи как социально-возрастной группы, наиболее восприимчивой к современным рискам. Не случайно 1 сентября 2011 года во всех школах России по инициативе Президента РФ Медведева Д.А. прошли мероприятия, целью которых как раз и было формирование у школьников умений и навыков в области безопасного медиапотребления. Необходимо отметить и поручение Президента Российской Федерации о создании открытого информационно-образовательного портала в сети Интернет, содействующего реализации образовательных программ начального общего, основного общего и среднего общего образования с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий, по итогам выполнения которого Министерством образования и науки Российской Федерации разработана ведомственная целевая программа «Российская электронная школа» на 2016 – 2018 годы [1].

Органы государственной власти различных ветвей и уровней периодически выступают с инициативами по созданию образовательно значимого контента, среди которых «Единый урок безопасности в сети Интернет», международный проект по цифровой грамотности для детей и подростков «Сетевичок», портал «Учи.ру» и другие. Подобные инициативы подкрепляются письмами и приказами региональных министерств, обеспечивающими участие педагогов, обучающихся и их родителей в подобных проектах. Соответственно в региональных документах определяются сроки участия и формы отчетности образовательных организаций. Наличие и уровень поддержки таких проектов в регионах различны. Часть проектов, ориентированных на образование, реализуется только в нескольких регионах и не охватывает всю страну. В Рунете успешно функционируют и коммерческие проекты для участников образовательных отношений, созданные по инициативе негосударственных структур, например, «Инфоурок».

Тот факт, что любого рода медиа-информация оказывает влияние, в том числе и негативное, на человека, его физическое и психосоциальное здоровье, не вызывает сомнений. Избыточное медиапотребление способствует увеличению рисков появления и развития заболеваний нервной системы, опорно-двигательного аппарата, органов зрения.

Влияние современных компьютерных технологий достаточно амбивалентно. С одной стороны, медиаобеспечение имеет большое значение для развития у подрастающего поколения умения использовать электронные средства информации и коммуникации самостоятельно. С другой стороны, ученые достаточно давно заговорили о медиапривязанности или медиазависимости, а также избыточном медиапотреблении. Таким образом, современные информационные технологии как любые технологии приносят как пользу, так и вред. Однозначно можно говорить лишь о том, что избыточное медиапотребление приводит к различным нарушениям как физического здоровья (заболевания глаз, нарушения осанки и т.д.), так и психического (возникновение различных форм компьютерной аддикции). В связи этим вопросы практического исследования влияния современных информационных средств на молодых людей до сих пор остаются актуальными и востребованными на современном этапе развития информационного общества [2 – 4].

Поэтому в настоящее время назрела необходимость формирования индивидуальных стратегий безопасного медиа-потребления в подростковом и юношеском возрасте, чего невозможно добиться формализацией включения обучающихся в пользование образовательно значимым контентом. Развитие умений и навыков в области осознанного медиапотребления, знание элементарных правил критичного и эффективного отбора, использования медиаинформации будет способствовать сохранению психического здоровья и адекватному личностному развитию молодого человека – субъекта современного информационного общества.

Становление информационного общества сделало чрезвычайно актуальной проблему безопасного медиапотребления. Мы еще не можем утверждать, что информационное общество в нашей стране и в мире в целом сформирова-

лось, так как уровень сформированности культуры медиапотребления остается достаточно низким, что проявляется в невозможности критически воспринимать потребляемую информацию, а также низком уровне развития поисковых компетенций. Постоянное увеличение как количества информации, так и качественно ее разнообразия заметно усиливает влияние информации на психику человека. Этот факт обуславливает необходимость овладения личностью в возрасте до 18 лет индивидуальными стратегиями безопасного медиапотребления, обеспечивающими сохранение личностной целостности и психического здоровья, как наиболее сенситивном для внешних влияний периоде жизненного и профессионально самоопределения [1]. Значительный объем работы по формированию культуры медиапотребления у обучающихся должен выполняться педагогом-психологом. К настоящему моменту в современной науке сложилось несколько основных подходов к проблеме безопасного медиапотребления.

Г.В. Грачев, И.Н. Панарин и др. под безопасным понимают медиапотребление, обеспечивающее сохранность психики или отсутствие травматического воздействия от негативных информационных факторов. В рамках другого подхода рассматривается формирование медиабезопасного пространства средствами медиаобразования (К. Бэзэлгэт, Д. Бэкингам, Л. Мастерман, С.Н. Пензин, А.В. Спичкин, К. Тайнер, Ю.Н. Усов, А.В. Федоров, А.В. Шариков и др.); проводятся дифференциальные исследования восприятия медиаинформации различными социальными и возрастными группами (А. Карон, И.С. Левшина, К. Тарасов, Ю.Н. Усов, А.В. Федоров, С.А. Шейн, Э. Харт и др.); предлагаются конкретные методики медиаобразования (Л.М. Баженова, О.А. Баранов и др.). В некоторых исследованиях безопасное медиапотребление рассматривается как компонент информационной безопасности, которая в свою очередь реализуется через формирование индивидуальной культуры медиапотребления (Л.В. Астахова, Ю.Н. Долгов, А.С. Коповой, Г.Н. Малюченко, Д.С. Силицын, В.М. Смирнов). Важнейшей составляющей культуры медиапотребления, по мнению сторонников этого подхода, является критическое отношение к потребляемой информации и снижение уровня интроекции в медиапотреблении. Информационная культура, являясь продуктом разнообразных творческих практик человека, проявляется в следующих аспектах: в конкретных навыках по использованию технических устройств; способности использовать в своей деятельности компьютерно-информационную технологию, базовой составляющей которой являются многочисленные программные продукты; в умении извлекать информацию из различных источников; во владении основами аналитической переработки информации; в знании особенностей информационных потоков в деятельности [1].

Создание ресурсов для привлечения обучающихся к освоению, а возможно, и созданию образовательно значимого контента представляется эффективным средством реализации продуктивного потенциала медиапространства, но анализ работы различных образовательных ресурсов свидетельствует об относительно низкой посещаемости большинства из них. Сайт проекта «Единый урок» имеет статистику от 100 до 550 тысяч посещений в месяц (статистика be1.ru) [2]. Гораздо более популярным является сайт «Инфоурок», ежемесячное посещение которого регулярно превышает 30 миллионов (статистика be1.ru) [2]. Анализ страниц в социальных сетях указанных Интернет-проектов также говорит о значительной разнице в их популярности, а именно: группа «Единый урок» имеет 14 800 подписчиков, а группа «Инфоурок» – 44 645, при этом группа «Инфоурок» многократно превосходит аналогичные по активности. Такие проекты, как «Сетевичок» гораздо менее популярны и посещаемы. В программе фундаментальных исследований НИУ «Высшая школа экономики» за 2017 год приводятся данные о количестве общеобразовательных организаций в России и отмечается, что их число сокращается и в 2015 – 2016 учебном году составило 43 376 [3]. Сопоставив количество подписчиков в группах в социальных сетях, созданных по инициативе и при поддержке органов государственной власти, а также количество посещений образовательно значимых ресурсов, можно увидеть, что популярность этих групп и ресурсов по сравнению с общим числом общеобразовательных организаций и числом педагогов, работающих в них, невысока. Необходимо отметить существование в данном информационном поле и таких ресурсов, как «Школьный портал» в Московской области, «Дневник.ру» и др. Подобные ресурсы решают в настоящий момент несколько иные задачи, чем упомянутые выше. Так, например, на

этих платформах размещаются сведения об успеваемости, тематическом планировании, движении контингента, комплектовании образовательных организаций и пр. Возможности предоставления услуг по повышению квалификации и получению полезной информации на этих ресурсах тоже есть, однако, учитывая большой потенциал самих площадок, их необходимо расширять и развивать. Направлениями такого развития могут быть:

- создание электронных портфолио педагогов с унификацией требований по регионам и возможностью их учета при получении квалификационной категории, конечно, это потребует разработки или пересмотра критериев оценки самих портфолио, но универсальность и возможность отмены печатных аналогов, а также возможность использовать электронное портфолио не только для получения категории, но и для определения стимулирующих выплат представляется преимуществом;
- создание электронных портфолио обучающихся с возможностью учета и подтверждения достижений как в образовании, так и в других сферах жизни, что позволит сформировать в одном месте пакет документов (приказы о присвоении спортивных разрядов и званий, результаты выполнения норм ГТО, наличие волонтерских книжек и учет результатов волонтерской работы и пр.), дающих представление о достижениях обучающегося при переходе его из одной образовательной организации в другую, при поступлении в организации высшего образования или среднего профессионального;
- создание портфолио образовательных организаций для учета и демонстрации их достижений;
- создание методических копилки и библиотек с возможностью размещения методических материалов самими педагогами;
- проведение конкурсов и олимпиад на единой платформе с единым календарем, что немаловажно для планирования работы образовательной организации и т.д.

То, что многие существующие ресурсы, содержащие методические материалы и предлагающие онлайн-уроки и олимпиады, предоставляют и платный контент, свидетельствует об их коммерческой ориентации, что во многом и снижает их популярность. Посещение ограничивается одним или двумя ознакомительными просмотрами.

Часто разработчиками подобных продуктов выступают ИТ-специалисты, которые не всегда учитывают потребности различных субъектов образовательных отношений. Привлечение к разработке образовательных ресурсов педагогов-практиков и соотнесение структуры и содержания этих ресурсов с нормативными документами, хотя бы на уровне тематического и календарного планирования, позволит значительно повысить их востребованность и эффективность.

Тем не менее, нельзя отрицать огромный образовательный потенциал современного информационного пространства в целом и особенно Интернета как его части. Усилия социальных институтов и органов власти необходимо на-

правлять на формирование образовательно значимого контента, отталкиваясь от потребности участников образовательных отношений, а не от интересов создателей и продюсеров медиа-продуктов. Учет интересов медиа-потребителей должен сочетаться с необходимостью формирования у них стратегий безопасного медиа-потребления [4]. Расширяя возможности самих информационных, образовательно-значимых продуктов, мы должны уделять внимание формированию культуры пользования ими.

Комплексное решение проблемы формирования персональных траекторий и стратегий безопасного медиапотребления молодежи требует скорейшего принятия комплекса взаимодополняющих мер:

- создание психодиагностических методик, направленных на исследование индивидуального стиля медиапотребления, позволяющего определить направленность сформированных стратегий медиапотребления, социальную значимость и одобряемость потребляемой и воспроизводимой информации, уровень развития навыков медиа-потребления и общей медиа-грамотности;
- создание универсальных методических приемов и психолого-педагогических практик в форме тренингов, целевой аудиторией которых могут выступать обучающиеся различных видов и уровней образования с учетом их индивидуальных возрастных особенностей;
- интеграция в образовательный процесс мероприятий, направленных на формирование культуры медиапотребления как средства профилактики деструктивного влияния современного информационного пространства;
- психолого-педагогическая поддержка процесса формирования индивидуальных стратегий безопасного медиапотребления в подростковом и юношеском возрасте.

Без должного уровня организации работы в направлении формирования культуры медиапотребления возрастает риск того, что создаваемые образовательные ресурсы будут не востребованы обучающимися, а будут использоваться педагогами в связи с необходимостью выполнения своих должностных обязанностей и распоряжений органов управления образованием и администрацией образовательных организаций.

Средствами, обуславливающими выполнение данных условий, являются:

- диагностический инструментарий, разрабатываемый на первом этапе проекта;
- комплекс психолого-педагогических мероприятий в виде тренингов, семинаров, коллоквиумов [1].

Таким образом, необходима комплексная работа по формированию индивидуальных стратегий медиапотребления, включающую диагностический инструментарий, комплекс психолого-педагогических мероприятий (тренинги, семинары, коллоквиумы), рекомендации практическим работникам образовательных учреждений, а также комплекс мер по созданию условий эффективного развития стратегий безопасного медиапотребления.

#### Библиографический список

1. Смирнов В.М. *Психология медиа-безопасности*: учебное пособие. Саратов: «Саратовский источник», 2012.
2. *SEO-анализ сайта от Be1.ru*. Available at: <https://be1.ru/>
3. *Образование в цифрах: 2017. Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»*. Available at: <https://www.hse.ru/primarydata/oc2017>
4. Смирнов В.М. Специфика негативного воздействия современных информационных технологий на личность старшеклассника в контексте трансформации характера социального взаимодействия. *Пензенский психологический вестник*. 2016; № 1 (60): 78 – 86.

#### References

1. Smirnov V.M. *Psichologiya media-bezopasnosti*: uchebnoe posobie. Saratov: «Saratovskij istochnik», 2012.
2. *SEO-analiz sajta ot Be1.ru*. Available at: <https://be1.ru/>
3. *Obrazovanie v cifrah: 2017. Nacional'nyj issledovatel'skij universitet «Vysshaya shkola ekonomiki»*. Available at: <https://www.hse.ru/primarydata/oc2017>
4. Smirnov V.M. Specificity of negative impact of modern information technologies on the personality of a senior high school student in the context of transformation of the character of social interaction. *Penzenskij psichologicheskij vestnik*. 2016; № 1 (60): 78 – 86.

Статья поступила в редакцию 21.10.19

УДК 378.14

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10006

**Falameyev A.B.**, postgraduate, Kostroma State University (Kostroma, Russia), E-mail: [f.1495@yandex.ru](mailto:f.1495@yandex.ru)

**EMANCIPATION AND DECONSTRUCTION IN THE PEDAGOGICAL PROCESS OF A MILITARY UNIVERSITY.** The article reveals the necessity of applying postmodern strategies: emancipation and deconstruction in the pedagogical process of a military university. The main purpose of the article is not to give an exhaustive description of these strategies, but to open the way to a postmodern rethinking of military education, showing the different ways of their implementation. The author presents results of the analysis of modern philosophical, sociological, psychological and pedagogical approaches to the interpretation of the meaning of the strategic approach in education from the standpoint of postmodern methodology. The article formulates the definition of the basic theoretical concept of "strategy of military education", analyzes the strategy of emancipation and deconstruction. The analysis revealed and justified the understanding of the plurality of educational contexts of military education.

**Key words:** military education, pedagogical strategy, emancipation, deconstruction, postmodernism.

**А.Б. Фаламеев**, аспирант, Костромской государственной университет, г. Кострома, E-mail: [f.1495@yandex.ru](mailto:f.1495@yandex.ru)

## ЭМАНСИПАЦИЯ И ДЕКОНСТРУКЦИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ ВОЕННОГО ВУЗА

В статье раскрывается необходимость применения постмодернистских стратегий эмансипации и деконструкции в педагогическом процессе военного вуза. Основная цель статьи состоит не столько в том, чтобы дать исчерпывающее описание этих стратегий, сколько в том, чтобы открыть путь к постмодернистскому переосмыслению военного образования, показав различные способы его осуществления. Автором представлены результаты анализа современных философско-социологических, психологических и педагогических воззрений по поводу сущности стратегического подхода в образовании с позиций постмодернистской методологии. В статье сформулировано определение базового теоретического концепта «стратегии военного образования», проанализированы стратегии эмансипации и деконструкции. В результате анализа выявлено и обосновано понимание множественности образовательных контекстов военного образования.

**Ключевые слова:** военное образование, педагогическая стратегия, эмансипация, деконструкция, постмодернизм.

Существует широкий консенсус как среди военных лидеров, так и среди ученых в том, что при осуществлении военных операций независимо от уровня их подготовленности все равно будет ожидание, что придется иметь дело с неизвестным и непредвиденным. Таким образом, есть все основания утверждать, что подготовка к войне должна играть ключевую роль в военном образовании.

Однако военное образование характеризуется довольно классическим модернистским взглядом, основанным на универсализме, структуре и объективности, оно направлено на воспитание чувства общей идентичности.

Образовательное воздействие заключается в содействии созданию среды обучения, которая охватывает единообразие и усиливает основанные на сценариях заранее запланированные учения как способы проведения военных операций. Это не значит, что все военное образование одинаково и что нет никаких существующих альтернатив. Скорее, эти альтернативы в основном рассматриваются как интерпретируемые в рамках одной и той же модернистской структуры образования, поэтому существует точка зрения, согласно которой образовательные альтернативы могут рассматриваться как сдвиг в сторону другой образовательной парадигмы.

Следовательно, представляется вероятным и даже уместным подвергнуть сомнению традиционную образовательную парадигму в военном образовании и выдвинуть альтернативную точку зрения, которая охватывает различие, а не единообразие как средство подготовки воинских частей и их солдат к неизвестному и непредвиденному.

Образовательные практики, склонные к постмодернистскому мышлению, встроены в нарративы, чувствительны к конструктивизму, сложности и контекстуализму и используют эмансипацию, деконструкцию, лексику, диалог, разнообразие и эстетику как виды педагогических «стратегий» в целях создания «нового» смысла.

Цель статьи: обсуждение стратегий эмансипации и деконструкции как педагогического инструмента в современном военном образовании для подготовки военнослужащих и их подразделений к борьбе с непредсказуемостью в военной ситуации.

Может ли постмодернизм выступить как философское основание для современной системы образования? На этот вопрос даются самые различные ответы: те философы, педагоги, культурологи, кто связывает образование с воспитанием, отмечают саму возможность такой постановки вопроса в связи с антидидактичностью постмодернизма, его релятивизмом, антимировоззренческими позициями, радикальным плюрализмом ценностей. Они выявляют невозможность опоры на постмодернизм как на парадигму и основание современного образования [1].

Постмодерн описывает мир в непрерывном изменении, где существующее знание находится под постоянным давлением и означает «плавать».

Постмодернизм тот описывает мир, где люди должны сделать свой путь без фиксированных референтов и традиционных точек привязки. Это мир быстрых изменений, ошеломляющей нестабильности, где знание постоянно меняется и смысл «плавает» без его традиционной телеологической фиксации в фундаментальном знании.

Соответственно, создание постмодернистской перспективы в качестве образовательной основы для подготовки и предоставления возможности отдельным лицам и группам иметь дело с непредсказуемым представляется как актуальным, так и потенциально плодотворным.

Точно так же термин «стратегии» выбран для передачи нашего намерения обратиться к чему-то более всеобъемлющему и глубокому, чем педагогика и образование, являющимися просто инструментальными средствами и актом приобретения навыка или компетенции.

Сегодняшние сложные операции никогда не могут быть полностью охвачены руководствами и правилами ведения боевых действий. Наша способность выполнять свои задачи зависит скорее от людей, чьи суждения хорошо развиты и зрелы [2, с. 67]. Это говорит о том, что роль военного образования в развитии будущих солдат заключается в культивировании развития у них способности деконструировать и воссоздавать смысл там, где это необходимо, с помощью имеющихся средств, с целью решения задач, с которыми они сталкиваются в любое время.

Следовательно, военное образование следует рассматривать как культивирование личных и профессионально обоснованных суждений, а не как своего

рода механическое привыкание к «навыкам и тренировкам». Таким образом, современное военное образование может быть основано на аристотелевской традиции и философии образования. Исходя из этой традиции, термин «стратегия» указывает на педагогический подход, который является скорее культивированием мышления, чем планированием действий. Следовательно, использование термина «стратегия» применительно к военной педагогике можно рассматривать как обозначение процесса созревания военно-профессионального мышления, лежащего в основе здравого и качественного суждения, что в конечном итоге позволяет солдатам и офицерам выполнять поставленные перед ними цели не бездумно, а осознанно и ответственно.

Более того, множественная форма «стратегии» предназначена для признания того, что существует более чем один способ культивирования своего суждения, хотя как набор различных путей, которые рассматриваются /объединяются, связаны и по существу составляют своего рода педагогическую философию для культивирования индивидуального суждения. Это важно для военной педагогики, т.к. в чрезвычайной ситуации военнослужащие часто имеют дело с непредсказуемыми обстоятельствами и их решения выходят за рамки, обозначенные приказом.

По сути, термин «стратегия» используется в данной статье для передачи процесса применения более глубокого педагогического понимания средств, необходимых для вызова знаний, навыков и компетентности на уровне мышления для развития личности, чьи суждения хорошо развиты и зрелы. Это контрастирует с модернистским пониманием педагогики как теории наилучшей практики преподавания (которую можно назвать стратегией дидактики).

В целом можно выделить следующие постмодернистские педагогические стратегии: эмансипация, деконструкция, вокабулярия, диалог, разнообразие и эстетика. Все эти стратегии отличает постмодернистский вектор содержания военного образования (как мы его традиционно знаем), ориентированный на путь к подготовке воинских частей и их солдат к борьбе с непредсказуемым.

Основополагающей для современного военного образования является задача не воспитания послушных исполнителей, а развития компетентных солдат с целью формирования воинских частей, которые являются релевантными и способны осуществлять политические намерения государства или нации. Таким образом, эмансипация как педагогическая стратегия в военном образовании – это освобождение военного студента/обучающегося от традиционных взглядов на применение военной силы. Применительно к ряду вопросов обороны и безопасности речь идет об освобождении обучающихся от традиционных представлений о том, что представляет реальную угрозу для общества. Например, чтобы иметь возможность противостоять терроризму, который наблюдался в течение последнего десятилетия, необходимо освободиться от понимания/мышления времен Холодной войны, когда социальная безопасность была неразрывно связана с возможным вторжением со стороны иностранного суверенного государства.

Таким образом, для обучающихся военных вузов освобождение от того, что считается само собой разумеющимся, означает способность освободить свои оперативные концепции от узкого исполнительского мышления и тем самым открыть для себя новые оперативные возможности.

Наглядным примером этого является военная трансформация российской армии в конце 2000-х – начале 2010-х гг., когда мы наблюдали переход от крупных статичных вооруженных сил вторжения к гораздо менее гибким профессиональным экспедиционным силам, способным предоставлять оперативный потенциал там, где и когда возникает необходимость, с возможностями, наиболее подходящими для текущей ситуации (например, военная операция в Сирии).

Более того, на практическом уровне эмансипация как педагогическая стратегия заключается в культивировании суждений солдат, позволяющих им освободить себя и свои подразделения от предопределенных умонастроений и привычек таким образом, чтобы они могли адаптировать свои средства и действия к ситуационным вызовам, с которыми они сталкиваются.

Таким образом, для того чтобы военное образование стало движущей силой в развитии солдат, обладающих той зрелостью, которая позволит им справиться с непредсказуемым, нам нужны педагоги, готовые использовать эмансипацию в качестве педагогической стратегии. В современной российской системе образования наличествуют одновременно две тенденции: установка на постмодернистское гуманитарное образование «вширь» и сохранение ростков традиционного со времен Петра I специального образования «вглубь» [4].



Таблица 1

Схематическое представление военного образования с точки зрения модернизма

	Образование	Обучение	Поведение
Площадка	Школа	Гарнизон	Театр оперативных действий
Эпистемология	Зная, что и почему, контекстно-свободная теория	Технические ноу-хау, контекстно-свободная практика	Зная, как и кто, контекстуальное поведение

Вторая постмодернистская педагогическая стратегия – деконструкция. С точки зрения постмодерна, деконструкция – это то, как мы, люди, бросаем вызов пониманию понятия через текстовую разбивку/декомпозицию содержания его смысла. Цель постмодернистской деконструкции – показать, что то, что мы считаем центром концепции, на самом деле является сконструированным центром, который мы принимаем за «истинный». Слова, понятия, идеи и тому подобное полны смысла и понимания, намеренного и непреднамеренного. Постмодернистское понимание заключается в том, что «нет предела способам чтения текстов и, следовательно, нет «конца» смыслу текста. Следовательно, будут существовать и другие «центры истины» (эпистемологические основания), которые одинаково или даже более подходят для нашей практики – мы просто не видим их из-за отсутствия критического подхода к их горизонту понимания.

Образование должно обладать как критическим скептицизмом, так и соответствующей степенью неуверенности, в то же время сохраняя внимательность к тщательной деконструкции теорий и дискурсов, в которых находится образовательная практика. Современный человек вынужден «жить на опережение», уметь выстраивать перспективу, планировать изменения социокультурной, профессиональной и личностной ситуации [5]. И именно стратегия деконструкции, на наш взгляд, может стать мощным источником образовательного развития.

В отношении военного образования есть по крайней мере два основополагающих аспекта, нуждающихся в рассмотрении, или, точнее, в деконструкции, для того чтобы создать образование как процесс, который готовит военным служащим к непредсказуемости ситуации.

Во-первых, это не только важно, но и необходимо для обучения военных студентов искусству ставить под сомнение смысл, знания, факты и рассказы и т.д., которые изображают или даже определяют принципы войны в полезности военной силы.

Во-вторых, необходимо бросить вызов традиционному восприятию самой концепции военного образования. Отсюда и деконструкция самой сути воспитательных принципов руководящего (военного) образования. Исторически военное образование, каким мы его знаем, очевидно, находилось под влиянием принципов войны, которыми руководствовались развитие современных военных институтов. Четкое концептуальное разделение образования, профессиональной подготовки и поведения является актуальным и наглядным примером в этом отношении.

Как показано в табл. 1, все три области (образование, обучение и поведение) имеют собственную концепцию значения в связи с определенным контекстом с соответствующей эпистемологией и перспективой обучения. На самом

деле разделение не было абсолютным, но концептуально это то, как оно было изображено, и в значительной степени то, как оно использовалось и рассматривалось педагогически. Применяя постмодернистский взгляд на образование, это резко изменится. Потому что обучение в постмодерне подразумевает постоянное изменение поведения адаптивного характера. Таким образом, военное обучение, рассматриваемое с постмодернистской точки зрения, происходит как непрерывная адаптация к вызовам окружающей среды по отношению к собственному существованию в той же самой среде, в результате чего военное обучение является чем-то, что не может быть отделено от других частей жизни: это происходит все время, во всех и любых контекстах (например, школа, гарнизон, театр оперативных действий). Таким образом, нет четкого разделения действий, обучения или знания; скорее, они являются различными сущностями любого человеческого поведения.

Таким образом, знание (что, почему, кто или как) всегда локализовано. Более того, обучение не может быть сведено к чему-то одномерному, оно по своей природе множественное, обращается ко всем нашим чувствам, в каком бы контексте мы ни находились. Есть только разные случаи/контексты, которые обеспечивают различные стимулы для обучения. Соответственно, военное образование следует рассматривать как часть общего процесса обучения, которое происходит в результате участия в различных (военных) ситуациях, а не как резюме деятельности военных школ и курсов.

Подводя итог, можно сказать, что роль деконструкции заключается в том, чтобы сделать видимыми нюансы и различия военных парадигм и практик, чтобы облегчить развитие и созревание рефлексивности военным служащим.

## Библиографический список

1. Барков С.А., Зубков В.И. Постмодернизм и гносеологический пессимизм: социальные и научные противоречия. *Социодинамика*. 2016; № 11: 1 – 5.
2. Горгола Е.В., Кваша В.А. Развитие военно-экономической науки в эпоху сетевых войн. *Вооружение и экономика*. 2014; № 2: 65 – 84.
3. Мухамед Т.В. Постмодернистские модели образования. *Вестник МГУКИ*. 2015; № 4 (66). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/postmodernistskie-modeli-obrazovaniya>
4. Пилигина Е.В. Россия в пространстве постмодерна. *Вестник ВятГУ*. 2016; № 1. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/rossiya-v-prostranstve-postmoderna>
5. Тарханова И.Ю. Социальные эффекты дополнительного профессионального образования. *Ярославский педагогический вестник*. 2013; Т. II, № 2: 126 – 130.

## References

1. Barkov S.A., Zubkov V.I. Postmodernism i gnoseologicheskij pessimizm: social'nye i nauchnye protivorechiya. *Sociodinamika*. 2016; № 11: 1 – 5.
2. Gorgola E.V., Kvasha V.A. Razvitiye voenno-ekonomicheskoy nauki v 'epohu setevykh vojn. *Vooruzhenie i 'ekonomika*. 2014; № 2: 65 – 84.
3. Muhamed T.V. Postmodernistskie modeli obrazovaniya. *Vestnik MGUKI*. 2015; № 4 (66). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/postmodernistskie-modeli-obrazovaniya>
4. Pilyugina E.V. Rossiya v prostranstve postmoderna. *Vestnik VyatGU*. 2016; № 1. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/rossiya-v-prostranstve-postmoderna>
5. Tarhanova I.Yu. Social'nye 'effekty dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik*. 2013; T. II, № 2: 126 – 130.

Статья поступила в редакцию 21.10.19

УДК 37.013

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10007

**Tukhvatullin B.T.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Novosibirsk Military Institute of the National Guard Troops of the Russian Federation (Novosibirsk, Russia), E-mail: bulat54@mail.ru

**Tarasov A.N.**, teacher, Novosibirsk Military Institute of the National Guard Troops of the Russian Federation (Novosibirsk, Russia), E-mail: trxaker@mail.ru

**Borisov S.V.**, teacher, Novosibirsk Military Institute of the National Guard Troops of the Russian Federation (Novosibirsk, Russia), E-mail: trxaker@mail.ru

**PRINCIPLES OF TRAINING OF CADETS OF UNIVERSITIES OF THE NATIONAL GUARD OF THE RUSSIAN FEDERATION.** In the article the authors reveal principles of training and education of cadets in the educational process of universities of the national guard troops. Using the principles of instruction, which form the most important part of the theory of instruction, it is possible to increase the efficiency of assimilation of the material being studied, and to adapt participants to the conditions of further service. The principles of training are understood such guiding pedagogical provisions that reflect laws of the military pedagogical process and determine the activities of a student in arming students with knowledge, skills and abilities. The article formulates features of military educational activities that must be taken into account when organizing military professional training of personnel of units. These features clearly demonstrate that military educational activities are much broader, multifaceted and more complex than the usual pedagogical process. It solves a whole range of educational and upbringing tasks with the aim of preparing military personnel for military service missions.

**Key words:** armed forces, military professional training, principles of training, educational activity.

**Б.Т. Тухватуллин**, канд. пед. наук, доц., Новосибирский военный институт войск национальной гвардии РФ, г. Новосибирск, E-mail: bulat54@mail.ru

**А.Н. Тарасов**, преп., Новосибирский военный институт войск национальной гвардии РФ, г. Новосибирск, E-mail: trxaker@mail.ru

**С.В. Борисов**, преп., Новосибирский военный институт войск национальной гвардии РФ, г. Новосибирск, E-mail: trxaker@mail.ru

## ПРИНЦИПЫ ОБУЧЕНИЯ КУРСАНТОВ ВУЗОВ ВНГ РФ

В статье раскрываются принципы обучения и воспитания курсантов в процессе образовательной деятельности вузов войск национальной гвардии. Используя принципы обучения, которые составляют важнейшую часть теории обучения, возможно повысить эффективность усвоения изучаемого материала, адаптировать участников к условиям дальнейшей службы. Под принципами обучения принято понимать такие руководящие педагогические положения, которые отражают закономерности военно-педагогического процесса и определяют деятельность педагога по вооружению курсантов знаниями, навыками и умениями. В статье прослеживаются особенности военно-образовательной деятельности, которые необходимо учитывать при организации военно-профессиональной подготовки личного состава подразделений. Эти особенности наглядно показывают, что военно-образовательная деятельность гораздо шире, многограннее и сложнее, чем обычный педагогический процесс. В ней решается целый комплекс образовательных и воспитательных задач с целью подготовки военнослужащих к выполнению служебно-боевых задач.

**Ключевые слова:** вооруженные силы, военно-профессиональная подготовка, принципы обучения, образовательная деятельность.

Вооруженные Силы России, система военного образования и высшая военная школа в настоящее время переживают непростое время [1, с. 106]. Сложное и противоречивое реформирование войск в новых геополитических, военно-стратегических, социально-экономических, демографических и других условиях выдвинули на передний план задачи обеспечения национальной безопасности и территориальной целостности государства, поддержания военной мощи страны и постоянной готовности подразделений войск национальной гвардии, укрепления дисциплины среди военнослужащих и организованности военнослужащих в мирное время, осуществления более качественной военно-профессиональной направленности военнослужащих в вузах [2, с. 80].

Образовательная деятельность в вузе представляет собой сложную многофункциональную, диалектически развивающуюся систему, которая объединяется целевой установкой и включает в себя все методы, виды, формы и принципы учебной и внеучебной деятельности, направленные на теоретическую и практическую подготовку обучающихся преподавательским составом с применением всех видов и форм военно-педагогического процесса.

Военно-педагогический процесс в вузе представляет собой единство познания, практической деятельности, социально-психологических отношений и системы педагогического руководства со стороны командиров (начальников) на занятиях и в повседневной деятельности. Он находится в постоянном движении, изменении и развитии. В наши дни обучение курсантов все больше и больше приобретает проблемно-деятельностный характер [3, с. 2]. Его отличительными чертами являются следующие: многофункциональность, методологическая обоснованность изучаемого материала, практическая направленность, единство индивидуальной и коллективной (в составе подразделения) учебно-познавательной деятельности, преобладание проблемности в деятельности обучающего и обучающихся, высокая степень мотивации и эмоциональная насыщенность, возрастание доли самостоятельной поисковой, теоретической и практической работы в деятельности обучающихся, комплексные задания как средство руководства учебно-познавательной деятельностью обучающихся, высокая техническая оснащенность образовательного процесса, в том числе и новыми образцами и видами вооружения, комплексность в содержании, организации, методике и контроле. Эти черты проявляются через требования основных принципов обучения, через систему методов и форм обучения и реализуются в действующих методических системах, отвечающих современным нормам.

Понятие «принцип» в логическом смысле служит исходным пунктом, или базисом для организации деятельности, руководства, для рассуждения, доказательства, научного исследования, поведения людей. По своему происхождению принципы являются теоретическим обобщением явлений природы и человеческого опыта. Если они объективно отражают те или иные процессы, то неизбежно становятся руководящими положениями, которые регулируют деятельность людей. В этом смысле они охватывают все стороны общественной практики. Нет и не может быть ни одной сферы деятельности, где бы не руководствовались определенными принципами.

Осознавая принципы, учитывая их требования, военно-педагогический процесс приобретает целеустремленное, логически последовательное, закономерное направление.

Педагогическая наука, исследуя закономерности процесса обучения и воспитания, анализируя его конкретные особенности, выделяет ряд положений, от которых зависит успех педагогической деятельности, и формулирует их в виде принципов. Основными из них являются:

- научность обучения, обучение тому, что необходимо военнослужащему при выполнении служебно-боевых задач;
- самостоятельность, сознательность, активность обучающихся;
- наглядность в обучении;
- систематичность, последовательность и комплексность в обучении;
- обучение на высоком уровне трудностей;
- прочность овладения знаниями, навыками и умениями;
- групповой и индивидуальный подход в обучении.

Взяты в единстве и взаимосвязи, эти принципы определяют систему дидактических требований к направленности, содержанию, организации и методике обучения личного состава подразделений войск.

Современная военная педагогика раскрывает суть, содержание и назначение принципов обучения с позиций основ методологии. Эти принципы разработаны на основе научного осмысления наследия прошлого и обобщения совре-

менного передового опыта обучения, воспитания и применения подразделений в современных реалиях. Их требования носят объективный характер, вытекают из логики педагогического процесса, учитывают особенности современных требований к специалисту, данные многих наук (философии, социологии, психологии, военной педагогики и т.д.) и находят свое выражение в деятельности преподавателей и обучающихся.

Принципы обучения в войсках национальной гвардии имеют четкую направленность, отвечают требованиям современных реалий, их применение обеспечивает комплексный подход к формированию личности будущего офицера, подготовку всесторонне развитого, высоко сознательного, активного военнослужащего, воспитанного в духе патриотизма.

Исходным моментом в овладении знаниями, как известно, является живое созерцание, то есть восприятие конкретных фактов и явлений объективной действительности [4, с. 26]. Это закономерный ход начала движения человека от незнания к знанию. Отражением этой закономерности процесса усвоения знаний является принцип наглядности обучения. Принципы обучения – выражение закономерностей образовательной деятельности вуза.

**Принципы обучения – это вектор теории обучения.** Под принципами обучения принято понимать такие руководящие педагогические положения, которые отражают закономерности военно-педагогического процесса и определяют деятельность обучающего по накоплению, усвоению обучающимися знаниями и формированию у них навыков и умений.

Принципы обучения, закономерно связанные между собой, складываются между различными элементами военно-педагогического процесса, не создаются произвольно, не придумываются людьми. Они могут быть выведены из самой сущности процесса обучения, требований к подготовке личного состава с целью выполнения служебно-боевых задач.

Однако овладение знаниями лишь начинается с восприятия, но далеко не ограничивается им. Воспринятый материал перерабатывается в сознании обучающихся, осмысливается ими, только потом может быть использован в практической деятельности. Закономерная зависимость процесса усвоения знаний обучающимися от степени осмысливания учебного материала находит свое отражение в требованиях принципа их сознательности и активности.

На успех обучения личного состава огромное влияние оказывает соблюдение определенного порядка в прохождении учебного материала, установление системы и строгой логической последовательности в подаче курсантам знаний и формировании у них навыков и умений. Отражением этой стороны процесса обучения является принцип систематичности и последовательности.

Систематичность и последовательность в овладении знаниями, навыками и умениями неразрывно связаны с принципом доступности обучения, требования которого ориентируют обучающихся на сознательное усвоение учебного материала при определенном напряжении их умственных и физических сил.

Обучение на высоком уровне трудностей – этот принцип отражает зависимость уровня интеллектуального и физического развития обучающихся от характера их деятельности. Знания, навыки и умения успешно приобретаются тогда, когда обучающиеся сознательно преодолевают трудности учебы, прилагают значительные усилия в достижении намеченной цели. Поэтому нужно создавать на каждом занятии такую обстановку, которая требовала бы от курсантов максимального напряжения сил, настойчиво воспитывать у всего личного состава сознательное отношение к преодолению реальных трудностей в образовательной деятельности военного вуза.

Реализация принципа обучения на высоком уровне трудностей обеспечивается через отбор, распределение и дозировку учебного материала на каждом занятии. Руководитель занятия должен уметь отобрать такой материал, усвоение которого потребовало бы от обучающихся напряжения интеллектуальных сил. В то же время обучение на высоком уровне трудностей предполагает его доступность по объему учебной нагрузки, содержанию и методике изложения. Учебный материал, непосильный для усвоения, делает обучение формальным, снижает интерес к нему, подрывает у обучающихся уверенность в своих силах. При этом надо еще учитывать и дозировку использования технических средств обучения, если таковые применяются на занятиях.

Вопрос о трудности и доступности в обучении нельзя трактовать механически. В процессе обучения границы доступности расширяются. То, что вчера было недоступно для обучающихся, сегодня становится понятным. Поэтому принцип требует повышения трудностей в процессе обучения: сокращения времени для

исполнения приемов, совершенствования четкости и правильности действий, усложнения обстановки обучения. Его правилом является: учить, переходя от известного к неизвестному, от менее трудного – к более трудному, от менее сложного – к более сложному.

Основой развития работы в коллективе является организация коллективных действий на занятиях по дисциплинам военно-профессионального цикла, в процессе дальнейшего выполнения служебно-боевых задач. Руководство групповым учебным трудом требует от преподавателя понимать психологию коллектива, учитывать общие мнения, настроения, запросы, активизировать познавательную и практическую деятельность обучающихся. В числе средств, которые используются в этих целях, важное место занимают постановка групповых учебных задач, совместное обсуждение и отбор лучших решений, выводов, предложений, критика и самокритика.

Коллективное (в составе групп) обучение взаимосвязано с индивидуальным подходом. Более того, только органическое сочетание коллективной и индивидуальной работы приводит к положительным результатам в служебно-боевой деятельности. Чтобы обеспечить индивидуальный подход в обучении, необходимо систематически изучать курсантов, выявлять их особенности и возможности, постоянно проявлять внимание ко всем военнослужащим независимо от их успеваемости и поведения, учитывать их учебные интересы, осуществлять постоянный контроль за успеваемостью обучающихся.

В военном деле, как ни в какой другой области деятельности, требуется постоянная готовность к применению знаний в условиях сложной боевой обстановки. При этом в ходе выполнения служебно-боевых задач офицеру нельзя рассчитывать на возможность использования каких-либо литературных источников с целью восстановления забытых знаний. Знания военнослужащего должны находиться в постоянной мобилизационной готовности. Поэтому прочность знаний, навыков и умений выступает в качестве одного из важнейших принципов обучения.

Наконец, в процессе образовательной деятельности нельзя не учитывать различия в общеобразовательном уровне курсантов, в их жизненном и трудовом опыте, способностях, склонностях и интересах, темпераменте и чертах характера. Необходимость учета индивидуальных особенностей курсантов и особенностей их групповой деятельности в процессе обучения выражает принцип коллективного обучения и воспитания и индивидуального подхода.

Все принципы, о которых говорилось выше, в военной педагогической науке называются **дидактическими**. Они вытекают из самой сущности процесса обучения и отражают его закономерности.

В военной педагогике к дидактическим принципам относятся также *принцип научности в обучении* и *принцип учить войска тому, что необходимо в служебно-боевой деятельности*. Эти принципы занимают в системе принципов об-

учения курсантов определяющее место и играют ведущую роль по отношению к другим принципам обучения, обуславливая их содержание.

Принципы обучения включают в себя **правила обучения**, то есть такие педагогические положения, которые раскрывают различные стороны каждого принципа. Например, принцип систематичности и последовательности обучения включает следующие правила: связь вновь изучаемого материала с ранее изученным, изучение учебного материала по частям и т.д.

Умственное, нравственное и физическое развитие курсантов в процессе вооружения их знаниями, навыками и умениями, повышение их сознательности – эти идеи красной нитью проходят через все принципы обучения.

Реализация принципа учить войска тому, что необходимо при выполнении служебно-боевых задач, направлена на формирование у курсантов в процессе образовательной деятельности сознательного отношения к выполнению своего долга, творческого мышления, инициативы, активности, самостоятельности, высоких морально-деловых качеств.

Принципы обучения курсантов обуславливаются объективными закономерностями военно-педагогического процесса, отражая существующие связи и отношения между различными элементами образовательной деятельности при комплексировании предметов военно-профессионального цикла. Они не создаются произвольно, а вытекают из самой сущности процесса обучения. Каждый из принципов выражает одну какую-либо определенную закономерность процесса обучения. Однако обучение как общественное явление представляет собой совокупность социально-политических, идеологических и педагогических зависимостей. Поэтому успешное решение задач обучения курсантов возможно лишь на основе реализации всей системы принципов в их тесной связи между собой.

Следовательно, глубокое понимание каждым офицером сущности принципов обучения в их взаимосвязи, практическая реализация их требований являются важнейшим условием успешной военно-педагогической деятельности.

Таковы основные, наиболее общие принципы военно-образовательной деятельности, которые необходимо учитывать при организации военно-профессиональной подготовки личного состава подразделений [5, с. 2]. Эти особенности наглядно убеждают, что военно-образовательная деятельность гораздо шире, многограннее и сложнее, чем обычный педагогический процесс. В нем решается целый комплекс образовательных и воспитательных задач с целью подготовки военнослужащих к выполнению служебно-боевых задач. Многообразны действия, приемы и способы, которые могут быть применены для формирования у курсантов командирских качеств офицера [6, с. 76]. В каждом конкретном случае следует творчески подходить к их выбору и применению, отдавая предпочтение тем приемам и способам действий, которые могут оказать наиболее эффективное воздействие на курсантов в конкретной ситуации.

#### Библиографический список

1. Барабанщиков А.В. *Методика преподавания военной педагогики и военной психологии*. Москва, 1971.
2. Вторая мировая война. *Итоги и уроки*. Москва, 1985.
3. Тухватуллин Б.Т. *Педагогические условия формирования военно-профессиональной компетентности курсантов вузов внутренних войск МВД России*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Махачкала, 2013.
4. Барабанщиков А.В. *Военная педагогика и психология*. Москва, 1986.
5. Тухватуллин Б.Т., Алиханова Ф.Н. Военно-профессиональная подготовка курсантов вузов внутренних войск МВД России. *Тезисы докладов международной научно-практической конференции*. Екатеринбург, 2013: 79 – 82.
6. Тухватуллин Б.Т., Фахрудинов Р.Р., Тарасов А.Н. Методическая система обучения будущих офицеров войск национальной гвардии Российской Федерации. *Современные исследования социальных проблем*. Красноярск, 2017: 74 – 82.

#### References

1. Barabanshikov A.V. *Metodika prepodavaniya voennoy pedagogiki i voennoy psihologii*. Moskva, 1971.
2. Vtoraya mirovaya vojna. *Itogi i uroki*. Moskva, 1985.
3. Tuhvatullin B.T. *Pedagogicheskie usloviya formirovaniya voenno-professional'noj kompetentnosti kursantov vuzov vnutrennih vojsk MVD Rossii*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Mahachkala, 2013.
4. Barabanshikov A.V. *Voennaya pedagogika i psihologiya*. Moskva, 1986.
5. Tuhvatullin B.T., Aliphanova F.N. Voennoprofessional'naya podgotovka kursantov vuzov vnutrennih vojsk MVD Rossii. *Tezisy dokladov mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferentsii*. Ekaterinburg, 2013: 79 – 82.
6. Tuhvatullin B.T., Fahrudinov R.R., Tarasov A.N. Metodicheskaya sistema obucheniya buduschih oficerov vojsk nacional'noj gvardii Rossijskoj Federacii. *Sovremennye issledovaniya social'nyh problem*. Krasnoyarsk, 2017: 74 – 82.

Статья поступила в редакцию 28.10.19

УДК 37

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10008

**Fetalieva L.P.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Pedagogy and Psychology of Primary Education, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: sh\_shihalieva@mail.ru

**SPECIFIC TRAINING OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS FOR PROFESSIONAL ACTIVITY IN INCLUSIVE SCHOOL.** The article substantiates the need for special training of primary school teachers to work in an inclusive school. The professional qualities required by the future primary school teacher to successfully implement inclusive learning programs have been identified. A comparative analysis of their formation is given in groups of graduate students and primary school teachers with 5-10 years of experience. The need for teachers who are able to work simultaneously with students of different educational needs increases, as the provisions of the law on education of the Russian Federation are implemented in general education organizations, open and will be opened inclusive classes. The formation of professional qualities is directly related to the professional formation of the individual. In the process of professional formation, each person faces questions about the correctness of the choice of profession or its change, self-determination in the profession and evaluation of their own achievements in the profession. According



to academic sped-ups, the professional component of pedagogical activity, there is a qualitative characteristic of the teacher, which is assessed by the degree of proficiency in his content and ways of solving pedagogical problems.

**Key words:** inclusive education, competence, competence (jurisdiction), professional qualities, children with health restrictions, inclusive school, empathy, emotional stability.

**Л.П. Феталиева**, канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала,  
E-mail: sh\_shihaliyeva@mail.ru

## СПЕЦИАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ИНКЛЮЗИВНОЙ ШКОЛЕ

В статье обоснована необходимость специальной подготовки учителей начальных классов к профессиональной деятельности в инклюзивной школе. Выявлены профессиональные качества, необходимые будущему учителю для успешной реализации программ инклюзивного обучения. Выведен сравнительный анализ их сформированности у групп студентов-выпускников и учителей с опытом работы 5 – 10 лет. Необходимость в учителях, способных работать одновременно с учащимися, имеющими разные образовательные потребности, возрастает, поскольку в общеобразовательных организациях реализуются положения Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», открываются и будут открываться инклюзивные классы. Формирование профессиональных качеств напрямую связано с профессиональным становлением личности. В процессе профессионального становления перед каждым человеком возникают вопросы относительно правильности выбора профессии или её смены, самоопределения в профессии и оценки собственных достижений в профессии. Выполнение профессиональной деятельности требует специальных знаний, умений, а также профессионально обусловленных качеств. По мнению ученых-педагогов, одной из профессиональной составляющей педагогической деятельности является качественная характеристика учителя, которая оценивается степенью владения им содержанием и способами решения педагогических задач.

**Ключевые слова:** инклюзивное образование, компетентность, компетенция, профессиональные качества, дети с ограничениями здоровья, инклюзивная школа, эмпатия, эмоциональная устойчивость.

В настоящее время образовательные организации испытывают острую потребность в учителях, которые могут профессионально работать с разными категориями учащихся: детьми с ограничениями здоровья, аутистами, одаренными детьми и др. Необходимость в учителях, способных работать одновременно с учащимися с разными образовательными потребностями, возрастает, поскольку в общеобразовательных организациях реализуются положения Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», открываются и будут открываться инклюзивные классы. Требования этого же порядка содержатся в Федеральных государственных образовательных стандартах и Профессиональном стандарте педагога. Отсюда возникает вопрос о профессиональных качествах педагога, реализующего образовательные программы инклюзивного обучения, и прежде всего, о компетенциях учителя начальных классов, которому первым приходится сталкиваться со всеми проблемами организации инклюзивного обучения. Поэтому у него должны быть сформированы профессиональные качества, позволяющие ему преодолеть сложности одновременного обучения детей с разными образовательными потребностями, и осуществлять успешную педагогическую деятельность. В нормативно-правовых документах в качестве результата современного высшего педагогического образования рассматриваются общекультурные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции, которые в педагогической литературе понимаются как сплав знаний, умений, знаний и качеств личности.

**Основные виды профессиональной деятельности.** В ФГОС основные виды профессиональной деятельности учителя начальных классов сосредоточены в следующих направлениях:

- **педагогическое** (осуществление обучения и воспитания, обеспечение просветительской деятельности с учетом особых образовательных потребностей, формирование образовательной среды и др.);
- **проектное** (проектирование содержания, моделирование индивидуальных маршрутов);
- **исследовательское** (подготовка и решение исследовательских задач, использование в профессиональной деятельности методов научного исследования);
- **культурно-просветительское** (изучение и формирование потребностей обучающихся, организация культурного пространства и др.)

В профессиональном стандарте педагога эти виды деятельности педагога начальных классов дополнены новыми компетенциями:

- работа с учащимися, имеющими отклонения в развитии;
- работа с зависимыми, специально запущенными и социально уязвимыми учащимися, имеющими серьезные отклонения в поведении;
- работа в условиях реализации программ инклюзивного обучения.

Образовательный и профессиональный стандарты содержат требования к учителю начальной школы, касающиеся необходимости формирования у него компетенций, позволяющих реализовать программы инклюзивного обучения [1, с. 27].

В зависимости от содержания труда (цель, средство, предмет, методы и условия) меняется характер видов профессиональной деятельности. Качество образования многие исследователи рассматривают как соответствие содержания высшего педагогического образования и процесса его реализации многообразным требованиям закона, нормам стандартов, требованиям работодателей и потребностям участников образовательного процесса [2, с. 11]. С наших позиций, основная профессиональная образовательная программа подготовки учителей начальной школы должна обеспечивать формирование профессиональных ка-

честв, позволяющих им самостоятельно решать задачи инклюзивного образования.

Формирование профессиональных качеств напрямую связано с профессиональным становлением личности. В процессе профессионального становления перед каждым человеком возникают вопросы относительно правильности выбора профессии или её смены, самоопределения в профессии и оценки собственных достижений в профессии. Выполнение профессиональной деятельности требует специальных знаний, умений, а также профессионально обусловленных качеств. По мнению ученых-педагогов, профессиональная составляющая педагогической деятельности есть качественная характеристика учителя, которая оценивается степенью владения им содержанием и способами решения педагогических задач. С позиции В.Д. Шадрикова, анализ педагогической деятельности целесообразно начинать с её нормативного описания. В этом анализе должны быть описаны цель деятельности, компоненты действий, из которых состоит деятельность, структура деятельности (взаимосвязи и соподчиненность компонентов действий), результат и параметры деятельности, способы текущей, промежуточной и итоговой оценки результатов деятельности.

С другой стороны, выполняя педагогическую деятельность, учитель эмоционально ее окрашивает, проявляет волевые качества, свои отношения, воспринимает действия учащихся, оценивает их, а при инклюзивном образовании ему необходимо разными способами доводить их до каждой категории учащихся. Интегративное проявление всего перечисленного, при этом адекватного педагогической ситуации, позволяет судить о наличии у учителя профессиональных качеств [3]. Н.В. Кузьмина рассматривает профессиональные качества как фундамент профессиональной успешности. В.В. Зеер отождествляет профессиональные качества с индивидуальными качествами субъекта деятельности. Он рассматривает их как многофункциональные, от которых зависит качество, результативность труда.

В.Д. Шадриков, рассматривая профессиональные качества как индивидуальные качества субъекта деятельности, добавляет к ним способности. Вместе с тем исследователи, чьи позиции представлены выше, солидарны в том, что каждая профессия имеет свой состав этих качеств. Сказанное справедливо и в отношении набора профессиональных качеств учителя начальной школы, которому предстоит работать в инклюзивном образовании. Обобщая индивидуальные качества субъекта, можно рассматривать профессиональные качества как индивидуальные качества педагога, влияющие на результативность и успешность деятельности. Учитель начальной школы – специалист по обучению, воспитанию и развитию детей 6 – 10 лет [4, с. 12]. Специфика инклюзивного образования расширяет социальную структуру детей этого возраста, включая в него слабослышащих детей, страдающих детским церебральным параличом (ДЦП), умственной отсталостью, задержкой психического развития (ЗПР), аутистическими расстройствами и др. Этим и определяется специфика профессиональных качеств учителя начальной школы, работающего в инклюзивном образовании. Объектами его взаимодействия являются:

- а) ребенок с ограниченными возможностями здоровья в классе;
- б) ребенок в классе;
- в) детский коллектив с разными категориями учащихся;
- г) родители;
- д) дети в своих семьях;
- е) педагогические работники, привлеченные к работе в инклюзивном классе.

Как показал опрос учителей и родителей, основными условиями качественной работы в инклюзивном образовании они считают:

- взаимопомощь;
- взаимное доверие;
- эмпатию в принятии другого как со стороны детей, так и взрослых (учителей и родителей);
- взаимопонимание;
- конфиденциальность;
- уважение.

В качестве основных проблем совместного обучения разных категорий учащихся респонденты называют взаимоотношения между детьми, нарушения межличностного общения, коммуникативные барьеры между разными категориями учащихся [5].

Для решения этих проблем, как показывают опыт и анализ литературы, необходимы следующие группы качеств:

- **профессиональные:** любовь к детям, общительность, самоконтроль, внимательно выслушивать детей и взрослых, наблюдать и интерпретировать вербальное и невербальное поведение, выявлять склонности и интересы детей, нормативность поведения, умение добиться доверия детей и их родителей, адаптация к меняющимся условиям работы;

Формирование перечисленных профессиональных качеств учителя начальной школы в образовательном процессе вуза и есть одно из условий его успешной будущей профессиональной деятельности в инклюзивном образовании.

Нами проведено исследование, в котором приняло участие более 35 учителей начальных классов со стажем работы 6 – 10 лет и 35 студентов – выпускников факультета начальных классов. Изучение профессионально важных качеств педагогов и будущих учителей осуществлялось с использованием теста «16 PF» Кеттелла. В методике есть 102 утверждения, которые имеют отношение к разным свойствам личности и позволяют получить информацию о ее психологической структуре. Были оценены выраженность таких качеств, как эмпатия, общительность, эмоциональная устойчивость, нормативность поведения, дипломатичность. Анализ данных проводился в сравнительных оценках выраженности этих качеств у групп учителей и студентов. Самые четкие показатели выраженности – «эмоциональная устойчивость», «эмпатия», «нормативность поведения», «дипломатичность», обнаружены у респондентов – учителей [7, с. 34]. Показатели качества «общительность» примерно одинаковы у обеих групп опрошиваемых. Самое большое влияние на профессиональную деятельность, как показал опрос той же группы учителей, оказывают такие качества, как общительность, эмоци-

Таблица 1

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ УЧИТЕЛЕЙ КАК СОВОКУПНОСТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАЧЕСТВ		
ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ	ОРГАНИЗАТОРСКИЕ	СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ
Любовь к детям, общительность, самоконтроль, внимательно выслушивать детей и взрослых, наблюдать и интерпретировать вербальное и невербальное поведение, выявлять склонности и интересы детей, нормативность поведения, добиться доверия детей и их родителей.	Креативность, умение организовать совместную деятельность детей разных категорий, верно оценивать возможности детей, обеспечивать сеть взаимодействий детей и взрослых, принимать решение в условиях дефицита времени, динамично реагировать на возникшую ситуацию.	Быстро и правильно оценивать психологические особенности детей, чуткость к детским запросам, улавливать чувства и настроение детей, эмоциональная устойчивость.

- **организаторские:** креативность, умение организовать совместную деятельность детей разных категорий, верно оценивать возможности детей, обеспечивать сеть взаимодействий детей и взрослых, принимать решение в условиях дефицита времени, динамично реагировать на возникшую ситуацию;

- **нравственные:** тактичность, доброта, справедливость, терпимость, умение замечать в детях положительное, доброжелательность;

- **специальные:** наблюдательность, эмпатия, рефлексия, дипломатичность, общительность;

- **социально-психологические:** быстро и правильно оценивать психологические особенности детей, чуткость к детским запросам, улавливать чувства и настроение детей, эмоциональная устойчивость [6].

В условиях инклюзивного образования, кроме выполнения общих обязанностей педагогу необходимы качества для реализации диагностической, коррекционно-реабилитационной, профилатической и посреднической функций. Их осуществление связано с наличием у учителя таких профессиональных качеств, как:

- умение учитывать неравномерное индивидуальное психическое развитие детей разных категорий;
- уважительное и доброжелательное отношение к учащимся с ограниченными возможностями здоровья;
- готовность к взаимодействию с другими специалистами.

ональная устойчивость, эмпатия, дипломатичность. Эти качества относятся к коммуникативным свойствам, которые обеспечивают межличностные взаимодействия участников образовательного процесса [8] (см. табл. 1).

Среди факторов, благодаря которым приобретаются профессиональные качества, подавляющая часть опрошенных педагогов выделяет профессиональную деятельность и опыт педагогической работы. Менее 7% указали на роль вузовского обучения в становлении профессиональных качеств. Исследованные качества влияют и на уровень профессиональной компетентности учителей, работающих в инклюзивном образовании. Из сказанного вытекает, что у выпускника педагогического вуза должны быть сформированы профессиональные качества, необходимые ему для успешной педагогической деятельности в инклюзивном образовании.

Результаты исследования свидетельствуют о том, что учителя опрошенной группы легко устанавливают контакты, у них в наличии различные социальные связи, они естественны в поведении. Анализ данных тестирования говорит о наличии у учителей начальной школы таких способностей, как вежливо вести диалог, умение корректно выражать мысли, оценивать последствия своих действий. Все эти свойства недостаточно развиты у опрошенной группы студентов. Специальная учебная работа в вузе поможет его выпускнику использовать свои личностные ресурсы, возможности вуза и образовательной среды, быть готовым к педагогической работе в инклюзивном образовании.

#### Библиографический список

- Алехина С.В., Семего Н.Я., Фадина А.К. *Инклюзивное образование*. Вып. 1. Москва: Центр «Школьная книга», 2010.
- Андреев В.Н. *Дистанционное образование детей-инвалидов: зарубежный опыт*: учебное пособие. Тула, 2010.
- Беленкова Л.Ю. Инновационные подходы к образованию детей с ограниченными возможностями здоровья: от интеграции к инклюзии. *Интеграция образования*. 2011; № 1: 26 – 29.
- Борисова Н.В., Прущинский С.А. *Инклюзивное образование: ключевые понятия*. Москва: Владимир: Транзит – ИКС, 2009.
- Караева С.А. Имя собственное\*имя нарицательное как фактор системности в терминологии. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2016; № 5 – 3 (59): 166 – 169.
- Феталиева Л.П. Исторические этапы развития инклюзивного образования младших школьников. *Вестник Челябинского государственного педагогического университета*. 2016; № 2: 94 – 99.
- Шихалиева С.Х. Функциональная модель словаря национальной культуры и маршрут стилизации терминов. *Мир науки, культуры, образования*. 2017; № 2 (63): 323 – 325.
- Шихалиева С.Х. Импликация элементов референции в семантической матрице (на материале дагестанских языков). *Гуманитарные исследования*. 2010; № 4 (36): 168 – 172.

#### References

- Alekhina S.V., Semago N.Ya., Fadina A.K. *Inklyuzivnoe obrazovanie*. Vyp. 1. Moskva: Centr «Shkol'naya kniga», 2010.
- Andreev V.N. *Distantsionnoe obrazovanie detej-invalidov: zarubezhnyy opyt*: uchebnoe posobie. Tula, 2010.
- Belenkova L.Yu. Innovatsionnye podhody k obrazovaniyu detej s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya: ot integratsii k inklyuzii. *Integratsiya obrazovaniya*. 2011; № 1: 26 – 29.
- Borisova N.V., Prushinskij S.A. *Inklyuzivnoe obrazovanie: ključevye ponyatiya*. Moskva: Vladimir: Tranzit – IKS, 2009.
- Karaeva S.A. Imya sobstvennoe\*imya нарицательное как фактор системности в терминологии. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2016; № 5 – 3 (59): 166 – 169.
- Fetalieva L.P. Istoričeskie etapy razvitiya inklyuzivnogo obrazovaniya mladshih shkol'nikov. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogičeskogo universiteta*. 2016; № 2: 94 – 99.
- Shihaliyeva S.H. Funktsional'naya model' slovarya nacional'noj kul'tury i marshrut stilizatsii terminov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2017; № 2 (63): 323 – 325.
- Shihaliyeva S.H. Implikatsiya elementov referentsii v semanticheskoy matritse (na materiale dagestanskikh yazykov). *Gumanitarnye issledovaniya*. 2010; № 4 (36): 168 – 172.

Статья поступила в редакцию 28.10.19

**Chebanov K.A.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Head of Department of Electric Power and Information Technologies, Nevinnomyssk State Humanitarian and Technical Institute (Nevinnomyssk, Russia), E-mail: chebanov-k@rambler.ru

**Burlyayeva V.A.**, Doctor of Sciences (Sociology), Professor, Professor of Department of Vocational Training, Vice-rector for Educational and Scientific Work, Nevinnomyssk State Humanitarian and Technical Institute (Nevinnomyssk, Russia), E-mail: burlyayeva-va@rambler.ru

**Nadeeva T.A.**, senior lecturer, Department of Vocational Training, Nevinnomyssk State Humanitarian and Technical Institute (Nevinnomyssk, Russia), E-mail: tatyana-nadeeva@yandex.ru

**PRACTICE-ORIENTED CONCEPT OPTIMIZATION OF PROFESSIONAL TRAINING OF THE FUTURE TEACHER OF VOCATIONAL TRAINING.** The article deals with the development and optimization of pedagogical systems for training specialists, including teachers of vocational training. Theoretical analysis of scientific and pedagogical research is presented. The concept of specialized programs of practice-oriented education are studied. The authors give theoretical and methodological substantiation, development and implementation of practice-oriented concept of optimization of professional training of the future teacher of vocational training in the system of higher education. For the process of optimization of the entire system of professional education, it is necessary to improve the existing system of planning educational activities at all its levels, to provide methodological, psychological, didactic, and organizational support.

**Key words:** dual training, optimization, modernization, professional training, practice-oriented education, modeling, monitoring, teacher training, innovative technologies, pedagogical conditions.

**К.А. Чебанов**, канд. пед. наук, доц., зав. каф. электроэнергетики и информационных технологий, Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт, г. Невинномысск, E-mail: chebanov-k@rambler.ru

**В.А. Бурляева**, д-р социол. наук, проф., проректор по учебной и научной работе, Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт, г. Невинномысск, E-mail: burlyayeva-va@rambler.ru

**Т.А. Надеева**, доц., Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт, г. Невинномысск, E-mail: tatyana-nadeeva@yandex.ru

## ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ КОНЦЕПЦИЯ ОПТИМИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

В статье рассматриваются пути оптимизации педагогических систем подготовки специалистов, в том числе и педагогов профессионального обучения, представлен теоретический анализ научно-педагогических исследований, а также концепция и специализированные программы практико-ориентированного образования, а именно дуальной системы обучения. Дается теоретико-методологическое обоснование, разработка и реализация практико-ориентированной концепции оптимизации профессиональной подготовки будущего педагога профессионального обучения в системе высшего образования. Для процесса оптимизации всей системы профессионального образования необходимо в первую очередь усовершенствование существующей системы планирования учебной деятельности на всех ее уровнях, налаживание методической, психологической дидактической, и организационной поддержки.

**Ключевые слова:** дуальное обучение, оптимизация, модернизация, профессиональная подготовка, практико-ориентированное образование, моделирование, мониторинг, педагог профессионального обучения, инновационные технологии, педагогические условия.

Оптимизация – это процесс, в результате которого выбирается наилучший вариант из множества возможных, система приводится в оптимальное (наилучшее) состояние. Слово само по себе неплохое, только почему-то то, что оно обозначает, в настоящее время меняется далеко не в лучшую сторону.

В соответствии с новым Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации», который начал действовать с 1 сентября 2013 года, решительные меры по оптимизации будут приняты относительно профессионального образования. В первую очередь в законе утверждены четыре уровня профессионального образования.

Очень досадно, что, следуя новому закону об образовании, образовательные учреждения приобретают статус организаций, а дети становятся некоторым ресурсом предприятий, при этом личные качества ребенка никого не заботят. Кроме того, забывается социальная роль профучилищ и индивидуальный подход в обучении и воспитании.

Квалифицированных рабочих и служащих теперь будут готовить в образовательных учреждениях среднего профессионального образования. К таким организациям относятся техникумы и колледжи, а также учебные центры и непосредственно предприятия.

С целью реализации современных социальных требований к системе высшего профессионального образования, повышения его социальной роли жизненно необходима комплексная и глубокая модернизация всей системы образования, одним из важнейших направлений которой является её оптимизация.

Необходимо проанализировать отличительные особенности современного общественного и социально-экономического развития и раскрыть принципы действия профессионального образования с целью моделирования результатов профессиональной подготовки студентов; разработать и научно обосновать совокупность положений для оптимизации профессиональной подготовки. Должно быть дано представление об оптимизации профессиональной подготовки будущего педагога профессионального обучения, раскрыта сущность процесса оптимизации профессиональной подготовки студентов, разработана практико-ориентированная концепция оптимизации профессиональной подготовки будущего педагога профессионального обучения. Не менее важной задачей является обоснование принципов реализации практико-ориентированных технологий профессиональной подготовки будущего педагога профессионального обучения; реализация практико-ориентированных технологий с помощью особой системы методов и средств обучения, которые способны моделировать предметное и социальное содержание профессиональной деятельности будущего педагога профессионального обучения [1].

Оптимизация профессиональной подготовки будущего педагога профессионального обучения может быть обеспечена, если:

- проанализировать особенности современного развития и выявить принципы современного профессионального образования;
- разработать и обосновать положения, составляющие предпосылки исследования проблемы оптимизации профессиональной подготовки;
- дать представление об оптимизации профессиональной подготовки студентов – будущих педагогов профессионального обучения, разработать практико-ориентированную концепцию оптимизации профессиональной подготовки будущего педагога профессионального обучения;
- обосновать принципы реализации программы профессиональной подготовки будущего педагога профессионального обучения;
- внедрить в процесс профессиональной подготовки модель педагогической практики будущего педагога профессионального обучения, проверить ее эффективность;
- разработать технологию мониторинга, проанализировать опыт его включения в процесс педагогической подготовки будущего педагога профессионального обучения;
- экспериментально проверить педагогические условия оптимизации профессиональной подготовки будущего педагога профессионального обучения в вузе.

Разработка технологии дидактического мониторинга, анализ опыта его включения в процесс подготовки будущего педагога профессионального обучения является неотъемлемой частью оптимизации. Не последнюю роль играет задача выявить, обосновать и экспериментально проверить педагогические условия оптимизации профессиональной подготовки будущего педагога профессионального обучения в вузе [2].

В советское время была широко распространена система, которую отчасти переняли из зарубежных стран, отчасти сформировали самостоятельно и независимо, когда то или иное образовательное учреждение (или факультет, кафедра) заключало договор о сотрудничестве с предприятием или группой предприятий, и студенты включались в работу этих предприятий еще до окончания учебы. Это была не только производственная практика как таковая, но и разработка с руководителем проектов по заказу предприятия, наблюдения за его работой, прохождение определенных занятий основного учебного плана в цехах, в непосредственном процессе работы, ближе к концу обучения – работа на этом предприятии на часть ставки. Сейчас эта система, называемая «дуальной системой обучения», вновь внедряется у нас в стране.



Однако, на наш взгляд, дуальное обучение в том виде, в каком оно рассматривается, сейчас нуждается в дополнении. Во-первых, оно, как и занятия на учебно-экспериментальных производствах без специальных процедур самоопределения, само по себе не гарантирует системного и содержательно адекватного освоения действительных задач производства и особенностей его системы. Во-вторых, оно обеспечивает для студента в основном возможность включения в работу только определенного предприятия, с которым вуз сотрудничает, но не «любого» предприятия из данной отрасли (особенно это актуально для небольших предприятий, которые не смогут принять к себе на работу всех выпускников, даже квалифицированных). В-третьих, оно само по себе не выводит студента на устойчивую профессиональную позицию и на уникальное качество своей профессиональной деятельности [3].

В связи с этим необходимо разработать специальные программы практико-ориентированного образования, которое как бы «надстраивает» дуальное, сохраняя все его достоинства, позволяющие решить проблему квалифицированной подготовки студентов и их трудоустройства (участие в работе предприятия еще на стадии обучения, получение профессиональных знаний в ходе производства, установление связей с руководством предприятия).

Основные характеристики практико-ориентированного образования, определенные на данный момент:

- непрерывный характер: студенты работают на предприятии не в специально выделенные отрезки времени (практика или даже «производственные семестры»), а в течение всего учебного года и в каникулярное время, будучи задействованы в конкретных долговременных разработках для нужд предприятия, во внедрении новых производственных технологий и форм труда, в постоянном мониторинге работы предприятия;

- задачный характер: студенты задействованы на предприятии для решения конкретных задач его функционирования и развития; результативность их действий, аттестация по итогам каждого учебного цикла зависят не только от освоенных и примененных знаний, но и от успешности решения задач, от вклада каждого студента в их решение [4].

Результатом работы студента должны быть реальные позитивные изменения в работе предприятия, которые можно объективно зафиксировать.

В закон будут внесены изменения, согласно которым в рамках такого обучения увеличатся объемы обязательств, которые сейчас берут на себя вузы и работодатели. Сразу после получения диплома молодым специалистам, закончившим вуз, трудоустройство будет гарантировано. Также будет увеличено количество мер социальной поддержки студентов в процессе обучения. Такими мерами в первую очередь являются стипендии и компенсация на время прохождения практики. Каких результатов следует ожидать в результате внесения изменений в законодательство? Чтобы дать ответ на этот вопрос, обратимся к определению целевого обучения. Целевая программа обучения – получение образования бесплатно по направлению от какого-либо предприятия. При таком обучении между предприятием, студентом и вузом заключается договор. После получения диплома молодой специалист должен определить срок работы на том предприятии, которое его направило в вуз и выделило средства на его обучение. Если по каким-либо причинам выпускник не хочет работать

на предприятии, он должен возратить все деньги, потраченные на обучение, причем в двойном размере.

Предприятие, которое направило студента на учебу, поможет ему в поиске рабочего материала для научных и исследовательских работ, студенческих курсовых работ и проектов.

По окончании обучения молодой специалист гарантировано будет работать по специальности, соответственно, приобретет практический опыт работы.

Обучающийся при этом должен любить свою профессию и хорошо ею овладеть. Лучшим вариантом для этого будет служить профориентация.

Современные инновационные технологии основываются на накопленные знания педагогической науки. Использование инновационных технологий в педагогическом процессе – это применение новых идей, методов и технологий, а также действенный путь решения образовательных задач при поддержке целостности всех частей педагогического процесса. Инновационное образование предопределяет обучение в процессе формирования новых знаний за счет объединения производства и учебного процесса. Именно поэтому область образования одна из первых начала активное инновационное движение [5].

Для процесса оптимизации всей системы профессионального образования необходимо в первую очередь усовершенствование существующей системы планирования учебной деятельности на всех ее уровнях, основываясь методической, психологической дидактической, и организационной поддержки. При всем многообразии существующих преобразований в вузе все еще остается малоизученной система управления, важнейшей составляющей которой является именно планирование. Помимо этого возникла необходимость в отыскании нового содержания, форм и методов обучения планированию учебной деятельности в процессе самостоятельной работы. Немаловажно выйти на абсолютно новый уровень управления процессом планирования [2].

Как это ни покажется парадоксальным, работа по профессиональному самоопределению оказывается актуальной и для студентов младших курсов, которые, казалось бы, уже выбрали для себя сферу профессиональной деятельности. Дело в том, что выбор сферы – еще не выбор позиции в ней, не определение своих притязаний, не нахождение того направления работы в рамках сферы, с которыми ты лучше всего справишься и в котором будешь наиболее успешен. Иными словами, студентам младших курсов необходимо ответить самим себе на вопрос: «Каким я буду как профессионал? Что конкретно я буду делать, какие именно задачи буду в основном решать, в чем может состоять мой ноу-хау и эксклюзивность как специалиста?» На этом этапе подходящей формой профессионального самоопределения могут быть деловые и организационно-деятельностные игры, условия которых прямо требуют от участников проанализировать свои возможности, оформить свою позицию, определить свои «внешние» отношения и спроектировать свои действия в рамках этой позиции [4].

Но и точного, проверенного и аналитичного, и практикой выбора своей профессиональной среды недостаточно, чтобы получить возможность без особых проблем найти свою нишу и конкретное место на рынке труда. Для этого необходима включенность в реальные, а не игровые и даже не учебно-практические и локально-проектные производственные процессы в течение обучения или хотя бы на старших курсах.

#### Библиографический список

1. Соатова Г.К. Усовершенствование процесса обучения, направленного на формирование и развитие педагогического мастерства будущего преподавателя профессионального колледжа. *Молодой ученый*. 2011; Т. 2, № 12: 134 – 138.
2. Асмолов А.Г. *Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека*. Москва: Смысл, 2007.
3. Сидикова Л.В. Сущность и основные признаки дуальной модели обучения. *Образование и воспитание*, 2016: 62 – 64.
4. Аронян А.М., Бутенко А.В., Конторин В.А. О деятельностном понимании профессионального самоопределения молодежи. *Профессиональное самоопределение молодежи инновационного региона: проблемы и перспективы*: сборник статей по материалам Научно-практической конференции. Красноярск. 2013: 24 – 30.
5. Сайгушев Н.Я., Романов П.Ю., Веденеева О.А., Тураев Р.Р., Мелехова Ю.Б. Инновационные образовательные технологии как средство оптимизации профессиональной подготовки будущего специалиста. *Современные проблемы науки и образования*. 2016; № 5.

#### References

1. Soatova G.K. Usovershenstvovanie processa obucheniya, napravlenno na formirovanie i razvitiye pedagogicheskogo masterstva buduschego prepodavatelya professional'nogo kolledzha. *Molodoy ucheniy*. 2011; T. 2, № 12: 134 – 138.
2. Asmolov A.G. *Psikhologiya lichnosti: kul'turno-istoricheskoe ponimanie razvitiya cheloveka*. Moskva: Smysl, 2007.
3. Sidikova L.V. Sushchnost' i osnovnyye priznaki dual'noy modeli obucheniya. *Obrazovanie i vospitanie*, 2016: 62 – 64.
4. Aronov A.M., Butenko A.V., Kontorin V.A. O deyatel'nostnom ponimanii professional'nogo samoopredeleniya molodezhi. *Professional'noe samoopredelenie molodezhi innovatsionnogo regiona: problemy i perspektivy*: sbornik statej po materialam Nauchno-prakticheskoy konferencii. Krasnoyarsk. 2013: 24 – 30.
5. Sajgushev N.Ya., Romanov P.Yu., Vedeneeva O.A., Turaev R.R., Melekhova Yu.B. Innovatsionnye obrazovatel'nye tehnologii kak sredstvo optimizatsii professional'noy podgotovki buduschego specialista. *Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya*. 2016; № 5.

Статья поступила в редакцию 28.10.19

УДК 372.881.161.1

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10010

**M. Aliyari Shorshdeli**, Cand. of Sciences (Philology), senior teacher, University "Tarbiat Modares" (Tehran, Iran), E-mail: m.aliyari@modares.ac.ir  
**M.R. Mohammadi**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, University "Tarbiat Modares" (Tehran, Iran), E-mail: mrmoham@modares.ac.ir  
**Z. Ghorbanian**, MA student, University "Tarbiat Modares" (Tehran, Iran), E-mail: zohre.ghorbanian@modares.ac.ir

**COMMUNICATIVE ORIENTATION IN TEACHING RUSSIAN CAUSAL PREPOSITIONS: BASED ON THE ANALYSIS OF TYPICAL ERRORS OF IRANIAN STUDENTS.** The present discusses the problem of using prepositions with causal meaning in the speech of Iranian students teaching Russian as a foreign language. Iranian students face great difficulties in choosing the appropriate grammatical way of expressing the cause in Russian simple sentences and there are both intra- and

inter-language errors in their speech. The authors reveal the main causes of the mentioned errors at the undergraduate level, as well as propose exercises with a communicative nature to reduce such errors. The results of this study are obtained on the basis of the questionnaire method. The authors concluded that when Iranian students use Russian causal prepositions in their speech, they make intra-linguistic errors in most of the cases.

**Key words:** causal relation, preposition, communicative exercises, analysis of errors, questionnaire method, Russian language, Persian language.

**М. Алияри Шорехдели**, канд. филол. наук, ст. преп., Университет «Тарбият Модарес», г. Тегеран, E-mail: m.aliyari@modares.ac.ir

**М.Р. Мохаммади**, канд. филол. наук, доц., Университет «Тарбият Модарес», г. Тегеран, E-mail: mrmoham@modares.ac.ir

**З. Горбаниан**, магистрант, Университет «Тарбият Модарес», г. Тегеран, E-mail: zohre.ghorbani@modares.ac.ir

## КОММУНИКАТИВНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ В ОБУЧЕНИИ РУССКИМ ПРИЧИННЫМ ПРЕДЛОГАМ: НА ОСНОВЕ АНАЛИЗА ТИПИЧНЫХ ОШИБОК ИРАНСКИХ УЧАЩИХСЯ

В данной статье рассматривается проблема употребления предлогов с причинным значением в речи иранских студентов, обучающихся русскому языку как иностранному. Иранские студенты сталкиваются с большими трудностями при выборе подходящего грамматического способа выражения причины в русских простых предложениях, и в их речи наблюдаются и внутриязыковые, и межъязыковые ошибки. В данной статье предпринята попытка раскрыть на уровне бакалавриата основные причины возникновения вышеуказанных ошибок, также с целью их уменьшения предложены возможные упражнения с коммуникативным характером. Представлены результаты, полученные на основе метода анкетирования. Авторы приходят к выводу, что при употреблении русских причинных предлогов в речи иранских студентов в большинстве случаев наблюдаются внутриязыковые ошибки.

**Ключевые слова:** причинное отношение, предлог, коммуникативные упражнения, анализ ошибок, метод анкетирования, русский язык, персидский язык

Одним из наиболее употребительных синтаксических отношений в русском языке является причинное отношение. Причинное отношение – это объективная связь между двумя явлениями, одно из которых служит основанием для реализации другого [1, с. 271]. В русском языке причинные отношения в простых предложениях выражаются предложными конструкциями или конструкциями с деепричастными оборотами. Среди них основными являются предложно-падежные конструкции.

В данной статье мы сначала анализируем трудности и типичные ошибки иранских студентов при употреблении русских предлогов со значением причины, а потом предлагаем некоторые коммуникативные упражнения для уменьшения данных ошибок.

Для выполнения задачи нашего исследования нами была разработана и предложена студентам анкета, содержащая 2 части.

1) часть «А» состоит из 6 вопросов. К каждому вопросу прилагается четыре ответа, один правильный и три неправильных. Студенты должны выбрать один из них:

2) часть «Б» состоит из 4 персидских предложений с причинным отношением. Студенты должны перевести эти предложения на русский язык.

Для выполнения практической части работы нами использованы вопросы из книг «Практикум по русской грамматике: в 2 ч. Ч. 1. Корректировочный курс: падежные формы имен и система глагола» [2]; «Трудные случаи русской грамматики: сборник упражнений по русскому языку как иностранному» [3] и «Грамматика русского языка в упражнениях и комментариях» [4].

В анкетировании приняли участие студенты, обучающиеся в 4 – 6 семестрах в пяти иранских университетах. Общее количество – 91.

В русском языке выбор подходящего русского предлога со значением причины зависит от разных факторов, в числе которых можно указать на следующие:

- 1) причина бывает внутренней или внешней;
- 2) следствие бывает положительным или негативным;
- 3) возможности или невозможности сочетания слов с предлогами со значением причины;
- 4) стилистические особенности предлогов.

В части «А» студенты должны выбрать один из ответов, обращая внимание на вышеуказанные факторы.

### А) выберите правильный вариант.

1. Она немного расползлась ... но выглядела неплохо.
- а) от спокойной жизни      б) из-за спокойной жизни
- в) из спокойной жизни      г) за спокойную жизнь

На первый вопрос 31% студентов дали правильный ответ, 58% – неправильный, 11% студентов не ответили на этот вопрос. Из 58% студентов, давших неправильный ответ, 28% выбрали предлог *из-за*. 11% студентов выбрали предлог *из*, а 19% студентов выбрали предлог *за*. Как показали результаты опроса, иранские студенты не знают, что выбор предлога в русском языке тесно связан с характером причины, т.е. с внутренней или внешней причиной, а также с произвольным и непроизвольным действием. Здесь возникает внутриязыковая ошибка.

2. .... страха у него волосы на голове встали дыбом.
- а) со      б) от
- в) из-за      г) из

23% выбрали правильный ответ, т.е. пункт а), а 74% дали неправильный ответ. Из 74% студентов, давших неправильный ответ, 43% выбрали предлог *от*. Как известно, существительное *страх* употребляется и с предлогом *от* и с предлогом *с*. Эти предлоги стилистически отличаются друг от друга. Выбор

студентов показывает, что они не обратили внимание на стиль предложения. 23% выбрали предлог *из-за*, а 8% – *из*. Данные ответы свидетельствуют о низкой языковой компетенции студентов. 3% студентов не ответили на данный вопрос.

3. .... река разлилась и теперь на лугах будет хорошая трава.
- а) из-за сильных дождей      б) благодаря сильным дождям
- в) по сильным дождям      г) из сильных дождей

51% студентов дали правильный ответ, т.е. выбрали пункт б). 36% студентов ответили неверно, а 13% не ответили на этот вопрос. Из 36% студентов, давших неправильный ответ, 16% выбрали предлог *из-за*. 11% отметили предлог *по*, а 9% студентов отдали предпочтение предлогу *из*. Половина студентов ответили правильно. Это показывает, что употребление предлога «благодаря» вызывает меньше затруднений у иранских студентов.

4. ... у него тряслись руки.
- а) от жадности      б) из-за жадности
- в) из жадности      г) по жадности

На данный вопрос 29% ответили правильно, 25% студентов выбрали б), 20% – в), 15% – г), а 11% не дали ответа. Анализ неправильных ответов показывает, что студенты вообще не знают, что конструкция *от + Р. п.* используется в случаях, когда причиной является внутреннее состояние человека, его чувства, приводящие к непроизвольным действиям. Данные ошибки входят в группу внутриязыковой ошибки.

5. .... к чтению вечерами она не смотрела телевизор.
- а) по любви      б) из любви
- в) благодаря любви      г) от любви

32% ответили правильно. 64% выбрали неправильные ответы, а 4% не ответили. Из 64% студентов, давших неправильный ответ, 24% студентов выбрали предлог *по*. Данный предлог употребляется для выражения причины неблагоприятного следствия, но это предложение несет положительный смысл. 17% выбрали ответ г). Предлог *от* не может быть правильным, потому что он употребляется при указании на непроизвольное действие. 23% выбрали предлог *благодаря*. Данный вариант ответа также неправильный, потому что в этом предложении не указывается на благоприятную причину. Здесь также возникает внутриязыковая ошибка.

6. ... неопытности шофер попал в аварию.
- а) по      б) из-за
- в) от      г) из

17% студентов выбрали пункт а), т.е. правильный ответ. 10% студентов не ответили на этот вопрос, 73% студентов дали неверный ответ. Из 73% студентов, давших неправильный ответ, 44% выбрали предлог *из-за*. 14% студентов выбрали предлог *из*, а 15% – предлог *от*. Результаты опроса показывают, что студенты не знакомы с употреблением предлога *по* и не знают, что конструкция *по + Д. п.* употребляется для обозначения причины непреднамеренных действий субъекта, когда причиной таких действий являются отрицательные черты его характера. Здесь также встречается внутриязыковая ошибка.

Таким образом, на основе ответов иранских студентов на вопросы части «А» можно сказать, что большинство ошибок при употреблении предлогов со значением причины возникает в зоне внутриязыковой интерференции. Как мы уже сказали, выбор подходящего предлога со значением причины в русском языке зависит от разных факторов, в том числе характера причины, характера следствия, стилистических особенностей предлогов. Ошибки возникают от того, что иранские студенты не обращают внимания на данные особенности или они вообще не знакомы с ними.

В части «Б» даются четыре предложения для перевода с персидского языка на русский.

Б) переведите следующие предложения на русский язык.

1. Golhā az sarmā yāx zadand.

Правильный перевод: *Цветы замерзли от холода.*

31% из переводов были правильными, 39% студентов не перевели данное предложение, 24% при переводе использовали предлог *из-за*, а 6% – *из*. В этом предложении причиной является явление природное, приводящее к изменению во внешнем мире, поэтому студенты должны использовать предлог *от*. Переводы студентов доказывают нашу гипотезу, что большинство из них не знакомы с факторами, влияющими на выбор предлога со значением причины.

2. U be xətere tamāyol-e vādeidānāš vārede daneškade pezeški šod. Правильный перевод: *Он поступил на медицинский факультет по желанию родителей.*

При выражении побуждения другого лица употребляется предлог *по*. Только 10% студентов правильно перевели данное предложение, 44% студентов не перевели его, 38% перевели неправильно, 8% студентов использовали предлоги *ради* и *для*. Одна из частотных ошибок иранских студентов при выборе предлогов возникает тогда, когда разные русские предлоги передаются на персидский язык одним и тем же предлогом. Предлоги *ради*, *для* и *по* могут быть переведены на персидский язык одним и тем же предлогом *be xətere*. Некоторые студенты при переводе данного предложения используют сложное предложение: *Он вошел на медицинский факультет, потому что его родители желали* или *Он пошел в медицинский университет, потому что его родители любят*.

3. Be xətere alāghe be nağāši man be hame namāešgāhā miravam. Правильный перевод: *Из любви к живописи я хожу на все выставки.*

На данный вопрос 54% студентов не ответили. Это свидетельствует о низком уровне сформированности их языковой компетенции. А только 8% ответов были правильными, т.е. студенты при переводе воспользовались предлогом *из*. Другими предлогами, которые студенты употребили в своем переводе, являются *благодаря*, *из-за*, *от*, *для*, *с*, *за* и *по*. Выбор разных предлогов студентами показывает, что они вообще не знают случаи употребления причинных предлогов.

4. Man az āğāmeš u taajob mikonam, šetor mitāvān dar in daghāegh saxt xābid.

Правильный перевод: *Я удивляюсь его спокойствию, как можно спать в такую минуту.*

11% студентов правильно перевели данное предложение. Глагол *удивляться* не употребляется с предлогом, но 29% студентов при переводе используют разные предлоги, такие как *от*, *из*, *за*, *с*. Это возникает под влиянием родного языка, так как в персидском языке глагол *taajob kardan* употребляется с предлогом *az*. Выбор разных предлогов студентами еще раз свидетельствует о том, что самые частотные межъязыковые ошибки возникают тогда, когда разные предлоги переводятся на персидский язык одним. 60% студентов не перевели данное предложение.

Анализ второй части анкеты показывает, что большинство студентов сталкивается с трудностями при переводе персидских предложений на русский язык. Это свидетельствует о бедности лексического запаса у иранских студентов или об их низкой коммуникативной компетенции.

После выявления и анализа ошибок студентов мы намерены на основе результатов нашего анкетирования, т.е. выявленных типичных ошибок иранских студентов, предлагать некоторые коммуникативные упражнения для преодоления данных ошибок.

Как говорится в работе Т.М. Бальхиной, для преподавателя ошибки учащихся «служат материалом, на основе которого возможно прогнозирование их вероятной появления, находящегося в прямой зависимости от лингвистических трудностей усвоения иностранцами грамматического материала» [5, с. 71].

В иранской аудитории большинство преподавателей при обучении употреблению предлогов с причинным значением используют разные русские учебники, собственные конспекты или учебники, написанные иранскими авторами. Анализ преподавателями предлагаемых источников показывает, что в большинстве из них встречаются три типа упражнений:

- упражнения для развития активных грамматических структур,
- упражнения трансформации,
- рецептивные упражнения.

В этих книгах редко встречаются коммуникативные упражнения, а также инновационные методы обучения иностранному языку. Мы считаем, что среди этих упражнений упражнения с коммуникативным характером являются более эффективными, т.к. учащийся «хочет выразить свое согласие или несогласие с чем-либо, выразить свое сомнение, уверенность, удивление, возразить своему собеседнику, уточнить что-либо и т.д.» [6, с. 71].

Упражнения с коммуникативным характером делятся на следующие группы: подготовительные и речевые. В данной работе мы сосредоточимся на подготовительных упражнениях.

М.П. Чеснокова объясняет, что подготовительные упражнения «должны иметь коммуникативную задачу, которая соответствует задаче говорящего в реальной речевой практике» [7, с. 66].

Основные требования к подготовительным упражнениям разделяются на 1) имеющие коммуникативную задачу, 2) ситуативную отнесенность и 3) требования, которые должны быть построены так, чтобы обеспечить относительную безошибочность и быстроту выполнения [6, с. 72 – 73].

На основе вышеуказанных материалов для обучения употреблению причинных предлогов в русских простых предложениях можно предлагать различные подготовительные упражнения. Так, к требованию **наличия коммуникативной задачи** можно предлагать упражнение такого типа:

*Спросите собеседника, почему происходит такое состояние, используя предлога из-за.*

*Образец: Почему студент не мог понять, о чем говорит лектор? – Он не мог понять из-за опоздания.*

1. Почему он никуда не поехал отдыхать?
2. Почему вы потеряли дорогу?
3. Почему он не смог принять участие в соревнованиях?
4. Почему трудно было дышать?

Нужно отметить, что эффективность таких заданий, как указывается в работе М.Н. Найфельда, на 30% выше, чем запоминание структуры с помощью механических упражнений.

М.Н. Найфельд считает, что к требованию **ситуативной отнесенности** «учащимся должны быть предложены ситуации или реальные, или имитирующие реальные, соответствующие им» [6, с. 73].

Например, по поводу обучения употреблению предложно-падежных конструкций с причинным значением иранских студентов можно показать какие-либо картинки и попросить студентов, чтобы отвечать на вопрос:



– Почему в лесу много грибов?

– В лесу много грибов благодаря дождливой погоде.

Реализацию третьего требования, т.е. к требованию **обеспечения относительной безошибочности и быстроты выполнения упражнений** лучше начинать с упражнений такого типа:

А. –Он убил ее из ревности? – Да, из ревности.

Б. Он из-за тебя опоздал в школу? – Нет, из-за своего друга.

Подготовительные упражнения разделяются на:

- 1) имитативные,
- 2) подстановочные,
- 3) трансформативные
- 4) репродуктивные.

Мы, вслед за М.Н. Найфельдом, предлагаем следующие имитативные упражнения для обучения употреблению предлогов с причинным значением в русских простых предложениях:

**а) краткие ответы на вопросы:**

- Он не признает свои ошибки из упрямства?
- Да, из упрямства.

**б) краткие ответы на альтернативные вопросы:**

- Лаборант испортил прибор по неопытности или по ошибке?
- По неопытности.

**в) упражнения типа «согласитесь»:**

- Ребенок никак не мог заснуть из-за шума в коридоре.
- И я не мог заснуть из-за шума в коридоре.

**г) упражнения типа «уточните»:**

- Из гордости он отказался принять нашу помощь.
- Из гордости?
- Да, из гордости.

Эти упражнения выполняются очень быстро и учащиеся несколько раз слушают и повторяют новый материал, поэтому имитативные упражнения более эффективны, чем традиционные упражнения [6, с. 75].

Другой тип подготовительных упражнений называется подстановочным. В подстановочных упражнениях в отличие от имитативных учащиеся дают другое лексическое наполнение предложенной конструкции. Преподаватель дает учащимся заключительную реплику, подтверждает правильность высказывания и корректирует его [там же, с. 75]. По поводу обучения употреблению предлогов со значением причины можно предлагать следующие подстановочные упражнения:

- Спортивные соревнования отложили из-за снега?
- Нет, из-за сильного ветра.
- Ага, из-за сильного ветра.

Третий тип упражнения является трансформативным. Здесь учащиеся сами должны использовать лексическую единицу в нужной форме [7, с. 67]:

- Она попала в аварию по неосторожности?
- К сожалению, это произошло из-за неосторожности ее мужа.



При выполнении репродуктивных упражнений учащиеся «выбирают, какую лексическую единицу они употребят в требуемой форме, структуре». Также в репродуктивных упражнениях «не подсказывается форма и не дается ее лексическое наполнение» [6, с. 76].

На основе работы М.Н. Найфельда мы предлагаем следующие типы репродуктивных упражнений для обучения употреблению предлогов с причинным значением в русских простых предложениях:

1. Свободные ответы на вопросы:
  - Почему она забыла в метро зонтик?
2. Упражнения-игры типа «Угадайте»:
  - А теперь угадайте, почему он так похудел?
  - От болезни!
  - От болезни? Нет, не от болезни!
  - От голода!
  - От голода? Нет, не от голода!

В качестве игровых упражнений преподаватель также может принести комические предложения и обратить внимание студентов на употребление предлогов со значением причины. Работа с такими текстами интересна студентам. Например: *Женщина создана для того, чтобы мужчина не умер от счастья.*

3. Упражнения типа имитативных и трансформативных, в которых инициатором диалога выступает не преподаватель, а сами учащиеся:

- Из-за нерентабельности завода его решено было закрыть.
- Ну и что? Из-за нерентабельности известного шоколадного завода также его решено было закрыть.

4. Упражнения с использованием различных предметов, схем, карточек и т.д.

Нос	Он
Пинокио	замерз
растет от	от холода.
лжи/ вранья.	



#### Библиографический список

1. Одицова И.В. Выражение причинных отношений. *Книга о грамматике. Русский язык как иностранный*. Под редакцией А.В. Величко. Москва: Издательство Московского Университета, 2009.
2. Бабалова Л.Л., Кокорина С.И. *Практикум по русской грамматике: Корректировочный курс: падежные формы имён и система глагола*. Москва: Русский язык. Курсы, 2011; Часть 1.
3. Егорова А.Ф. *Трудные случаи русской грамматики: сборник упражнений по русскому языку как иностранному*. Санкт-Петербург: Златоуст, 2008.
4. Глазунова О.И. *Грамматика русского языка в упражнениях и комментариях: в 2 ч. Синтаксис*. Санкт-Петербург: Златоуст, 2011; Часть 2.
5. Балыхина Т.М., Игнатьева О.П. *Ошибка как лингводидактический феномен: основы теории и методика предупреждения*. LAP LAMBERT Academic Publishing, 2012.
6. Найфельд М.Н. Грамматический материал в обучении русскому языку иностранцев и виды упражнений. *Методика (Заочный курс повышения квалификации филологов-русистов)*. Под редакцией А.А. Леонтьева. Москва: Русский язык, 1988.
7. Чеснокова М.П. *Методика преподавания русского языка как иностранного: учебное пособие*. Москва: МАДИ. 2015.

#### References

1. Odicova I.V. Vyrazhenie prichinnyh otnoshenij. *Kniga o grammatike. Russkij yazyk kak inostrannyj*. Pod redakciej A.V. Velichko. Moskva: Izdatel'stvo Moskovskogo Universiteta, 2009.
2. Babalova L.L., Kokorina S.I. *Praktikum po russkoj grammatike: Korrektirovochnyj kurs: padezhnye formy imen i sistema glagola*. Moskva: Russkij yazyk. Kursy, 2011; Chast' 1.
3. Egorova A.F. *Trudnye sluchai russkoj grammatiki: sbornik uprazhnenij po russkomu yazyku kak inostrannomu*. Sankt-Peterburg: Zlatoust, 2008.
4. Glazunova O.I. *Grammatika russkogo yazyka v uprazhneniyah i kommentariyah: v 2 ch. Sintaksis*. Sankt-Peterburg: Zlatoust, 2011; Chast' 2.
5. Balyhina T.M., Ignat'eva O.P. *Oshibka kak lingvodidakticheskij fenomen: osnovy teorii i metodika preduprezhdeniya*. LAP LAMBERT Academic Publishing, 2012.
6. Najfel'd M.N. Grammaticheskij material v obuchenii russkomu yazyku inostrancev i vidy uprazhnenij. *Metodika (Zaochnyj kurs povysheniya kvalifikacii filologov-rusistov)*. Pod redakciej A.A. Leont'eva. Moskva: Russkij yazyk, 1988.
7. Chesnokova M.P. *Metodika prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo: uchebnoe posobie*. Moskva: MADI. 2015.

Статья поступила в редакцию 21.10.19

УДК 37.035.6

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10011

Dyakov V.D., postgraduate, soldier (Sochi, Russia), E-mail: ja\_slava@bk.ru

**PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMATION OF READINESS OF UNIVERSITY STUDENTS TO OPPOSITION PROPAGANDA AND RECRUITING ACTIVITIES OF TERRORIST ORGANIZATIONS.** In today's world, one of the most difficult and intractable problems is the problem of combating terrorism. Terrorism threatens the security of the world. This is a terrible and ugly phenomenon for our reality, every year it grows stronger. The ranks of terrorists are replenished at the expense of radical personalities, religious fanatics, adventurers. The terrorists are joined by young people, including students, girls and young women. This is the result of well-organized propaganda and recruitment activities. For this purpose, special structures have been created and successfully operate in terrorist organizations, they have their own websites and well-trained specialists who are able to manipulate the consciousness of a person, gradually prepare him and involve him in their

ranks, from where there will be no turning back. The article on the basis of the approaches of Russian scientists, the experience of dissertation research substantiates a set of pedagogical conditions for the formation of readiness of students to confront the propaganda and recruitment activities of modern terrorist organizations.

**Key words:** readiness, pedagogical conditions, outreach and recruiting activities, opposition, terrorist organization, university students, formation.

**В.Д. Дьяков, военнослужащий, соискатель, г. Сочи, E-mail: ja\_slava@bk.ru**

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ УЧАЩИХСЯ ВУЗА К ПРОТИВОСТОЯНИЮ ПРОПАГАНДИСТСКОЙ И ВЕРБОВОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ТЕРРОРИСТИЧЕСКИХ ОРГАНИЗАЦИЙ

В современных условиях для всего мира одной из сложных и неразрешимых проблем является проблема борьбы с терроризмом. Терроризм ныне угрожает безопасности всего мира. Это страшное и уродливое явление для нашей действительности с каждым годом все больше крепнет и развивается. Ряды террористов пополняются за счет радикально настроенных личностей, религиозных фанатиков, искателей приключений. К террористам присоединяется молодежь, в том числе студенты, девушки и молодые женщины. Это результат хорошо организованной пропагандистской и вербовочной деятельности. Для этого в террористических организациях созданы и успешно действуют специальные структуры, они имеют свои сайты и хорошо подготовленных специалистов, умеющих манипулировать сознанием человека, постепенно подготовить его и вовлечь в свои ряды, откуда пути назад уже не будет. В статье на основе подходов отечественных ученых, опыта проведения диссертационных исследований обосновывается комплекс педагогических условий формирования готовности учащихся вуза к противостоянию пропагандистской и вербовочной деятельности современных террористических организаций.

**Ключевые слова:** готовность, педагогические условия, пропагандистская и вербовочная деятельность, противостояние, террористические организации, учащиеся вуза, формирование.

В современных условиях возрастание террористической угрозы для безопасной жизнедеятельности социума и личности достигло своего апогея. Реализуя свои цели, террористы постоянно осуществляют террористические акты, завершающиеся большим количеством жертв, что порождает страх, боязнь, ужас граждан. За последние два десятилетия террористами развязаны военные конфликты и устроены попытки государственных переворотов в Афганистане, Ираке, Южной Осетии, Египте, Ливии, Сирии, Тунисе.

Террористические организации с целью вербовки активно применяют возможности Интернета, социальных сетей, пиар-технологии. О результативности их использования свидетельствуют следующие данные: 84% рекрутов сделали свой сознательный выбор стать террористами на основе материалов, опубликованных в сети Интернет; 47 % внимательно изучали онлайн-публикации, размещенные террористами; 41 % воспользовались возможностями Интернета и социальных сетей для осуществления процедуры принятия присяги на верность ИГИЛ; 19 % при подготовке теракта руководствовались инструкциями, имеющимися в социальных сетях и Всемирной паутине [1].

Террористические организации целенаправленно действуют и против нашей страны. По данным МВД РФ, только за последние восемь лет, с 2010 по 2018 гг. в России было совершено более 8 806 преступлений террористической направленности [2]. В 2017 году сотрудниками ФСБ было предотвращено 23 террористических акта, целью которых является дестабилизация обстановки в Российской Федерации, смена политического курса и развал российского государства [3].

Предметом пристального внимания террористических организаций являются студенты российских вузов. Нашумевшие истории московской студентки МГУ Д. Карауловой, студентки Российской академии народного хозяйства и государственной службы при президенте РФ М. Исмаиловой, создание вербовочных ячеек в ряде вузов страны Х.О. Нарзуллоевым и Д.Н. Кодировым (г. Красноярск), группой студентов Ставропольской медицинской академии, среди которых Ш. Умаханов, М. Алиев, А. Мусаев и др. яркое тому подтверждение. В 2015 году сотрудники ФСБ РФ задержали И. Кагирова, студента Санкт-Петербургского морского технического университета, оказавшегося главарем ячейки «Хизб ут-Тахрир аль-Ислами». И таких примеров, к сожалению, немало. По данным спецслужб, в Ираке и Сирии в рядах террористов участвовали более 5 000 россиян, большая часть которых – это молодые пары и девушки.

Все это подтверждает, что терроризм представляет значительную государственную, социальную и личностную опасность.

Цель статьи: раскрыть основные положения педагогических условий формирования готовности учащихся вузов к противостоянию пропагандистской и вербовочной деятельности террористов.

**Содержание педагогических условий, необходимых для формирования требуемой готовности.** В данной обстановке, характеризующейся возрастанием террористической опасности, проблема формирования специальных компетенций, оснащения учащихся необходимыми знаниями, развития потребных навыков и умений, готовности противостоять вербовке террористами является актуальной и особо значимой для отечественной педагогики. В этом направлении также должна строиться на системной основе учебно-воспитательная деятельность в современных вузах. Этому во многом будут способствовать правильно подобранные и умело использованные педагогические условия формирования готовности учащихся вуза к противостоянию пропагандистской и вербовочной деятельности современных террористических организаций.

Согласно мнению В.И. Андреева, педагогические условия есть результат тщательно продуманного, взвешенного и «целенаправленного отбора, конста-

тирования и применения элементов содержания, методов (приемов), а также организационных форм обучения для достижения намеченных дидактических целей» [4, с. 124]. Этому определению будем придерживаться и мы в настоящем исследовании.

В результате изучения научной литературы для формирования готовности учащихся вуза к противодействию терроризму были отобраны следующие педагогические условия:

1. Развитие мотивации и стимулирование учебно-познавательной деятельности (УПД) учащихся вуза в сфере противодействия терроризму. Для организации и качественной реализации данного условия преподавателям и воспитателям следует сосредоточить свои усилия на:

- изучении намерений учащихся в сфере противодействия терроризму;
- применении принципа «функциональной автономии», позволяющего постепенно сформировать у юношей и девушек собственные потребности в овладении необходимыми знаниями и навыками противостояния пропагандистской и вербовочной деятельности террористов;
- формировании серьезного и позитивного отношения к овладению новыми знаниями о том, как противостоять террористам;
- привитии познавательного интереса, стремления к познанию, усердия в учебе для получения новых знаний по противодействию террористам;
- развитии совокупности чувств, включающих такие как долг, обязанность, ответственность, мужество, решительность, твердость, находчивость и др.

2. Совершенствование педагогического мастерства преподавателей, их способностей и умения сформировать у учащейся молодежи готовность к противостоянию пропагандистской и вербовочной деятельности террористов.

Под термином «педагогическое мастерство профессорско-преподавательского состава» понимается уникальный и развитый профессиональный опыт, основанный на совокупности компетенций, знаний, навыков и умений по организации и обеспечению направленности всех видов учебно-воспитательной работы на развитие личности воспитанника [5, с. 13]. А.Н. Томилин, утверждает, что педагогическое мастерство преподавателя вуза базируется на глубоких знаниях педагогики и психологии, наличии достаточно развитых навыков и умений, постоянном поиске нового, систематическом расширении своих знаний, стремлении эффективно и результативно действовать, ежедневной качественной подготовке к предстоящим занятиям, что обеспечит качественное решение учебно-воспитательных задач [6].

Для совершенствования, качественного повышения уровня педагогического мастерства профессорско-преподавательского состава необходимо:

- сориентировать профессорско-преподавательский состав на решение новой задачи – формирования высокого уровня готовности учащихся к противостоянию пропагандистской и вербовочной деятельности террористических организаций;
- продумать и создать в вузе систему повышения психолого-педагогической подготовки преподавателей, включающую инструктивно-методические занятия, семинары, обмены опытом работы, что позволит подготовить преподавателей к соответствующей работе с учащимися;
- подготовить всех преподавателей к применению в работе с учащимися не только традиционных, но и инновационных технологий обучения и воспитания;
- активизировать самообразование по пути углубления теоретических знаний о сущности терроризма и специфике его действий;
- овладеть навыками и практическими умениями личностной и коллективной готовности к противостоянию действиям террористических организаций.

3. Комплексное использование современных технологий обучения и воспитания, способствующих формированию готовности учащихся к противостоянию и противодействию терроризму.

По мнению М.Ю. Олешкова, педагогическая технология представляет собой своеобразный, уникальный авторский подход к организации и проведению учебно-воспитательной деятельности, включающий видение преподавателем процесса подготовки к предстоящему занятию, компонентный состав содержания занятия, его последовательность, применяемый инструментарий, создание комфортных условий для всех участников [7]. В.И. Загвязинский замечает, что для каждой педагогической технологии свойствен ряд характерных признаков и показателей их реализации. Автор к ним относит: системность (включает: организованность, логичность, последовательность, наличие строгой научной основы); воспроизводимость и гарантированность результатов (подразумевает возможность повторения в педагогической практике другими преподавателями); систему обратной связи (содержит алгоритм контроля, что позволяет обособлено произвести коррекцию технологии и планирование дальнейшей работы) [8, с. 97].

Следовательно, педагогическая технология есть совокупность качественной подготовки, применения инновационных методов и форм работы, эффективного и результативного проведения занятий с учащимися, внимательного и заинтересованного включения каждого из них в учебно-воспитательный процесс, что гарантированно обеспечит достижение намеченных целей.

Характерными особенностями педагогических технологий являются:

- тесная взаимосвязь и взаимообусловленность всех компонентов (содержание, методы, формы и средства) обучения;
- опора на надлежащие источники: достижения современных наук, передовой педагогический опыт и народную педагогику;
- синтез достижений педагогической науки и практики;
- наличие общей структуры, включающую концептуальные основы, субъекты, цели, задачи и содержание обучения; средства педагогического взаимодействия; организацию учебного процесса; результаты педагогической деятельности;
- последовательное описание пошагового алгоритма действий.

Ориентируясь на цели и задачи исследования, нами были выбраны следующие современные технологии обучения и воспитания:

1. Технология концентрированного обучения (обеспечивает конструирование оптимальной организационной структуры учебного процесса, сближение обучения с естественными психологическими особенностями человеческого восприятия, что гарантирует повышение качества обучения).

2. Технология модульного обучения (позволяет учащемуся самостоятельно или при помощи преподавателя достичь конкретных целей учебно-познавательной деятельности в процессе работы с модулем).

3. Технология интерактивного обучения (способствует созданию условий творческой работы преподавателя и учащихся, диалога, взаимопонимания, взаимодействия, что способствует эффективному овладению новыми знаниями).

4. Метод проектов (предполагает вовлечение учащихся в созидательную научно-исследовательскую деятельность).

5. Поисково-исследовательская технология обучения (формирует у учащегося принципиально новое научное, взвешенное и критическое мышление, ориентированное на ценности социума).

Основными достоинствами выбранных технологий являются следующие:

- обеспечение целостности и непрерывности процесса формирования высокого уровня готовности к противостоянию террористам;
- создание конструктивной обстановки овладения учащимися новыми знаниями, формирование необходимых навыков и умений решительных действий в нестандартной ситуации;
- благотворное влияние на мотивацию учебно-познавательной деятельности;
- создание благоприятного психологического климата в учебных группах, настрой на серьезное, длительное и творческое взаимодействие друг с другом в процессе обучения;
- наличие условий для диалогового общения преподавателя с учащимися, в процессе которого складываются взаимопонимание, взаимодоверие, что способствует интеллектуальному развитию воспитанников;

#### Библиографический список

1. Соколов Н. *Конвейер смерти: как молодежь попадает в сети «Исламского государства»*. Available at: [www.vesti.ru](http://www.vesti.ru)
2. *Статистика и аналитика МВД РФ*. Available at: <https://mvd.ru/deljatelnost/statistics>
3. *ФСБ расставляет акценты: интервью директора ФСБ А.В. Бортникова изданию «Российская газета»*. Available at: <https://rg.ru/2017/12/19/aleksandr-bortnikov-fsb-rossii-svobodna-ot-politicheskogo-vlianiia.html>
4. Андреев В.И. *Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития*. Казань: Центр инновационных технологий, 2000.
5. Ткачева С.А. *Педагогическое мастерство: учебно-методическое пособие*. Каракол, 2015.
6. Томилин А.Н. *Военно-педагогическая теория и практика формирования и развития профессиональной направленности офицера-воспитателя*: монография. Новороссийск: РИО «ГМУ им. адм. Ф.Ф. Ушакова», 2010.
7. Олешков М.Ю. Педагогическая технология: проблема классификации и реализации. *Профессионально-педагогические технологии в теории и практике обучения*: сборник научных трудов. Екатеринбург: РГППУ, 2005: 5 – 19.
8. Загвязинский В.И. *Теория обучения: Современная интерпретация*. Москва: «Академия», 2001.
9. *Педагогический энциклопедический словарь*. Москва: Большая российская энциклопедия, 2002.
10. Харламов И.Ф. *Педагогика: учебное пособие*. Москва: Гардарики, 2003.

– получение прочных знаний в сфере противостояния пропагандистской и вербовочной деятельности террористов;

– формирование логического, критического, проблемно-ориентированного мышления;

– активизация самостоятельной деятельности учащихся;

– приобщение к экспериментально-творческой и поисковой работе;

– приучение к наблюдению и всестороннему анализу многообразия информации.

4. Активизация самовоспитания и саморазвития учащихся вуза.

В процессе формирования у учащегося вуза высокого уровня готовности влияния внешних факторов (воспитание, обучение) будут более существенными и значимыми только через стимулирование его внутренней активности, саморазвития и самосовершенствования. Поэтому одной из главных задач преподавателей – оказание содействия по формированию у учащихся способности к самовоспитанию и самообучению.

Самовоспитание представляет собой сознательную, целенаправленную и систематическую деятельность учащегося, направленную на формирование и развитие у себя определенных свойств и качеств, необходимых для профессиональной и повседневной жизнедеятельности [9]. Самостоятельная работа учащихся вуза по самовоспитанию, самообучению, саморазвитию не всегда может дать ожидаемые результаты. Здесь особо нужна помощь преподавателей, осуществляемая в виде педагогического руководства. И.Ф. Харламов [10] рекомендует придерживаться алгоритма педагогического руководства процессом самовоспитания учащихся, включающего три последовательных элемента: формирование общественного мнения в коллективе учащихся о целесообразности самовоспитания, осмысление сущности самовоспитания и оказание конкретной помощи в планировании, проведении и подведении итогов самовоспитания.

Непосредственно процесс самовоспитания охватывает четыре последовательных и взаимосвязанных этапа.

Первый этап – этап *самопознания*. Он включает осознание необходимости работы над собой и своими недостатками, формирует твердое желание стать лучше и стремление добиться этого. Учащиеся применяют ряд методов познать себя. Они анализируют свое поведение, дисциплину, успехи в учебной деятельности, мысленно сравнивают себя со своими сверстниками и коллегами, достигнувшими более высоких показателей. На основе этого каждый может дать себе объективную характеристику. Преподаватель на этом этапе путем проведения специальных бесед, дискуссий, тренингов помогает учащимся осуществлять самонаблюдение и самооценку и грамотно делать выводы из полученных результатов.

Второй этап – *программный*. Он посвящается разработке программы самовоспитания, определяющей возможные изменения в личности, ведущей к формированию необходимых качеств и свойств. Программа должна включать задачи, содержание, средства, методы решения поставленных задач и конкретные сроки выполнения намеченного.

Третий этап – *деятельностный*, предусматривающий реализацию разработанной программы самовоспитания. Преподаватель помогает учащимся осуществлять целенаправленную работу по выработке необходимых свойств личности. На этом этапе необходимо давать педагогическую оценку усилиям учащихся, обращать внимание на неиспользованные резервы, развивать самоконтроль и самооценку своей работы.

Четвертый этап – *итоговый*, посвященный оценке достигнутых результатов самовоспитания, постановке новых задач продолжения самовоспитания.

Внимательный подход к реализации каждого педагогического условия как компонента педагогической системы, в то же время отражающего возможности информационно-образовательной и воспитательной среды, позволит повысить организацию и качество процесса формирования готовности учащейся молодежи к противостоянию пропагандистской и вербовочной деятельности террористов, что будет более результативным, если процесс воспитательной деятельности в каждом учебном заведении будет организован с учетом комплекса рассмотренных педагогических условий.



## References

1. Sokolov N. *Konvejer smerti: kak molodezh' popadaet v seti "Islamskogo gosudarstva"*. Available at: [www.vesti.ru](http://www.vesti.ru)
2. *Statistika i analitika MVD RF*. Available at: <https://mvd.ru/deljatelnost/statistika>
3. *FSB rasstavlyayet akcenty: interv'y u direktora FSB A.V. Bortnikova izdaniyu «Rossijskaya gazeta»*. Available at: <https://rg.ru/2017/12/19/aleksandr-bortnikov-fsb-rossii-svobodna-ot-politicheskogo-vlianiia.html>
4. Andreev V.I. *Pedagogika: uchebnyj kurs dlya tvorcheskogo samorazvitiya*. Kazan': Centr innovacionnyh tehnologij, 2000.
5. Tkacheva S.A. *Pedagogicheskoe masterstvo: uchebno-metodicheskoe posobie*. Karakol, 2015.
6. Tomilin A.N. *Voenno-pedagogicheskaya teoriya i praktika formirovaniya i razvitiya professional'noj napravlenosti oficera-vospitatelja*: monografiya. Novorossiysk: RIO «GMU im. adm. F.F. Ushakova», 2010.
7. Oleshkov M.Yu. *Pedagogicheskaya tehnologiya: problema klassifikacii i realizacii. Professional'no-pedagogicheskie tehnologii v teorii i praktike obuchenija*: sbornik nauchnyh trudov. Ekaterinburg: RGPPU, 2005: 5 – 19.
8. Zagvyazinskij V.I. *Teoriya obuchenija: Sovremennaya interpretaciya*. Moskva: «Akademiya», 2001.
9. *Pedagogicheskij "enciklopedicheskij slovar"*. Moskva: Bol'shaya rossijskaya "enciklopediya, 2002.
10. Harlamov I.F. *Pedagogika: uchebnoe posobie*. Moskva: Gardariki, 2003.

Статья поступила в редакцию 31.10.19

УДК 378

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10012

**Hosseini Amir**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Russian Language and Literature, Faculty of Foreign Languages, University of Tehran, Faculty of Foreign Languages and Literature, Tehran State University (Tehran, Iran), E-mail: [amhoseini@ut.ac.ir](mailto:amhoseini@ut.ac.ir)  
**Zohre Heidari-pour**, postgraduate, Department of Russian Language and Literature, Tehran State University, Faculty of Foreign Languages and Literature, Tehran State University (Tehran, Iran), E-mail: [heidari.z@yandex.ru](mailto:heidari.z@yandex.ru)

**MOTIVES FOR CHOOSING TO STUDY FOREIGN LANGUAGES AND THE ROLE OF TEACHERS IN INCREASING STUDENTS' MOTIVATION.** The article analyzes the motives of the choice of learning a foreign language, describes the theory of motivation Gardner. Different groups and subgroups of motivations for choosing a foreign language are distinguished. Many articles have been written on the motivation of students and its impact in learning a foreign language, and many models have been proposed to explain these phenomena. The basic commonality of these models is that motivation is important for learning a foreign language. The authors conclude that the motives of the students in learning foreign languages are complex and diverse, as well as students in the selection and study of a foreign language are guided by not one, but several motives. Special attention is paid to the role of the teacher in increasing the initial motivation of students to learn a foreign language. The author argues that aligning the content learning with the cognitive needs and interests of students is fundamental to shaping the motivation of learning and strengthens all its components: needs, aspirations, interests, emotions, and motives of the students themselves.

**Key words:** motive, motivation, foreign language, motivation of choosing foreign language, increasing motivation, role of teacher in increasing motivation.

**Амир Хоссейни**, канд. филол. наук, доц., каф. русского языка и литературы, Тегеранский Государственный университет, факультет иностранных языков и литературы, г. Тегеран, E-mail: [amhoseini@ut.ac.ir](mailto:amhoseini@ut.ac.ir)

**Зодре Хейдари-пур**, аспирант каф. русского языка и литературы, Тегеранский государственный университет, г. Тегеран, E-mail: [heidari.z@yandex.ru](mailto:heidari.z@yandex.ru)

## МОТИВЫ ВЫБОРА ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ И РОЛЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ В ПОВЫШЕНИИ МОТИВАЦИИ УЧАЩИХСЯ

В статье анализируются мотивы выбора изучения иностранного языка, описывается теория мотивации Гарднера. Выделяются разные группы и подгруппы мотивов выбора иностранного языка. Было написано много статей о мотивации учащихся и ее воздействии при изучении иностранного языка, предложено много моделей для объяснения этих явлений. Их принципиальная общность состоит в том, что мотивация важна для изучения иностранного языка. Авторы приходят к выводу, что мотивы учащихся при изучении иностранных языков сложные и разнообразные, а также учащиеся при выборе и изучении иностранного языка руководствуются не одним, а несколькими мотивами. Особое внимание уделено роли преподавателя в повышении первоначальной мотивации учащихся при изучении иностранного языка. Авторы утверждают, что согласование содержания обучения и способов его подачи с когнитивными потребностями и интересами учащихся является основополагающим фактором в формировании мотивации обучения и укрепляет все ее компоненты: потребности, устремления, интересы, эмоции, мотивы самих учащихся.

**Ключевые слова:** мотив, мотивация, иностранный язык, мотивация выбора иностранного языка, повышение мотивации, роль преподавателя в повышении мотивации.

Мотивация действует как двигательный механизм в любой человеческой деятельности, в том числе и в изучении иностранных языков. Мотивация «служит основным стимулом для начала изучения второго языка, а затем и для продолжения длительного и зачастую утомительного процесса обучения» [1].

Мотивация является «сложной и многогранной конструкцией» [2]. Считается, что мотивация учащихся к развитию на целевом языке является сложным процессом. Во многих случаях студенты сталкиваются со многими препятствиями в изучении иностранного языка и зачастую теряют первоначальную мотивацию к обучению. Однако применение преподавателем определенных стратегий мотиваций, выявленных в ходе многих исследований, могут помочь учащимся сформировать более позитивное отношение к изучению языка и сохранить его в процессе обучения и даже во многом повышать его. В данной работе обобщаются основные мотивы изучения иностранных языков, обсуждается роль преподавателей в мотивации учащихся и представляется обзор методов повышения мотивации, которые могут быть использованы преподавателями на уроках. Сначала указывается на наиболее важные мотивы для изучения иностранного языка, чтобы выбрать лучшую стратегию мотивации.

Что касается мотивации выбора иностранного языка, наиболее важными компонентами являются ценности и установки, связанные с иностранным языком, его носителями и изучением языка в целом. Эти вопросы были в центре внимания теории мотивации Гарднер (1985), которая делала акцент на понимании широкой социально-культурной природы мотивации изучения иностранного

языка. В рамках этой теории понятие стало известным. Компоненты этой теории выражаются следующим образом:

- «Интеграционная ориентация, которая отражает позитивную склонность по отношению к иностранному языку и желание взаимодействовать с ценными членами этого сообщества, даже стать похожим на них.
- Инструментальная ориентация – когда изучение языка связано, прежде всего, с потенциальными практическими преимуществами владения языком на уровне иностранного, например, получение более качественной работы или более высокую зарплату.
- Интеграционный мотив, представляющий собой сложную конструкцию, состоящую из трёх основных компонентов: а) интегративности (предполагает интеграционную ориентацию, заинтересованность в иностранных языках и отношении к сообществу иностранного языка), б) отношении к образовательной ситуации (включая отношение к учителю и курсу); в) мотивации (состоит из мотивации, желания и отношения к изучению языка)» [3].

Многие известные специалисты, среди которых Е.И. Пассов, М.В. Кузовлев, Т.С. Царькова, исследовали вопрос о том, какие мотивы составляют мотивацию изучения иностранных языков. Исследуя труды этих ведущих исследователей, можно классифицировать мотивы изучения иностранных языков на две общие группы: внешние и внутренние.

Внешние мотивы, согласно теории мотивации Гарднер, – группа мотивов, основанных на внешних ситуациях, обстоятельствах, условиях. Саму группу

внешних мотивов можно разделить на две подгруппы: с широкой социальной мотивацией и мотивацией, связанной с перспективным развитием личности. Первая группа образуется под влиянием обстановки, например, желание утвердить свой социальный статус. Второй вид внешнего мотива тоже оформляется под влиянием обстановки, например, изучают иностранные языки, чтобы занять определенную должность в будущем.

«Внутренняя мотивация основана на врожденных потребностях человека. Она не является результатом интернализации, основываясь на неподдельном интересе к процессуальной стороне деятельности, невзирая на престижность или выгодность этой деятельности в актуальных социальных условиях. Внутренне мотивированный субъект самостоятельно выбирает ценности и цели. Внутренняя мотивация полностью автономна и самодетерминирована, т.е. субъект стремится выполнять деятельность ради процессуальных удовольствий» [4].

Среди внутренней мотивации можно разделить коммуникативную мотивацию и мотивацию, которая образуется под влиянием самого процесса обучения. Как правило, внутренняя мотивация создается под влиянием внутренних потребностей, например, коммуникативная мотивация образуется под влиянием таких факторов, как заинтересованность в общении с носителями изучаемого языка.

Важно отметить, что учащиеся при выборе и изучении иностранного языка руководствуются не одним, а несколькими мотивами. «В каждом случае мотивация изучения иностранного языка (как и мотивация изучения других предметов) представляет в итоге сочетание социально познавательных, личностно-нравственных и прагматических мотивов» [5].

Учитывая вышеизложенное, можно сделать вывод, что мотивы учащихся при изучении иностранных языков, в том числе и русского языка как иностранного (далее РКИ), сложные и разнообразные. Я.В. Лукина вычисляет шесть групп мотивов в изучении иностранных языков:

1. Эмоционально-эстетические. К ним относятся такие реплики, как «красивый язык», «Я люблю Россию», «мне нравится, как звучит русский язык» и т.д.
2. Прагматические. Связываются с желанием получить хорошую работу или образование в России.
3. Дидактические. Эти мотивы связаны с процессом учения. Увлекает сам процесс обучения, а не только результаты. Ученик хочет проявлять интеллектуальную активность, рассуждать, преодолевать препятствия в процессе решения задач.
4. Познавательные – связаны с содержанием учения. Учащегося побуждает учиться стремление узнать новые факты, овладеть знаниями и т.д.
5. Коммуникативные – личное общение с русскими знакомыми, друзьями.
6. Мотив принуждения и обязанности связан с отсутствием выбора или необходимостью сдавать экзамен, например, когда в колледже или школе есть возможность изучения только русского языка [6].

Кроме вышеперечисленного о классификации мотивов имеются и другие классификации мотивов выбора изучения иностранных языков, в том числе и РКИ. Попытки классифицировать мотивы делались неоднократно и с разных позиций. Выделение видов мотивов и их классификация зависят от того, как понимается сущность мотива. Важно отметить, что мотив не является абсолютно стабильным и меняется со временем и возрастом в зависимости от внутренних и внешних факторов. К тому же в процессе изучения иностранных языков, в том числе и РКИ, действует совокупность различных мотивов, поэтому речь идет о мотивационной системе, так как «она может включать потребности, мотивы, цели и мотивирующие факторы в самом учебном процессе, а также элементы, которые не входят непосредственно в учебный процесс, но могут выполнять те же функции, что и названные объекты» [7].

Другими факторами, влияющими на мотивацию студентов к выбору иностранного языка, являются факторы глобализации, распространение иностранного языка, географическая близость, сложность и легкость, ситуация на рынке труда и образ страны изучаемого языка.

Как уже упоминалось, одним из важнейших элементов успеха образовательного процесса в целом и в изучении иностранного языка в частности является мотивация. Учитывая важность этого элемента в любой человеческой деятельности, особенно при изучении иностранного языка, становится очевидным, что в настоящее время актуальной является проблема повышения мотивации в процессе обучения иностранному языку, поиска новых путей и методов её повышения. Этот вопрос особенно актуален, когда учащиеся, изучающие иностранные языки, сталкиваются со сложными грамматическими вопросами, а также при

выработке навыков устной и письменной речи. Эти моменты всегда были и всегда будут трудными для студентов. К тому же это может отразиться на учебной активности, интересе к получению профессионального образования и в худшем случае привести к уходу студентов из вуза. Здесь очень важна роль преподавателя в процессе обучения. Вот почему среди многих задач, стоящих перед преподавателем, главная состоит в том, чтобы заинтересовать учащихся в изучении этого предмета, т.е. преподаватель должен знать основные теории мотивации, способы воздействия на учащихся, их сильные и слабые стороны. Таким образом, основной задачей преподавателя является вовлечение учащихся в процесс обучения, а не принуждение их к участию в нём. Принуждение и угрозы приводят к безразличию и разочарованию, низкой производительности и отсутствию решимости учиться. Поэтому учащиеся нуждаются в благоприятном и доверительном общении с преподавателями.

Преподаватель иностранного языка должен не только вооружить студента набором знаний, но и помочь ему стать независимым, творческим и уверенным в себе. Личность преподавателя является мощным мотивирующим фактором в учебной работе, в том числе и в самосовершенствовании. Преподаватель должен быть примером для учащихся во всех отношениях. Он обязан помочь студенту раскрыть свой творческий потенциал, определить перспективы внутреннего роста.

Поскольку вопрос человеческой мотивации очень сложный и многоуровневый, разные специалисты предлагают различные способы повышения мотивации студентов. Надо отметить, что согласование содержания обучения и способов его подачи с когнитивными потребностями и интересами учащихся является основополагающим фактором в формировании мотивации обучения и укрепляет все ее компоненты: потребности, устремления, интересы, эмоции, мотивы самих учащихся. Принимая во внимание мнения различных специалистов, можно выделить общие подходы.

- Организуйте занятия таким образом, чтобы учащиеся, выполняя специально разработанные упражнения, могли непосредственно почувствовать результаты работы. Как показывают психологические исследования, наблюдение за поведением человека может быть сильным стимулом для дальнейшей работы.
- Стимулы и подкрепление. Один из способов развития мотивации к изучению иностранных языков основан на потребностях человека, чтобы другие уважали, привлекали к ним внимание и интерес, и для реализации этого метода преподаватель должен обращать внимание на индивидуальные особенности учащихся, их интересы. Он должен поощрять и поддерживать интерес студентов к иностранным языкам.
- Вовлечение эмоциональной сферы в процесс обучения. Психологические исследования показывают, что мотивация к любой человеческой деятельности зависит от эмоциональных факторов. Вовлечение эмоциональной сферы в процесс обучения воздействует на воображение и творчество учащихся и усиливает их. Преподаватель с использованием разных способов, например, игр может вызвать эмоционально-чувственную сферу обучения.
- Творчество преподавателя в процессе обучения может оказывать положительное влияние на мотивацию учащихся к предмету обсуждения. Творческий преподаватель – это тот, который способен преобразовываться, создавать вокруг себя новое. Инновационные технологии могут помочь преподавателям, чтобы создать атмосферу занятий активнее.
- Участие студентов в творческой, научной и методической деятельности под руководством преподавателя.

Кроме вышеперечисленных, можно выделить и другие подходы к повышению мотивации, в том числе и разработку системы внеклассных занятий, помощь в организации самостоятельной работы учащихся и т.п.

Итак, мы рассмотрели некоторые, наиболее важные, на наш взгляд, мотивы выбора иностранного языка, которые важно определить. Таким образом можно попытаться стимулировать интерес к процессу обучения и расширить круг интересов студентов. На практике мотивы изучения иностранного языка очень разные. Учащиеся при выборе и изучении иностранного языка руководствуются не одним, а несколькими мотивами. Несомненно, преподаватель как один из основных компонентов учебного процесса играет важную роль в повышении мотивации учащихся, взгляд преподавателей на мотивацию учащихся и учебные достижения в той или иной степени обеспечили наилучшие стратегии преподавания, направленные на повышение мотивации и успеваемость учащихся.

#### Библиографический список

1. Дёрнеи З. *Демотивация в изучении иностранных языков*. Доклад представлен на конгрессе TESOL '98. Сизтл, штат Вашингтон, 1998: 117.
2. Уильямс М., Бёрден Р. *Психология для преподавателей иностранных языков*. Кембридж, ин: Издательство Кембриджского университета, 1997.
3. Гарднер Р.К. *Социальная психология и изучение второго языка: Роль отношения и мотивации*. Лондон, 1985. Available at: [https://www.researchgate.net/publication/288153221\\_Motivation\\_and\\_Attitudes\\_in\\_Second\\_Language\\_Learning](https://www.researchgate.net/publication/288153221_Motivation_and_Attitudes_in_Second_Language_Learning)
4. Шелдон К.М., Райан Р.М. Позитивная психология и теория самоопределения: Естественный интерфейс. *Человеческая автономия в межкультурном контексте: Перспективы психологии агентства, свободы и благополучия*, 2016: 33 – 44.
5. Аббас Я.Х. Формирование мотивации в процессе изучения русского языка. Проблемы и перспективы современной методики РКИ. *Мир русского слова*. 2006: 92.
6. Лукина Я.В. *Зависимость мотивации при выборе иностранного языка от образа страны изучаемого языка*, 2008. Available at: <https://www.zlataedu.ru/CatalogImages/File/lukina.doc>
7. Шепелевич Л. Повышение мотивации студентов-филологов при обучении русскому языку с использованием сети интернет. *Русистика и современность: материалы VII Международной научно-практической конференции*, 17 – 18 сентября. Санкт-Петербург: 325 – 330; Т. 2.

## References

1. Dernei Z. *Demotivaciya v izuchenii inostrannykh yazykov*. Doklad predstavljen na kongresse TESOL '98. Si'etl, shtat Vashington, 1998: 117.
2. Uilyams M., Berden R. *Psixologiya dlya prepodavatelej inostrannykh yazykov*. Kembriđzh, Iya: Izdatel'stvo Kembriđzhskogo universiteta, 1997.
3. Gardner R.K. *Sotsial'naya psixologiya i izuchenie vtorogo yazyka: Rol' otnosheniya i motivacii*. London, 1985. Available at: [https://www.researchgate.net/publication/288153221\\_Motivation\\_and\\_Attitudes\\_in\\_Second\\_Language\\_Learning](https://www.researchgate.net/publication/288153221_Motivation_and_Attitudes_in_Second_Language_Learning)
4. Sheldon K.M., Rajan R.M. Pozitivnaya psixologiya i teoriya samoopredeleniya: Estestvennyj interfejs. *Chelovecheskaya avtonomiya v mezhkul'turnom kontekste: Perspektivy psixologii agentstva, svobody i blagopoluchiya*, 2016: 33 – 44.
5. Abbas Ya.H. Formirovanie motivacii v processe izucheniya russkogo yazyka. Problemy i perspektivy sovremennoj metodiki RKI. *Mir russkogo slova*. 2006: 92.
6. Lukina Ya.V. *Zavisimost' motivacii pri vybere inostrannogo yazyka ot obraza strany izuchaemogo yazyka*, 2008. Available at: <https://www.zlatau.ru/CatalogImages/File/lukina.doc>
7. Shepelevich L. Povyshenie motivacii studentov-filologov pri obuchenii russkomu yazyku s ispol'zovaniem seti internet. *Rusistika i sovremennost'*: materialy VII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii, 17 – 18 sentyabrya. Sankt-Peterburg: 325 – 330; T. 2.

Статья поступила в редакцию 04.11.19

УДК 371

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10013

Zotova I.V., senior lecturer, Crimean Engineering and Pedagogical University (Simferopol, Russia), E-mail: vip.zotova.irina@mail.ru

**PEDAGOGICAL SUPPORT FOR THE OLDER PRESCHOOLER IN THE PROCESS OF FORMATION OF COGNITIVE INDEPENDENCE IN CONSTRUCTION ACTIVITY.** The article is dedicated to an actual problem of pedagogical support of the senior preschool child in the process of formation of cognitive independence in constructive activity. The article deals with various methods and techniques of management of various forms of construction, analyzed classes for each type of construction, marked its role in the formation of cognitive independent activity with the pedagogical support of older preschoolers. In the process of organizing the constructive activities of preschoolers, it is proposed to adhere to the most important principle: as children acquire constructive skills, they should be offered more and more complex tasks for independent solution. The article presents specific techniques of this process. The author concludes that the rational planning of classes in various forms and types of construction-paper, natural, construction, waste materials, as well as the guidance of independent constructive activity of children by the teacher contributes to the formation of their qualities, which in unity characterize cognitive independence.

**Key words:** preschooler, constructive activity, senior preschooler, pedagogical support, formation of cognitive independence.

И.В. Зотова, доц., ГБОУ ВО «Крымский инженерно-педагогический университет», г. Симферополь, E-mail: vip.zotova.irina@mail.ru

## ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНИКА В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ В КОНСТРУКТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме педагогической поддержки старшего дошкольника в процессе формирования познавательной самостоятельности в конструктивной деятельности. В статье рассмотрены методы и приемы руководства различными формами конструирования, проанализированы занятия по каждому виду конструирования, обозначена его роль в формировании познавательной самостоятельности при педагогической поддержке старших дошкольников. В процессе организации конструктивной деятельности дошкольников предлагается придерживаться важнейшего принципа: по мере овладения детьми конструктивными умениями предлагать им для самостоятельного решения все более сложные задачи. В статье приводятся конкретные приемы этого процесса. Автор делает вывод о том, что рациональное планирование занятий по различным формам и видам конструирования – бумага, природный, строительный, бросовый материалы, а также руководство самостоятельной конструктивной деятельностью детей со стороны педагога способствуют формированию у них качеств, которые в единстве формируют познавательную самостоятельность.

**Ключевые слова:** дошкольник, конструктивная деятельность, старший дошкольник, педагогическая поддержка, формирование познавательной самостоятельности.

Сегодня особую актуальность приобретает проблема развития ребенка как индивидуальности, субъекта деятельности. Ориентация на самостоятельность, умение адаптироваться в конкретных жизненных обстоятельствах является методологической основой российского образования. Различные подходы к решению проблемы детской самостоятельности объединены общей идеей: формирование самостоятельности старших дошкольников осуществляется в продуктивной деятельности. Конструирование в этом плане имеет особое значение, поскольку в процессе его ребенок не только активно что-то создает, но и видит результат своего труда.

По мнению многих ученых (В.Ф. Ждан [1], Е.Л. Кононко [2], Н.Н. Поддьяков [3], Л.А. Парамонова [5] и др.) именно в этой деятельности развиваются умственные способности, творческое воображение, инициатива, воля, самостоятельность, обостряется наблюдательность.

В течение всего дошкольного детства, как показывают исследования Е.Л. Кононко [2], Н.Н. Поддьякова [3], интенсивно развивается детское экспериментирование, которое является особой формой поисковой деятельности. По мнению ученых, в детском конструировании проявляется самостоятельность ребенка, направленная на получение новых сведений, новых знаний (познавательная функция), на получение продуктов деятельности (продуктивная функция).

Изучение психолого-педагогических исследований по проблеме конструктивной деятельности позволило выделить методы и приемы руководства различными формами конструирования. Используя различные приемы обучения детей старшего дошкольного возраста конструированию, автор предлагает придерживаться важнейшего принципа: по мере овладения детьми конструктивными умениями предлагать им для самостоятельного решения все более сложные задачи.

В зависимости от целей и задач обучения, а также с учетом индивидуально-го уровня развития мотивационного компонента проводились занятия по конструированию из бумаги, природного и строительного материалов. Важным именно на этом этапе было то, что обучение строилось по принципу достижения успеха, который всегда был эмоционально украшен. Наша задача состояла в том, чтобы каждый ребенок на каждом занятии достигал этого успеха.

Анализ занятий по каждому виду конструирования осуществлялся в соответствии со структурой конструктивной деятельности, где выделялись две содержательные функции: познавательная и продуктивная. Интеграция этих функций эффективно реализовывалась на занятиях, где стимулировалось желание детей создавать конструкции и формировалось умение использовать различные материалы, планировать и контролировать свои действия, объективно оценивать соответствие достигнутого результата запланированному. Происходила трансформация познавательной деятельности в практическую, то есть менялся не только тип деятельности, но и цель, действия, операции и результат. Этот процесс наблюдался нами в течение всего экспериментального исследования.

В серии занятий по теме «Маленькие строители» в течение сентября дети мастерили «Крепкие башни» (конструирование по образцу), «Лесных школьников» (конструирование по теме), «Цветочную поляну» (конструирование по замыслу), «Деда Мазая и зайцев» (конструирование по схеме). В этом месяце значительное внимание уделялось формированию позитивного отношения к конструированию из природного материала; развитию интереса к работе с ним;ощущению и поддержанию интереса, возникновению удивления перед открытием (мотивационный компонент).

Одновременно осуществлялось ознакомление детей со свойствами влажного песка, обучение умению аккуратно пользоваться разнообразным оборудованием; подбирать природный материал для изготовления поделок в соответствии с замыслом; развивать аналитико-синтетическую деятельность; формировать умение соединять отдельные части различными способами (когнитивный компонент). То есть мы пытались формировать конструктивные умения в организованной познавательной деятельности, которая является неотъемлемой частью конструктивной деятельности.

Для конструктивной деятельности с песком детям предлагались мелкие игрушки и большое количество разнообразного дополнительного материала для создания завершенной конструкции (пенопласт, веревки, поролон, банки, различные по форме и размеру и т.д.). На занятии воспитатель объяснял, как из песка, с помощью лопатки или дощечки, можно сделать конкретные формы, советовал,



как лучше украсить конструкцию различными материалами и деталями, т.е., используя приемы педагогической поддержки, побуждал детей к познавательной деятельности.

Заслуживают внимания такие методические подходы к организации обучения детей творческому конструированию, как формирование у них обобщенных знаний, умений, способов деятельности на основании систематического подхода и четкой последовательности в выполнении познавательных задач; применение различных форм конструирования (по образцу, заданным условиям, по замыслу и т.д.) в разной последовательности в зависимости от вида конструирования; использования диалогической формы общения детей со взрослым и между собой, что поможет обсуждению различных вариантов выполнения задания; сочетание индивидуальных и коллективных форм конструирования, обеспечивающее организацию содержательного общения детей и способствующее осознанию способов деятельности и повышению ее производительности; введение конструирования в различные жизненные ситуации в качестве источника формирования у детей интереса, эстетических и нравственных качеств; организация целенаправленных наблюдений различных объектов, способствующая развитию детских замыслов; создание условий для экспериментирования с различными материалами на занятиях и в свободное время.

Педагогическая поддержка индивидуального выполнения конструкций в самостоятельной деятельности состояла в выяснении и конкретизации тематики. Было замечено, что большинство детей проявляли определенную активность и с удовольствием действовали самостоятельно. Это способствовало тому, что конструкции детей были оригинальными, не похожими друг на друга. Поддержание интереса в самостоятельной деятельности обеспечивалось поощрением детей, одобрением принятого решения, подчеркиванием необходимости использования дополнительного материала и т.д. Конструирование из песка проходило на площадке, в песочнице, поэтому по завершению деятельности в ней была организована выставка работ.

Для наиболее продуктивной и интересной работы необходимо ввести детей в ситуацию помощи героям. Именно такой прием педагогической поддержки рассматривался нами как побуждение к активным действиям, проявление находчивости и инициативы. Поэтому на следующем занятии по теме «Лесные школьники» перед детьми была поставлена задача: расколоть «лесных животных», которые собирались идти в школу. Программное содержание этого занятия предполагало развитие интереса к работе с природным материалом, а также обучение дошкольников умению подбирать разнообразный материал для изготовления игрушек.

В начале занятия с дошкольниками была проведена беседа о Дне знаний. В ходе ее педагог расспрашивал тех детей, чьи братья и сестры пошли в школу, интересовался, хотя ли сами дети пойдут в школу. Работа детей на этом занятии осуществлялась по подгруппам в соответствии с уровнями сформированности компонентов познавательной самостоятельности, что позволило дифференцировать содержание задач. В первую подгруппу входили дети, которые по результатам констатирующего эксперимента были отнесены к низкому и частично среднему уровням познавательной самостоятельности. Этим детям предлагалась

определенная тема, то есть отмечалось то, что они должны сделать за занятие. Детям, которые были отнесены к достаточному и среднему уровням (вторая подгруппа), предоставлялась самостоятельность в выборе темы. В свою очередь каждой подгруппе предлагалась коробка с одинаковым природным материалом (сосновые шишки (разных размеров), иглы сосны и семена клена (липы), пластилин).

На основании анализа первых проведенных занятий было выявлено, что под руководством взрослого, под влиянием специально организованных занятий по конструированию и реализации различных тактик педагогической поддержки у большинства детей можно проследить определенную заинтересованность, выражающуюся в вопросах: «Мы сегодня будем конструировать?», «А что можно сделать из этого?», «Посмотрите, из этого корня получится маленький гномик» и т.д.

Для поддержания дальнейшего интереса к конструктивной деятельности проводились экскурсии с детьми, на которых дошкольники собирали необычный по форме природный материал (ветви, корни, семена и т.д.) и закрепляли знания о свойствах живой и неживой природы.

Основным моментом в педагогической поддержке познавательного интереса была организация занятий в условиях дальнейшего усложнения. Так, на занятии «Дом для гномов» наряду с формированием у детей устойчивого интереса к конструированию мы пытались научить их из прямоугольника делать квадрат, из него делать треугольник для получения «дома», проявляя сосредоточенность при создании изделия по заданным условиям.

Для того чтобы дети учились действовать по указанию взрослого, начало конструирования «дома» осуществлялось по словесным инструкциям: «Сначала положите лист бумаги горизонтально, сложите пополам и еще раз пополам. Получаем четыре поперечные «дорожки». Дальнейшая деятельность детей проходила после показа действий: сложить пополам «дорожки», на первой и последней полосе отогнуть треугольники и спрятать их в середину, углы и стороны, которые образовались, соединить вместе. В процессе самостоятельной деятельности детей был использован такой прием педагогической поддержки как стимулирование, который обеспечивал формирование положительных мотивов. При этом значительное внимание уделялось созданию эмоционального комфорта и соответствующего микроклимата, способствовавшего развитию интеллектуальных чувств, а именно: увлеченности, заинтересованности, удивлению.

Как показал наш опыт, проводить эту работу с детьми крайне важно. Так как это создаст предпосылки для преемственности в обучении детей на последующих ступенях образования, где будет осуществляться их дальнейшее развитие [6 – 12].

Таким образом, именно этот вид познавательно-продуктивной деятельности создает необходимые условия для проявления детьми личностных и волевых черт, а именно сочетание различных видов и форм конструирования, комбинирование детьми различных по форме деталей и др. Рациональное планирование занятий по формам и видам конструирования (бумага, природный, строительный, бросовый материалы), а также руководство самостоятельной конструктивной деятельностью детей со стороны педагога способствуют формированию у них качеств, которые в единстве характеризуют познавательную самостоятельность.

#### Библиографический список

1. Ждан В.Ф. *Аппликация, конструирование в детском саду*: разработка занятий для студентов групп экспериментальных дошкольных учреждений. Киев: НИИП, 1982.
2. Кононко Е.Л. *В мире раннего детства*. Киев: Рад. шк., 1985.
3. Подъяков С.Н. *Умственное воспитание детей дошкольного возраста*. Москва: Просвещение, 1988.
4. Парамонова Л.А. *Теория и методика творческого конструирования в детском саду*: учебное пособие для вузов. Москва: Академия, 2002.
5. Парамонова Л.А. *Детское творческое конструирование*: книга для педагогов дошкольных учреждений, преподавателей и студентов педагогических университетов и колледжей. Москва: Карпуз, 1999.
6. Горбунова Н.В. *Развитие связной речи старших дошкольников в театрально-игровой деятельности*. Актуальные вопросы развития речи дошкольников и младших школьников: коллективная монография. Ялта, 2019: 22 – 35.
7. Магомеддиброва З.А. Философский аспект сущности понятия преемственности. *Наука и школа*. 2004; № 1: 20.
8. Магомеддиброва З.А., Альбекхаджиева З. К вопросу о формировании информационной культуры младших школьников. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; № 5 (72): 115 – 117.
9. Горбунова Н.В., Фоминых Н.Ю. Личность учителя через призму тысячелетий. *Проблемы современного педагогического образования*. 2015; № 48-1: 90 – 100.
10. Магомеддиброва З.А., Юсупхаджиева Т.В. *Формирование эмоционально-ценностного отношения дошкольников и младших школьников к изобразительной деятельности*. Махачкала, 2014.
11. Абдулгалимов Р.М., Абдулгалимова Г.Н., Алибекова З.Н. и др. *Современные психолого-педагогические исследования – результаты, проблемы, прогнозы*: коллективная монография. Москва, 2017.
12. Магомеддиброва 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. Zhdan V.F. *Applikaciya, konstruirovaniye v detskom sadu: razrabotka zanyatij dlya studentov grupp `eksperimental'nyh doskol'nyh uchrezhdenij*. Kiev: NIIP, 1982.
2. Kononko E.L. *V mire rannego detstva*. Kiev: Rad. shk., 1985.
3. Podd'yakov S.N. *Umsvennoye vospitanie detej doskol'nogo vozrasta*. Moskva: Prosveschenie, 1988.
4. Paramonova L.A. *Teoriya i metodika tvorcheskogo konstruirovaniya v detskom sadu: uchebnoye posobie dlya vuzov*. Moskva: Akademiya, 2002.
5. Paramonova L.A. *Detskoye tvorcheskoye konstruirovaniye: kniga dlya pedagogov doskol'nyh uchrezhdenij, prepodavatelej i studentov pedagogicheskikh universitetov i kolledzhej*. Moskva: Karapuz, 1999.
6. Gorbunova N.V. *Razvitiye svyaznoj rechi starshih doskol'nikov v teatral'no-igrovoj deyatel'nosti*. Aktual'nye voprosy razvitiya rechi doskol'nikov i mladshih shkol'nikov: kollektivnaya monografiya. Yalta, 2019: 22 – 35.
7. Magomeddirova Z.A. Filosofskij aspekt suschnosti ponyatiya preemstvennosti. *Nauka i shkola*. 2004; № 1: 20.
8. Magomeddirova Z.A., Al'bekhadzhieva Z. K voprosu o formirovani informacionnoj kul'tury mladshih shkol'nikov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; № 5 (72): 115 – 117.
9. Gorbunova N.V., Fominyh N.Yu. Lichnost' uchitelya cherez prizmu tysyacheletij. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2015; № 48-1: 90 – 100.

10. Magomedbirova Z.A., Yusuphadzhieva T.V. *Formirovanie `emocional'no-cennostnogo otnosheniya doskol'nikov i mladshih shkol'nikov k izobrazitel'noj deyatel'nosti*. Mahachkala, 2014.
11. Abdulgalimov R.M., Abdulgalimova G.N., Alibekova Z.N. i dr. *Sovremennye psichologo-pedagogicheskie issledovaniya – rezul'taty, problemy, prognozy*: kollektivnaya monografiya. Moskva, 2017.
12. Magomedbirova Z.A., Yusuphadzhieva T.V. *Izobrazitel'naya deyatel'nost' detej 6 – 7 let v razviti` `emocional'no-cennostnyh otnoshenij. Mezhdunarodnyj zhurnal `eksperimental'nogo obrazovaniya*. 2010; № 11: 115 – 118.

Статья поступила в редакцию 31.10.19

УДК 371

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10014

**Ramzanova E.A.**, *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Head of Department of Preschool Education and Pedagogy, Crimean Engineering and Pedagogical University (Simferopol, Russia), E-mail: ramzanova-elmira@mail.ru*

**MODELS OF PREPARATION OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS FOR THE USE OF ICT IN PROFESSIONAL ACTIVITIES.** The article presents the actual problem of training of future primary school teachers in professional activity. Professional training of the future teacher is a holistic process of assimilation and consolidation of general pedagogical and special knowledge, skills and abilities. The model of preparation of future primary school teachers for the use of ICT in professional activities, implemented in the framework of the following approaches: value-oriented, interdisciplinary, personal-activity, system and information.

**Key words:** model, information and communication technologies, professional activity, primary school teacher.

**Э.А. Рамазанова**, канд. пед. наук, доц., зав. каф. дошкольного образования и педагогики, ГБОУ ВО Республики Крым «Крымский инженерно-педагогический университет», г. Симферополь, E-mail: ramzanova-elmira@mail.ru

## МОДЕЛИ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К ПРИМЕНЕНИЮ ИКТ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме подготовки будущих учителей начальных классов к профессиональной деятельности. Профессиональная подготовка будущего педагога является целостным процессом усвоения и закрепления общепедагогических и специальных знаний, умений и навыков. Обоснована и представлена модель подготовки будущих учителей начальных классов к применению ИКТ в профессиональной деятельности, реализуемая в рамках следующих подходов: ценностно-ориентированных, междисциплинарных, личностно-деятельностных, системных и информатических.

**Ключевые слова:** модель, информационно-коммуникационные технологии, профессиональная деятельность, учитель начальных классов, подготовка.

В современном мире происходит объективный процесс проникновения информационно-коммуникационных технологий во все сферы жизнедеятельности человечества, средства информатизации все интенсивнее входят в учебно-воспитательный процесс образования. Процессы информатизации общества и образования взаимосвязаны и взаимообусловлены. Как показал анализ научных источников, на современном этапе существуют различные подходы к профессиональной подготовке будущих педагогов: контекстный (А. Вербицкий) [3], субъектно-деятельностный (И. Бех) [2], технологический (А. Пехота) [5], информатический (Н. Фоминых) [6].

Считаем, что подготовка будущих учителей начальных классов к применению ИКТ должна базироваться на ценностно-ориентированном, междисциплинарном, личностно-деятельностном, системном и информатическом подходах. Согласно ценностно-ориентированному подходу у студентов формируются умения и навыки саморазвития, самосовершенствования, самореализации, самоактуализации и самоконтроля, для чего преподавателю необходимо всесторонне способствовать формированию мотивов и ценностей будущих педагогов.

Основное значение личностно-деятельностного подхода для образовательной практики предполагает, что в центре учебного процесса находится обучающийся – его профессиональные мотивы, цели, уникальное психическое состояние, то есть студент как личность. Вторая составляющая указанного подхода (деятельностная) базируется на теории деятельности А. Леонтьева [4], согласно которой любая деятельность имеет предмет, потребности, мотивы. Итак, личностно-деятельностный подход к подготовке будущих воспитателей к применению ИКТ означает переориентацию этого процесса с традиционной передачи знаний на постановку и самостоятельное решение конкретных профессиональных задач с применением аппаратных и программных средств ИКТ.

Следующим подходом к подготовке будущих учителей к применению ИКТ считаем информатический. В современной научной литературе встречаются термины «информационный», «информативный», но вслед за Н. Фоминых [6] считаем целесообразным и правомерным употребление именно термина «информатический», поскольку он по своему лексическому значению значительно шире, чем указанные выше. Этот подход заключается в применении ИКТ в учебно-воспитательном процессе, организации обучения и получения студентами знаний, умений и навыков, которые обеспечивают дальнейшее применение специалистом аппаратных и программных средств в будущей профессиональной деятельности.

Модель педагогического процесса выглядит в виде структурно-логической схемы, на которой представлены отдельные его компоненты. Уровень детализации такой схемы может быть произвольным и зависит от степени учета различных факторов. Функциональность модели выражается взаимосвязями между отдельными ее компонентами и описанием хода педагогического процесса. Она позволяет избавиться от исследования маловлиятельных факторов и сосредоточить внимание на значимых. Это в свою очередь позволяет осуществлять

эффективный анализ выбранной составляющей и прогнозировать изменения ее результативности при изменении определенных условий.

При разработке модели подготовки будущих учителей начальных классов к применению ИКТ в профессиональной деятельности мы придерживаемся определения Абдулиной О.: «Под моделью понимается такая мысленно представляемая или материально реализованная система, которая отображает или воспроизводит объект исследования и способна замещать его так, что ее изучение дает новую информацию об этом объекте» [1].

Работа с ИКТ проходит преимущественно в индивидуальном режиме. При этом различные программные средства ИКТ могут быть настроены на определенные нужды того или иного пользователя. Одного и того же результата можно достичь, применяя не только различные подходы и методы, но даже различные программные средства. При планировании занятия с применением ИКТ учитель может самостоятельно выбирать интересующие его аппаратные и программные средства ИКТ, формы работы с ними, определять целесообразность их применения на отдельных этапах урока. То есть принцип индивидуализации и дифференциации в этом случае является одним из ведущих.

Определяя дидактические принципы подготовки будущих учителей начальных классов к применению ИКТ, нельзя не согласиться с Е. Блиновой, которая в качестве отдельного дидактического принципа оптимизации информатической подготовки будущих учителей начальных классов считает принцип соответствия учебно-научной материальной базы содержанию обучения. В модели будущие учителя начальных классов должны:

- *иметь представление* о процессе информатизации общества; влиянии информатизации на сферу образования; особенностях учебно-воспитательного процесса в условиях информатизации образования; социальном заказе общества на подготовку специалистов нового типа в соответствии с современным этапом его развития; путях повышения эффективности деятельности учителя начальных классов с помощью ИКТ; влиянии ИКТ на процесс профессионального взаимодействия;

- *знать:* сущность понятий «информатизация общества», «информатизация образования», «информационно-коммуникационные технологии», «информационно-коммуникационные технологии обучения», «технологии мультимедиа и гиперссылок», «информационно-образовательная среда», единое информационно-образовательное пространство; основные педагогические возможности сети Интернет; ключевые характеристики средств информационно-коммуникационных технологий, применяемых в учебном процессе; типы педагогических программных средств; требования к компьютерным тестам; формы организации обучения с применением ИКТ; методы, методики и технологии проведения обучения с широким применением информационно-коммуникационных технологий; дидактические и методические требования к педагогическим программным средствам для школьников; принципы построения занятия с применением ИКТ; воз-

возможные направления и пути применения универсальных программных средств ИКТ в работе учителя начальных классов; основные педагогические программные средства для школьников; санитарно-гигиенические требования по применению компьютера в работе с детьми младшего школьного возраста;

– *уметь*: осуществлять различные виды информационной деятельности по сбору, обработке, хранению, отображению, систематизации информации; ориентироваться в современных условиях информатизации образования; осуществлять поиск и отбор нужной информации; применять средства ИКТ в процессе подготовки к занятию; применять ИКТ при проведении научных исследований и обработке результатов педагогического эксперимента; решать распространенные учебные задачи, стоящие перед учителем через применение ИКТ; самостоятельно выбирать средства информационно-коммуникационных технологий для достижения цели занятия, планирования и решения педагогических задач; характер взаимодействия; функциональные возможности; характер применения; дидактические цели; оценивать содержательно-методическую значимость педагогических программных средств для школьников.

В процессе подготовки будущих учителей начальных классов к применению ИКТ проводятся лекции, практические занятия, семинары и выполняется самостоятельная работа, во время проведения лекции «Образовательные возможности сети Интернет» даются знания по методике школьного мира: подходы к обучению детей младшего школьного возраста, информатики: сети, каналы связи; педагогике: формы и методы обучения.

Во избежание пассивности восприятия лекции необходимо придать ей проблемный характер. Например, проводя лекцию «Роль ИКТ в работе учителя» целесообразно ставить проблемные вопросы о роли педагога при применении ИКТ: «Могут ИКТ заменить педагога или даже удалить его из учебно-воспитательного процесса?». На лекции «Сущность понятия ИКТ и их роль на современном этапе информатизации образования» целесообразно поставить проблемы дискуссионного характера, например, «Положительные и отрицательные стороны информатизации образования». Это настраивает студентов на активное восприятие материала и желание получить ответ на интересующие их вопросы.

Для наглядности учебного материала лекции, повышения информативности учебного процесса необходимо сопровождать ее компьютерной презентацией, которая имеет большой дидактический потенциал. На лекции это позволяет преподавателю оперативно, в выбранном временном режиме выводить на экран необходимую информацию. Кроме того, во время демонстрации презентации студентам предоставляется пример применения ИКТ на теоретических занятиях, развивается их информатическая культура, осуществляется эстетическое воспитание, формируется определенный эталон требований, которые будут выдвигаться перед студентами во время защиты своих работ. Лекция «Сущность понятия ИКТ и их роль на современном этапе модернизации образования» сможет сориентировать студентов на самостоятельное изучение законодательной базы информатизации образования, а также ответить на вопросы, связанные с преимуществами и недостатками применения ИКТ в учебно-воспитательном процессе с целью подготовки студентов к следующему семинарскому занятию «Положительные и отрицательные стороны информатизации образования». Учебный материал лекции необходимо дополнять яркими фактами и примерами из практики школьного учебного заведения.

Итак, по характеру познавательной деятельности среди других, по нашему мнению, должен преобладать частично-поисковый метод, применение которого предусматривает создание на занятии проблемной ситуации, решение которой требует применения ИКТ; отбор универсальных программных средств ИКТ, необходимых для ее решения; определения конкретного практического задания; решения его студентами с помощью ИКТ [7 – 11].

Информатизация образования осуществляется быстрыми темпами, появляются новые программные средства, информационные технологии, обновляются аппаратные средства ИКТ, предоставляя новые возможности в системе образования, поэтому одним из важнейших в процессе подготовки будущих учителей является ИКТ. Принцип информатичности предусматривает широкое использование аппаратных и программных средств в процессе подготовки будущих учителей к применению ИКТ для развития личности студентов, организации самостоятельной работы; создание системы информационного обеспечения этого процесса.

#### Библиографический список

1. Абдуллина О.А. *Общепедагогическая подготовка учителей в системе высшего педагогического образования*. Москва: Просвещение, 1990.
2. Бех И.Д. Компетентностный подход в современном образовании. *Педагогика высшей школы: методология, теория, технология*. Москва: Генезис, 2009: 21 – 24.
3. Вербицкий А.А. Школа контекстного обучения, как модель реализации компетентностного подхода в общем образовании. *Педагогика*. 2009; № 2: 12 – 18.
4. Леонтьев А.Н. *Деятельность. Сознание. Личность*. Москва: МГУ, 1975.
5. *Подготовка будущего учителя к внедрению педагогических технологий*: учебное пособие. Под редакцией И.А. Зязюна, О.М. Пехоты. Москва: Изд-во А.С.К., 2003.
6. Фоминых Н.Ю. *Информационно-коммуникационные технологии в преподавании филологических дисциплин*: учебно-методическое пособие. Севастополь: Рибест, 2011.
7. Магомеддибиров З.А., Альбекхаджиева З. К вопросу о формировании информационной культуры младших школьников. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; № 5 (72): 115 – 117.
8. Горбунова Н.В., Фоминых Н.Ю. Личность учителя через призму тысячелетий. *Проблемы современного педагогического образования*. 2015; № 48-1: 90 – 100.
9. Абдулгалимов Р.М., Абдулгалимова Г.Н., Алибекова З.Н. и др. *Современные психолого-педагогические исследования – результаты, проблемы, прогнозы*: коллективная монография. Москва, 2017.
10. Арипов М.А., Арипова Н.М., Асадулаева У.М. и др. *Инновационные процессы в образовании*: коллективная монография. Москва, 2017.
11. Аббасова Л.И., Бажан З.И., Бузни В.А. и др. *Современные тенденции дошкольного и начального образования*: коллективная монография. Ялта, 2016.

#### References

1. Abdullina O.A. *Obschepedagogicheskaya podgotovka uchiteley v sisteme vysshego pedagogicheskogo obrazovaniya*. Moskva: Prosveschenie, 1990.
2. Beh I.D. Kompetentnostnyy podhod v sovremennom obrazovanii. *Pedagogika vysshej shkoly: metodologiya, teoriya, tehnologiya*. Moskva: Genезis, 2009: 21 – 24.
3. Verbitskiy A.A. Shkola kontekstnogo obucheniya, kak model' realizatsii kompetentnostnogo pohoda v obshchem obrazovanii. *Pedagogika*. 2009; № 2: 12 – 18.
4. Leont'ev A.N. *Deyatelnost'. Soznanie. Lichnost'*. Moskva: MGU, 1975.
5. *Podgotovka budushchego uchitelya k vnedreniyu pedagogicheskikh tehnologiy*: uchebnoe posobie. Pod redakciey I.A. Zazyuna, O.M. Pehoty. Moskva: Izd-vo A.S.K., 2003.
6. Fominyh N.Yu. *Informatsionno-kommunikatsionnye tehnologii v prepodavanii filologicheskikh disciplin*: uchebno-metodicheskoe posobie. Sevastopol': Ribest, 2011.
7. Magomeddirova Z.A., Al'bekhadzheva Z. K voprosu o formirovaniy informatsionnoy kul'tury mladshikh shkol'nikov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; № 5 (72): 115 – 117.
8. Gorbunova N.V., Fominyh N.Yu. Lichnost' uchitelya cherez prizmu tysyacheletiy. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2015; № 48-1: 90 – 100.
9. Abdulgalimov R.M., Abdulgalimova G.N., Alibekova Z.N. i dr. *Sovremennye psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya – rezul'taty, problemy, prognozy*: kolektivnaya monografiya. Moskva, 2017.
10. Aripov M.A., Aripova N.M., Asadulaeva U.M. i dr. *Innovatsionnye processy v obrazovanii*: kolektivnaya monografiya. Moskva, 2017.
11. Abbasova L.I., Bazhan Z.I., Buzni V.A. i dr. *Sovremennye tendentsii doskol'nogo i nachal'nogo obrazovaniya*: kolektivnaya monografiya. Yalta, 2016.

Статья поступила в редакцию 31.10.19

УДК 371

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10015

**Aliyeva B.Sh.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Head of Department of General and Social Pedagogy, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: albika62@mail.ru

**Avshalumova L.Kh.**, Professor, Head of Department of History and Theory of Religion and Culture, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: albika62@mail.ru

**ETHNO-CULTURAL COMPETENCE AS A CONDITION FOR PREVENTING EXTREMISM AND TERRORISM.** The article reveals problems of ethnic identity formation. The appeal of the research view to the problem of using the educational resource of social institutions of education is aimed at the realization of the search for moral and cultural guidelines in the education of the younger generation. The use of the spiritual and moral potential of ethno-cultural traditions in the educational process of the school will contribute to the ethnopedagogization of educational institutions, the formation of national consciousness and civic identity among school students. The mechanisms of ethno-cultural competence formation are training, education, activity and communication. The solution of modern political, socio-economic and moral (spiritual) problems of Russian society depends largely on the correct understanding of the tasks of education of a culture of behavior, on the basis of universal values.

**Key words:** concept, ethno-cultural competence, social pedagogy, educational space, interethnic integration in ethno-cultural environment.



**Б.Ш. Алиева**, д-р пед. наук, проф., зав. каф. общей и социальной педагогики, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала,  
E-mail: albika62@mail.ru

**Л.Х. Авшалумова**, проф., зав. каф. истории и теории религии и культуры Дагестанского государственного университета, г. Махачкала,  
E-mail: albika62@mail.ru

## ЭТНОКУЛЬТУРНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК УСЛОВИЕ ПРОФИЛАКТИКИ ЭКСТРЕМИЗМА И ТЕРРОРИЗМА

В статье раскрываются проблемы формирования этнической идентичности. Обращение исследовательского взгляда к проблеме использования воспитательно-образовательного ресурса социальных институтов воспитания направлено на реализацию поиска нравственных и культурных ориентиров в воспитании подрастающего поколения. Использование духовно-нравственного потенциала этнокультурных традиций в учебно-воспитательном процессе школы будет способствовать этнопедагогизации образовательных учреждений, формированию национального самосознания и гражданской идентичности у учащихся школ. В качестве механизмов формирования этнокультурной компетентности выступают обучение, воспитание, деятельность и общение. Разрешение современных политических, социально-экономических и нравственных (духовных) проблем российского общества во многом зависит от правильного понимания задач воспитания культуры поведения.

**Ключевые слова:** концепция, этнокультурная компетентность, социальный педагог, образовательное пространство, межэтническая интеграция в этнокультурной среде.

В условиях интенсификации миграции народов мира, увеличения числа этнически смешанных семей, образование многонациональных коллективов в социальных институтах значительно расширяют рамки межэтнического взаимодействия. Характерной особенностью современной образовательной среды является ее полиэтничность, а трансформации этнической идентичности будут способствовать разнообразие культурного окружения и иная система ценностей. Воспитание молодежи во все времена и у всех народов являлось абсолютной гуманистической ценностью. Сегодня на уровне Президента и Правительства РФ принят ряд нормативных актов, направленных на установление высокого социального статуса работы по духовно-нравственному воспитанию в соответствии с демократическими преобразованиями в стране: Постановление Правительства РФ от 16 февраля 2012 г. № 122 «О государственной программе «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации», Стратегии государственной молодежной политики в Российской Федерации (Распоряжение Правительства Российской Федерации от 18 декабря 2006 г. № 1760-р), Концепция государственной молодежной политики в субъектах Российской Федерации, входящих в Северо-Кавказский Федеральный округ до 2025 г. (Распоряжение Правительства Российской Федерации от 17 апреля 2012 г. № 506-р), Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России» и общим контекстом «Национальной доктрины образования, принятой на период до 2025 г., Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» и другие документы, которые являются стратегическими ориентирами для всех социальных институтов общества в решении широкого спектра задач патриотического воспитания [1 – 7].

В настоящий момент в условиях развивающейся демократии обретает новое дыхание истинно прогрессивного в рамках национального. Из всех традиций, передаваемых из поколения в поколение, важнейшими становятся педагогические, этнопедагогические. Исследование этой проблемы в современной России представляет собой особую значимость, т.к. отсутствие высокой национальной идеи, понятной народу и способной объединить его, привело к вакууму духовности, кризису в отечественном воспитании ввиду недостаточно созданных условий, использования не в полную силу социально-культурных, этнически-ценностных ресурсов народной педагогики, доказавших свою эффективность на протяжении тысячелетий.

На необходимость укрепления духовно-нравственных основ российского общества и совершенствования государственной политики по основным направлениям воспитания указывает целый ряд стратегических государственных (Стратегия социально-экономического развития России до 2020 года, Стратегия государственной национальной политики Российской Федерации на основе Указа Президента РФ от 19 декабря 2012 г. № 1666, Стратегия развития науки и инноваций в Российской Федерации на период до 2015 г., Национальная доктрина образования Российской Федерации, и) и нормативно-правовых (Федеральные законы «Об образовании», «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» и др.) документов, в которых в качестве главной цели выдвигается необходимость сохранения этнокультурной самобытности народов, активизации всестороннего сотрудничества народов Российской Федерации, развития их национальных языков и культур [1 – 8].

Под этнокультурной компетентностью специалиста понимается общая способность к результативному использованию знаний культуры своего народа и других этносов в межнациональном общении и при решении конкретных профессиональных и социальных задач в поликультурном обществе; интегральная характеристика, определяющая способность (умение) специалиста решать профессиональные проблемы и типичные профессиональные задачи с учетом этнокультурных особенностей региона и коллектива, реальных ситуаций, национально-психологических особенностей, жизненного опыта, ценностей и наклонностей партнеров [5, с. 103]. Этнокультурная компетентность позволяет личности найти адекватные модели поведения, способствующие поддержанию атмосферы согласия и взаимного доверия, устранению нетерпимого отношения

к людям, отличающимся цветом кожи, языком, ценностями, культурой. Одним из основных факторов формирования этнокультурной компетентности является этнокультурная среда, которая является пространственно-временным отражением ментальности народа, воплощает национальный идеал, культурный стереотип этнического бытия, апробированные механизмы передачи социального опыта, ценностных ориентаций, воспитательных обычаев и традиций. Этнокультурная среда как макро- и микросреда, транслирующая национальные ценности на уровне 1) общественных институтов, прав и норм жизнедеятельности, 2) ближайшего окружения ребенка, складывающегося из школы, учреждений дополнительного образования (спортивная секция, клуб и др.), семьи, подростковых объединений [2, с. 23].

В рамках деятельности научно-исследовательской лаборатории РАО по проблемам формирования личности в поликультурной среде нами было проведено исследование по изучению самооценки уровня этнокультурных знаний учащихся пяти образовательных учреждений г. Махачкалы: школы № 13, № 22, № 7, № 3, № 1. Методом случайной выборки были отобраны 140 детей, отличающихся по полу, этническому и возрастному (12 – 18 лет) признакам. Из них 20 школьников – аварцы, 16 – даргинцы, 17 – лакцы, 10 – лезгины, 8 – кумыки, 10 – русские, 30 учащихся назвали себя метисами. Один из пунктов опросника предлагал школьникам высказать свое отношение к этнокультурному разнообразию. Согласно ответам 50% детей это считают нормальным явлением, 30% опрошенных нравится, что все люди разные, 22% респондентов указали, что этнокультурные различия их не затрагивают. В то же время 3% отметили, что этнокультурные различия их раздражают. Этот факт мы расцениваем как очень тревожный симптом, ибо нетерпимость в дальнейшем может привести к гораздо более серьезным социальным последствиям. Многие из детей не знают, как воспринимать культурные различия, что может стать причиной для возникновения неприязни друг к другу. В связи с этим детям еще с дошкольного возраста необходимо показывать, как разнообразие может сделать их жизнь богаче, привлекательнее, интереснее [2, с. 89].

В качестве механизмов формирования этнокультурной компетентности выступает обучение, воспитание, деятельность и общение.

Наличие этнокультурной компетентности у специалиста предполагает:

- знание национально-психологических особенностей иноэтнических партнеров;
- знание этнокультурных особенностей народов, с представителями которых взаимодействует специалист;
- высокий уровень этнокультурной и конфессиональной толерантности специалиста;
- умение вести этнокультурный диалог, обеспечивающий эффективное (результативное) решение профессиональных и социальных задач в процессе жизнедеятельности [5, с. 90].

Целостность и будущность России во многом связана с ее полиэтничностью.

Общеизвестно, что Дагестан – это миниатюрная Россия во многом благодаря благоприятной этнокультурной среде, являющейся фактором аксиологического воспитания старшеклассника, пространственно-временным отражением ментальности народа, воплощающей национальный идеал, культурный стереотип этнического бытия, апробированные механизмы передачи социального опыта, ценностных ориентаций, воспитательных обычаев и традиций [1, с. 25]. Здесь проживают более 33 народностей, в современных условиях в Дагестане на приемлемо возможном уровне достигнута межэтническая гармония, способствующая межэтнической интеграции.

Интеграция межэтническая (лат. Integratio – восстановление, восполнение) – вид этнических процессов, заключающийся в сближении этнических общностей в результате их культурных контактов, ведущий к появлению у них общих черт в культурной, духовной, социально-экономической сферах их жизнедеятельности. Человек в большинстве случаев не только сохраняет приверженность

к родной культуре, но и может соединять в себе принадлежность к нескольким культурам.

Идентификация этническая (лат. *Identificare* – отождествлять) – «психологический процесс отождествления индивида себя с этнической общностью, позволяющий ему усвоить необходимые стереотипы поведения, нормы образа жизни и культурные ценности» [3]. Как справедливо отмечают специалисты, занимающиеся этой проблемой, идентификация индивида с этносом происходит на основе принципа самоопределения этнической принадлежности. Согласно этому принципу, человек принадлежит к той этнической общности, с которой он сам считает себя связанным общностью языка, культуры, быта. Вопрос об этнической принадлежности решается в зависимости от конкретной обстановки, в которой живет семья, от языка, преобладающего в ней, от семейных, культурно-бытовых традиций и навыков, наконец, от окружающей этнической среды. Наши длительные наблюдения за смешанными семьями показали, что при равных условиях в них чаще всего преобладает язык и культурно-бытовая обстановка этноса матери, к которому и причисляют себя дети по достижении совершеннолетия.

Идентичность – тождественность человека самому себе, твердо усвоенный и личностно принимаемый образ себя во всем богатстве и разнообразии отношений личности к окружающему миру.

В контексте этнокультурной компетентности личности «грамотность» может определяться как:

- способность воспринимать себя (этнокультуру своего народа) и индивидуальные этнокультурные различия окружающих людей, управлять собой в совместной деятельности с представителями других этносов, взаимодействовать и вступать в социальные контакты с людьми в поликультурном мире;

- способность наблюдать, воспринимать и разумно взаимодействовать с окружающим миром природы, с многонациональным поликультурным обществом, воспринимать себя как часть общего природного мира и поликультурного общества.

При формировании этнопедагогических компетенций у будущих учителей необходимо создание сквозной модели «развивающей» этнокультурной среды; педагогических ситуаций по использованию потенциала культурного наследия; понимание своей национальной культуры и культур и обычаев других народов.

Отметим наиболее благоприятные условия, способствующие реализации этнокультурного потенциала социокультурной среды, формирующие этнокультурную компетентность и содействующие становлению этнической идентичности:

- Реализацию этнокультурного потенциала социокультурной среды следует рассматривать как совокупность взаимосвязанных средств, методов, форм, необходимых для создания организованного целенаправленного влияния на формирование личности с заданными качествами на основе народной педагогической культуры, традиционного быта и семейно-родственных отношений.

- Семья народов Северного Кавказа представляет собой этнопедагогическое пространство, социокультурную среду, интегрирующую национальные, российские, общечеловеческие социальные, культурные особенности при доминирующей роли собственно этнических. Социальная, этнологическая, демографическая, культурная специфика дагестанской семьи обуславливает народные воспитательные традиции.

- Система традиционного воспитания народов Дагестана включает не только семью, но и организованные традиционные общности более высокого класса – джамаат, тухум, годекан, а также духовные факторы – ислам, обычаи, обряды, праздники, фольклор (сказки, пословицы, исторические предания, и др.). Широкий взгляд на исследуемую проблему позволяет представить этнопедагогику дагестанской семьи как составную часть педагогики семейного воспитания народов России.

- К этнопедагогическим аспектам инвариантов социокультурной среды относятся: природа, игра, слово, дело, общение, традиция, быт, искусство, религия, пример – идеал (идеи – символы, события – символы, личности – символы).

- Сохранение культурного своеобразия современных локальных цивилизаций напрямую зависит от активной экспансии чужих ценностей, образа и стиля жизни, порождения новых общезначимых целей и интегрирующих общество гуманистических идеалов, выстраивания грамотной геополитической политики (полилога); признания серьезности проблемы и приоритетности социализации по сравнению с воспитанием. Педагогизация воспитания все более становится одной из самых животрепещущих проблем современности, в связи с чем необходимо усилить гуманитарную составляющую и в науке, и в образовании.

- Подъем культуры надо начинать с благоприятных условий для возрождения традиционной культуры воспитания, что является началом всех начал.

- Усиление патриотической направленности образования и социализации, признание того, что все народы – великие педагоги. Этот тезис снимает с повестки дня вопрос об отсталых в культурном отношении народах. Пренебрежение к культуре любого из народов есть бескультурье, ибо ни одна националь-

ная культура, пусть и самая богатая, не является самодостаточной. Национальная ограниченность в любой форме губительна и для личности, и для народа как исторической личности.

- Принятие ряда ограничительных мер по примеру развитых стран и в рамках Конституции страны, проявив политическую волю.

- Возрождение принципа природосообразности и признания, что воспитание – это организация нравственно-осмысленной, духовно-насыщенной бытийной жизни.

- Выстраивание гуманистической модели воспитания, включающей как можно больше уважения и больше требовательности.

- В основу системы всех ступеней образования будут положены прогрессивные идеи народной педагогики как источник совершенствования этой системы и повышения ее воспитательного потенциала, также должны быть созданы педагогические условия, способствующие воспитанию ценностно-ориентированной и духовно здоровой личности посредством перевода «кругов ценностей» общечеловеческих, которые прошли испытание временем (жизнь, свобода, счастье, честь) в ценности, обладающие характером преемственности, будучи передаваемые из поколения в поколение (труд, красота, гуманизм, знание, идеал воспитанного человека, Отечество).

- Преемственность семейных традиций чрезвычайно актуальна для страны, важно восстановить в сознании людей модель здоровой семьи, ориентированной на продолжение рода, возрождение ответственного и уважительного отношения к семейным ценностям.

- Совершенствование в целях реализации задач духовно-нравственного воспитания форм и методов внеклассной и внеаудиторной работы на этнокультурной парадигме, представленной системой нравов, традиций и обычаев, образующих основу для формирования этнообразовательных систем воспитания и обучения у учащихся школ, студентов колледжей и вузов.

- Целесообразно активизировать исследования в области культуры воспитания у народов России и стран СНГ, изучить данную проблему на материалах этнических ценностей народов Северного Кавказа, теоретически осмыслить опыт семейного воспитания народов Востока. Подобные исследования создадут солидную базу для более глубокого и полного понимания сущности и специфики семейной педагогики как важной составляющей педагогической науки в целом.

- Улучшение положения в общественном и семейном воспитании требует стратегического, концептуального и программного подхода на основе интеграции научного потенциала гуманитарных наук (философия, социология, этнография, психология, филология, культурология и др.) в решении задачи воспитания учащейся молодежи на общечеловеческих ценностях.

- В целях расширения зоны взаимодействия для установления контактов и оказания помощи в реализации использования педагогического потенциала этнокультурных ценностей педагогами, работающими в системе национального образования, координировать усилия научно-педагогической общественности в режиме решения задач воспитания и образования подрастающего поколения.

- Исследования традиций воспитания народов Дагестана как феномена действительности показывает, что обращение с историей как с коллективной памятью народа предполагает высокий уровень культуры, исторического мышления, мировоззренческой взвешенности, методологической собранности и дисциплины ученых.

- Сохранение обычаев, адатов, обрядов в разных социально-культурных сферах обусловлено как социальным наследованием исторически накопленного опыта народа, так и индивидуально-психологической природой человека, потребностью и способностью к этому наследованию.

На этом этнопедагогизированном правовом поле, представленном государственным законодательством, могут работать духовные, национальные и общественные организации, призванные обеспечить эффективную этнопедагогизацию процесса взаимодействий семьи и школы. Это, прежде всего, относится к взаимодействию государственных органов управления и органов местного самоуправления, духовных, национальных и общественных организаций. Разрешение современных политических, социально-экономических и нравственных (духовных) проблем российского общества во многом зависит от правильного понимания задач воспитания культуры поведения на основе общечеловеческих ценностей, а более всего – от скоординированности и согласованности всех социальных институтов для реализации поставленных задач воспитания. С этой целью необходимо создание условий для выявления, обобщения, анализа основных компонентов системы традиционного воспитания народов Дагестана, включающую не только семью, но и организованные традиционные общности более высокого класса – джамаат, тухум, годекан, а также духовные факторы – ислам, обычаи, обряды, праздники, фольклор (сказки, пословицы, исторические предания, и др.), позволяющую представить этнопедагогику народов Дагестана как составную часть педагогики воспитания народов России. Также необходимо дальнейшее изучение этнокультурного потенциала системы воспитания различных народов России, что будет содействовать развитию у учащихся способности к пониманию культур, восприятию разнообразия и межкультурных различий, приверженности к этическим ценностям: истины, веры, любви, красоте и др.

## Библиографический список

1. Алиева Б.Ш. *Этнопедагогика дагестанской семьи*: монография. Пятигорск: ПГЛУ, 2006.
2. Алиева Б.Ш., Алибекова З.Н. *Формирование эмоционально-ценностного отношения старшеклассников к семье в условиях этнокультурной среды*. Махачкала, 2014.
3. Вешнякова С.М. *Профессиональное образование: словарь, ключевые понятия, термины, актуальная лексика*. Москва, 1999: 6 – 7.
4. Волков Г.Н. *Этнопедагогика чувашского народа*. Москва, 1975.
5. Ефремова Н.Ф. *Формирование и оценивание компетенций в образовании: монография*. Ростов-на-Дону, 2010.
6. Слободчиков В., Крылова Н. *Терминологический словарь*. Учительская газета. 1994; № 34, 13 сентября.

## References

1. Alieva B.Sh. *'Etnopedagogika dagestanskoy sem'i': monografiya*. Pyatigorsk: PGLU, 2006.
2. Alieva B.Sh., Alibekova Z.N. *Formirovaniye 'emotsional'no-cennostnogo otnosheniya starsheklassnikov k sem'e v usloviyakh 'etnokul'turnoy sredy*. Mahachkala, 2014.
3. Veshnyakova S.M. *Professional'noye obrazovanie: slovar', klyuchevye ponyatiya, terminy, aktual'naya leksika*. Moskva, 1999: 6 – 7.
4. Volkov G.N. *'Etnopedagogika chuvashskogo naroda*. Moskva, 1975.
5. Efremova N.F. *Formirovaniye i ocenivaniye kompetentsiy v obrazovanii: monografiya*. Rostov-na-Donu, 2010.
6. Slobodchikov V., Krylova N. *Terminologicheskij slovar'*. Uchitel'skaya gazeta. 1994; № 34, 13 sentyabrya.

Статья поступила в редакцию 30.10.19

УДК 378

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10016

**Tukhvatullin B.T.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Automobiles, Armored Weapons and Equipment, NVI of the National Guard Troops (Novosibirsk, Russia), E-mail: bulat54@mail.ru  
**Kodoeva A.Ch.**, Cand. of Sciences (Philology), Head of Planning and Quality Control Department of the Educational Process and Practice, Educational Department, Kaliningrad Branch of St. Petersburg University of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation (Kaliningrad, Russia), E-mail: arinakodoeva@yandex.ru  
**Ilyichenkov A.S.**, senior lecturer, Department of Automobiles, Armored Weapons and Equipment, NVI of the National Guard Troops (Novosibirsk, Russia), E-mail: arinakodoeva@yandex.ru

**PROFESSIONAL AND PERSONAL DECISION OF CADETS OF UNIVERSITIES OF THE MINISTRY OF INTERNAL AFFAIRS OF THE RUSSIAN FEDERATION.** The article studies the process of professional and personal formation of cadets of universities of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation in the context of their age. It is concluded that the process of teaching cadets at a university is not a major factor in professional and personal self-determination. In those cases when a cadet demonstrates a passively benevolent attitude towards learning, the process of professional and personal self-determination occurs at the end of the university. If the cadet negatively relates to the learning process, this choice of professional and personal direction occurs without the presence of cognitive interest. The most important aspect of the process of professional and personal self-determination of cadets of universities is the conformity of the orientation and ability of cadets to certain criteria imposed by the professional direction of the personality.

**Key words:** cadet, university, professional and personal formation, self-determination of personality.

**Б.Т. Тухватуллин**, канд. пед. наук, доц., Новосибирский военный институт имени генерала армии И.К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации, г. Новосибирск, E-mail: bulat54@mail.ru

**А.Ч. Кодоева**, канд. филол. наук, нач. отделения планирования и контроля качества учебного процесса и практики учебного отдела Калининградского филиала Санкт-Петербургского университета Министерства внутренних дел Российской Федерации, г. Калининград, E-mail: arinakodoeva@yandex.ru

**А.С. Ильиченков**, доц., Новосибирский военный институт имени генерала армии И.К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации, г. Новосибирск, E-mail: arinakodoeva@yandex.ru

## ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЕ СТАНОВЛЕНИЕ КУРСАНТОВ ВУЗОВ МВД РФ

В статье изучен процесс профессионально-личностного становления курсантов вузов МВД РФ в контексте особенностей их возраста. Сделан вывод о том, что процесс обучения курсантов в вузе не является основным фактором профессионально-личностного самоопределения. В тех случаях, когда можно наблюдать проявление курсантом пассивно доброжелательного отношения к обучению – процесс профессионально-личностного самоопределения происходит по окончании вуза. В случае если курсант негативно относится к процессу обучения, данный выбор профессионально-личностного направления происходит без наличия познавательного интереса. Наиболее важным аспектом процесса профессионально-личностного самоопределения курсантов вузов являются соответствие направленности и способности курсанта определенным критериям, предъявляемым к профессиональным направлениям личности.

**Ключевые слова:** курсант, вуз, профессионально-личностное становление, самоопределение личности.

Исследование особенностей профессионально-личностного развития курсантов представляет собой важную педагогическую задачу, от успешности решения которой зависит результативность формирования у них высокого уровня профессиональной устойчивости. Управление процессом адаптации курсантов на протяжении всех лет обучения в вузе создает необходимую организационную и содержательную основу для формирования у них необходимого уровня готовности к решению профессиональных задач, обеспечивает высокий уровень профессиональной устойчивости.

Курсант, поступая в вуз и будучи мотивированным к овладению основами профессии, сталкивается с трудностями и проблемами личностного, социального, психолого-педагогического порядка. В этой связи не все первокурсники оказываются настолько сильными, чтобы справиться самостоятельно со всеми трудностями обучения в вузе. В связи с изменениями, которые происходят в последние годы в различных сферах жизни в нашей стране, очень важно, чтобы молодые люди понимали, что от осознанности их профессионального выбора, уровня их образованности, усилий, которые они будут прилагать в процессе обучения, зависит успешность в их в выбранной профессии.

Чтобы лучше осознать специфику процесса адаптации курсантов к условиям обучения в вузе МВД РФ, рассмотрим формирование понятия «адаптация» как общенаучной теоретической и прикладной проблемы.

Используемое в контексте психолого-педагогических исследований понятие «адаптация» первоначально получило развитие в сфере биологии. С его помощью Ч. Дарвин описал поведение сложной открытой системы при нарушении её подвижного равновесного состояния (гомеостаза), которое сохраняется при противодействии системы факторам (внутренним и внешним), нарушающим это равновесие [1]. Благодаря взглядам Ч. Дарвина и его последователей, адаптация рассматривалась как полезные для организма изменения, которые отражают воздействие на организм факторов окружающей среды. Таким образом, в настоящее время проблема адаптации носит междисциплинарный характер и представляет особый интерес для исследования вопросов развития мотивации курсантов, их готовности к решению профессиональных задач.

В психолого-педагогической литературе студенческий возраст считается юношеским. Довольно большое количество ученых и исследователей начала XX века основной акцент делают на внутренне-личностном развитии представи-



телей данного возраста. Этот подход встречается в трудах различных авторов: Ш. Бюлер, Э. Шпангер, Ж. Пиаже.

Э. Шпангер считает, что юношеский этап протекает в возрасте от 13 до 22 лет и делится на две фазы: позитивную и негативную. Негативная отличается наличием кризисных моментов в процессе развития личности курсанта. Позитивный же период Э. Шпангер характеризует как стабильный, так как в это время заканчиваются кризисы, и происходит первичная социализация курсанта [2, с. 68].

В этот период проявляется также появление способности личности к осознанным действиям, он обращён на приобретение нового опыта, выбор будущей профессиональной направленности. Данный этап для курсанта является очень сложным, так как в это время происходит изменение статуса: ученик школы – выпускник, абитуриент – курсант. Изменение статуса способствует взрослению личности, развитию «Я-концепции», наблюдается принятие и понимание своих особенностей и индивидуальности, появляется возможность для развития позиции выбора профессионально-личностного направления.

Финский психолог С. Саари определил наиболее важные задачи студенческого возраста, такие как: «формирование реалистической и дифференцированной перспективы на будущее, основанной на оценке собственных способностей и склонностей, формирование иерархической структуры мотивов и развитие стабильности собственного «Я». Успешное решение этих задач проявляется в деятельности и в поведении в виде осознанности цели, усиления самоконтроля и углубления человеческих отношений» [3, с. 59].

В процессе выбора будущего профессионально-личностного направления курсант вуза должен пройти несколько этапов адаптации к обучению, которые подразделяются на периоды появления гармонии между возможностями и потребностями личности. Отечественный автор И.Л. Руфова считает, что процесс профессионального самоопределения курсантов вузов начинается с момента развития первичной установки и ее внедрения в структуру психики курсантов [4, с. 11].

В случае если курсант не имеет возможности для успешной адаптации на начальном этапе обучения, не имеет возможность справиться с конфликтами, то может произойти отрицательное воздействие на гармонизацию между возможностями и потребностями. И неразрешенный конфликт окажет в таком случае негативное влияние на личность и на ее профессиональное развитие. Таким образом, процесс профессионально-личностного самоопределения курсанта также останавливается, и это может привести к возникновению проблем развития курсанта в данной выбранной профессии.

К. Роджерс отмечает, что «подсчитав, во сколько обходится попытка учить курсантов, чья энергия поглощается неразрешенными проблемами, наши исследователи пытаются искать пути предотвращения подобных затрат. Налагая на группу определенные единые стандарты, они все более осознают тот факт, что эти стандарты могут быть единообразными, курсанты же – нет. Исходя из этого, возрастает спрос на программы, разрабатываемые с целью более глубокого понимания индивида и стремления помочь ему справиться со своими проблемами».

Следовательно, возникает потребность в систематическом изучении наиболее важных особенностей и причин процесса профессионально-личностного самоопределения курсантов в условиях обучения в вузе. Помимо того, необходимо также создавать определенные психолого-педагогические структуры в системе высшего военного профессионально-личностного образования, выполняющие следующие функции: диагностическую, социально-педагогической поддержки и сопровождения, консультативную, психотерапевтическую, коррекционную, которые направлены на поддержание процесса профессионально-личностного самоопределения курсантов.

Рассматривая психологическую характеристику курсантов на начальных этапах обучения в военном вузе, исследовав процесс обучения ранних этапов, взглянув на преподавателя вуза с точки зрения курсанта, сравнительно недавно окончившего среднюю общеобразовательную школу, сделать вывод о том, что на данном этапе обучения в вузе у обучаемого происходит определенный переломный момент в процессе восприятия им преподавателя. Следует отметить и тот факт, что существуют значительные отличия во взаимоотношениях обучающихся с преподавателем, отличных от данных отношений с учителем в школе. Кроме того, сам процесс обучения в высшем учебном заведении коренным образом отличается от процесса обучения в условиях школы.

Процесс обучения в вузе представляет собой систему отношений между курсантом и преподавателем. Рассматривая возраст курсанта, можно сказать, что данная возрастная категория в большинстве своем совпадает с юношеским и протекает, в среднем от 17 до 22 лет. Можно сделать вывод, что курсант на начальном этапе обучения в военном вузе впервые осознает себя взрослой личностью, так как находится в кругу взрослого коллектива высшего учебного заведения, где все участники педагогического процесса, а также курсант, являются взрослыми. Следовательно, стоит отметить наиболее важное противоречие, которое оказывает отрицательное воздействие на процесс профессионально-личностного самоопределения курсантов на первых порах обучения в вузе. Курсант, находясь на начальных этапах обучения в вузе, впервые оказывается в группе единомышленников в выборе будущего профессионально-личностного направления. Каждый курсант в данной группе по собственным определенным причинам выбирает будущий профессиональный путь. С целью правильности восприятия

ситуации нахождения и обучения в вузе выбор профессионально-личностного направления должен восприниматься курсантом в качестве личной ответственности в процессе выбора будущего профессиональной и жизненной установки. Данное обстоятельство позволяет преподавателю поставить логическое ударение на принятие курсанта в качестве личности, сделавшей *свой индивидуальный жизненный выбор*.

Очевидным является факт, что иногда личность, которая выбрала ту или иную профессию впоследствии не может ее принять и в будущем работать в этом направлении. Но, несмотря на это, не существует ограничений для зачисления в вуз курсантов на основе их личностных качеств.

Вышеуказанное обстоятельство создает еще одно противоречие, которое негативно отражается на решении вопросов профессионально-личностного самоопределения курсантов на начальных этапах обучения в вузе. Данное противоречие можно выделить между собственными интересами молодого человека, его личными и жизненными потребностями, а также потребностями общества; между определенными социально-экономическими потребностями личности и потребностями общества; между собственной позицией курсанта и требованиями высшего профессионально-личностного образования.

Наряду с этим в период поступления в высшее учебное заведение абитуриент не всегда основывается на выборе профессионально-личностного самоопределения, кроме того, довольно часто не задумывается о степени необходимости ему данной профессиональной деятельности. В данном случае стоит отметить факт профессионально-личностного выбора, а не факт профессионально-личностного самоопределения личности. Проанализировав данное обстоятельство, мы можем сделать вывод, что данный факт является наиболее важной причиной отрицательного влияния на процесс профессионально-личностного самоопределения курсантов на первых порах обучения.

На сегодняшний день наблюдается очень много исследований, которые направлены на решение задач подготовки студентов к обучению в вузе. Вопросы поиска способов профессионального и личностного самоопределения студентов и формирования способностей к освоению выбранной профессии изучаются в работах таких ученых, как О.А. Волкова, Л.Е. Галаганова, С.Н. Лесникова, В.Н. Келасьева, Н.И. Никитина и др.

Так, в своих исследованиях по изучению процесса профессионально-личностного самоопределения студентов педагогических вузов С.Л. Лесникова определила три уровня процесса профессионально-личностного самоопределения. Используем их для анализа специфики профессионально-личностного самоопределения курсантов:

Первый уровень рассматривается авторами как *высокий*. Данный этап характеризуется в качестве уровня профессионально-личностного воспитания. Для курсантов данного уровня свойственно как знание основ будущей профессиональной деятельности, так и особенностей образовательного процесса высшего военного учебного заведения в процессе профессионально-личностного развития индивида, а также наличие способности правильно анализировать и оценивать результаты собственных учебных достижений, связанных с удовлетворением требований выбранного профессионально-личностного пути, и возможности самостоятельного выбора форм и видов учебной деятельности в процессе профессионально-личностного самоопределения, возможность формирования задач профессионально-личностного саморазвития, наряду с возможностями учебной подготовки. У данной категории курсантов появляется внутреннее стремление к преобразованию собственных индивидуальных личностных качеств, а также желание получения образования и самообразования.

Следующий уровень рассматривается авторами как *средний*. Данный уровень можно условно разделить на две группы. К первой группе следует отнести курсантов, ориентированных на профессию. Для данной категории характерно четкое определение необходимых видов учебной деятельности с теми условиями будущего профессионально-личностного направления, какими их определяет курсант. Вторая группа курсантов средней категории характеризуется наличием собственной готовности курсанта к решению проблем, появившихся в процессе выбора профессиональной деятельности. Данные проблемы не являются неразрешимыми. Для представителей данной группы курсантов характерно следующее: выбор специальности либо способностью к трудовой деятельности в любой избранной образовательной сфере. Данная позиция определяет курсантов «открытыми для любых видов и форм образовательного процесса».

Процесс профессионально-личностного самоопределения курсантов вузов данного уровня рассматривается с точки зрения формирования учебного процесса, направленного на решение возникающих проблем «для будущего».

Следующий уровень можно характеризовать в качестве *низкого*. Его следует рассматривать с точки зрения наличия низкого показателя познавательных интересов к изучаемым дисциплинам. Несмотря на это, заинтересованность в дисциплинах является наиболее приоритетным мотивом поступления в высшее учебное заведение. В данной концепции процесс профессионально-личностного самоопределения является периодом отсутствия понимания себя с точки зрения будущего специалиста. Данная категория курсантов направляет свою деятельность на получение высшего профессионально-личностного образования, а не определенной специальности. В данном контексте сам процесс обучения в вузе понимается курсантами как возможность удовлетворения собственного интереса.

Таким образом, процесс обучения курсантов в вузе не является основным фактором профессионально-личностного самоопределения. В тех случаях, когда можно наблюдать проявление курсантом пассивно доброжелательного отношения к обучению, процесс профессионально-личностного самоопределения происходит по окончании вуза. В случае если курсант негативно относится к

процессу обучения, данный выбор профессионально-личностного направления происходит без наличия познавательного интереса. Наиболее важным аспектом процесса профессионально-личностного самоопределения курсантов вузов являются соответствие направленности и способности курсантов определенным критериям, предъявляемым профессиональным направлением личности.

#### Библиографический список

1. Георгиевский А.Б. *Дарвинизм*. Москва: Просвещение, 1985.
2. Дзугоева М.Г. *Психологические новообразования студенческого возраста*. Диссертация ... кандидата психологических наук. Москва, 1999.
3. Саари С. Опосредование стрессовых факторов через внутри личностные факторы. *Психология личности и образ жизни*. Москва, 1987: 59 – 62.
4. Шакуров Р.Х. *Психологические основы педагогики сотрудничества*. Санкт-Петербург, 1994.

#### References

1. Georgievskij A.B. *Darvinizm*. Moskva: Prosveschenie, 1985.
2. Dzugoeva M.G. *Psichologicheskie novoobrazovaniya studencheskogo vozrasta*. Dissertaciya ... kandidata psichologicheskikh nauk. Moskva, 1999.
3. Saari S. Opосredovanie stressovykh faktorov cherez vnutri lichnostnye faktory. *Psichologiya lichnosti i obraz zhizni*. Moskva, 1987: 59 – 62.
4. Shakurov R.H. *Psichologicheskie osnovy pedagogiki sotrudnichestva*. Sankt-Peterburg, 1994.

Статья поступила в редакцию 30.10.19

УДК 378

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10017

**Sorokopud Yu.V.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Psychology and Pedagogy, Gzhel State University (Elektroizolyator, Russia); Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: Grozny\_yunna\_sorokopud@mail.ru  
**Matyugin N.Ye.**, postgraduate, Gzhel State University (Elektroizolyator, Russia), E-mail: Matyugin.n@yandex.ru

**STRUCTURE OF PROFESSIONALLY IMPORTANT QUALITIES OF SPECIALISTS IN THE SPHERE OF THE HOTEL BUSINESS.** The article examines professionally significant personal qualities of hotel industry professionals. The main qualities of the future hotel worker are laid out and spelled out. Their importance and exercises on their development are considered. The article provides the conditions of pedagogical effectiveness and recommendations for the development of professionally significant qualities. The authors conclude that the above personal qualities are widespread and successfully developed in educational institutions, the list of exercises and techniques is constantly updated and supplemented above the stated personality traits in all subjects and disciplines. Employers first look at the personal development of future employees, because it is easier and faster to train work responsibilities than to teach the fundamental aspects of a personality.

**Key words:** professionally significant personal qualities, training of hotel workers, systematic approach, exercises to develop qualities.

**Ю.В. Сорокопуд**, д-р пед. наук, проф., ФГБОУ ВО «Гжельский государственный университет», Московская обл., пос. Электроизольатор, проф. кафедры педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет», г. Грозный, E-mail: yunna\_sorokopud@mail.ru  
**Н.Е. Матюгин**, аспирант, ФГБОУ ВО «Гжельский государственный университет» Московская обл., пос. Электроизольатор, E-mail: Matyugin.n@yandex.ru

## СТРУКТУРА ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫХ КАЧЕСТВ СПЕЦИАЛИСТОВ В СФЕРЕ ГОСТИНИЧНОГО БИЗНЕСА

В статье рассматриваются профессионально значимые личностные качества специалистов сферы гостиничного бизнеса. Были изложены и прописаны основные качества будущего работника гостиничной сферы. Рассматривается их значимость и упражнения по их развитию. В статье также представлены условия педагогической эффективности и рекомендации по развитию профессионально значимых качеств. Автор делает вывод о том, что вышеперечисленные личностные качества широко распространены и успешно развиваются в учебных заведениях, список упражнений и методик постоянно обновляется и дополняется. Современные институты стремятся внедрить заявленные выше личностные качества во все предметы и дисциплины. Работодатели первым делом смотрят на личностное развитие будущих сотрудников, ибо обучить рабочим обязанностям проще и быстрее, чем фундаментальным сторонам личности человека.

**Ключевые слова:** профессионально значимые личностные качества, подготовка работников гостиничной сферы, систематический подход, упражнения по развитию качеств.

Анализируя деятельность современных вузов страны по подготовке персональных кадров в гостиничной сфере, становится ясным, что особое внимание уделяется развитию профессионально значимых качеств, которые крайне важны будущим сотрудникам гостиничной сферы. Развивая навыки персонально значимых личностных качеств, вузы в стране дадут профессионально подготовленных сотрудников, а те, в свою очередь, смогут конкурировать на мировой арене гостиничного бизнеса.

В современной России гостиничная сфера входит в десятку престижных профессий страны. В основном в России пользуются популярностью гостиницы среднего сегмента из-за своей стоимости. Более престижными считаются иностранные сети отелей, в тройку более влиятельных гостиничных комплексов входят Four Seasons Hotel Moscow, Рэдиссон Блу, Марриотт Гранд Отель.

Многие студенты старших курсов стараются попасть именно в эти гостиницы. Для поступления в штат будущим специалистам необходимо обладать определенными навыками и качествами для продуктивной деятельности и продвигаться вверх по карьерной лестнице. Особую роль в профессиональной компетентности специалиста играют именно профессионально важные качества, так называемые ПВК. Как отмечает В.Д. Шадриков, профессионально важные качества – «это индивидуальные качества субъекта, которые включены в процесс профессиональной деятельности и оказывают влияние на результативность ее выполнения по следующим параметрам: производительность труда, его качество и надежность. Профессионально важные качества представляют собой совокупность качеств специалиста, необходимых для успешного осуществления профессиональной деятельности» [1].

В структуре профессионально важных качеств Е.А. Климов выделяет следующие блоки и составляющие их компоненты:

- гражданские качества – нравственно-духовный облик специалиста;
- отношение к конкретной профессиональной деятельности и к труду в целом;
- дееспособность – физическая и умственная (например, широта, глубина и гибкость ума, физическое здоровье, выносливость);
- единичные, частные, специальные способности, важные для данной конкретной профессии;
- навыки, привычки, знания, опыт [2].

Как показывает анализ литературы, наши личные наблюдения и результаты опроса специалистов в этой сфере, важными качествами работников гостиничной сферы являются:

- эмоциональная устойчивость;
- эмоциональный интеллект;
- аналитическое мышление;
- принципиальность;
- усидчивость;
- самообладание;
- долгосрочная память.

Одним из главных профессиональных качеств считается аналитическое мышление: будущие работодатели заостряют внимание именно на тип мышления будущего сотрудника. В первую очередь нужно понимать, что аналитическое мышление тесно связано с логическим. Главные различия состоят в том, что

аналитическое мышление отвечает за анализ полученной информации и т.п., а логическое мышление основывается на поиске и установлении причинно-следственной связи. Особенности аналитического мышления проявляются в том, что человек более кропотливо изучает проблему или строит подробные планы, одновременно анализируя данные и взвешивая полученную информацию [3].

В современных учебных заведениях представлены целые программы по развитию аналитического мышления. Преподаватели на занятиях используют разные методики по улучшению аналитического мышления. Самыми распространенными методиками считаются следующие:

- моделирование ситуации. Суть упражнения проста, необходимо немного свободного времени и ум. Человек представляет себе ситуацию, ставит цель и разрабатывает эффективный метод ее достижения;

- тест Тьюринга. Для проведения теста необходим собеседник и хотя бы один член жюри. Суть теста в том, чтобы начать спор со своим оппонентом на любую тему, выслушать его аргументы. Проанализировав информацию, её необходимо озвучить так, чтобы член жюри не смог определить автора аргументации.

**Эмоциональная устойчивость.** В туристическом деле работодатели серьезно относятся к эмоционально устойчивой психике будущего работника. Работа в гостиничной сфере связана с высоким темпом работы и большой ответственностью. Именно поэтому высшие учебные заведения вводят в учебную программу курсы психологии для подготовки стрессоустойчивых специалистов.

Эмоциональная устойчивость – это свойство личности, проявляющееся в чувствительности к эмоциональным раздражителям и нарушениям психологических механизмов регуляции под влиянием эмоционального возбуждения. Самыми распространенными методиками по стрессоустойчивости являются:

- позитивный эмоциональный настрой к ситуациям;
- смотреть страху в глаза. Преподаватели на практических занятиях рассказывают: чтобы побороть страх, его необходимо испытать в безопасной среде на долгосрочное время, чтобы мозг смог сформулировать новую связь: в данном окружении раздражитель, вызывающий страх, не опасен;

- поддержание хорошей физической формы. Люди, обладающие хорошей эмоциональной устойчивостью, имели привычку поддерживать в хорошей форме тело и дух;

- упражнение «Самоактуализация». Оно часто применяется преподавателями на практических занятиях. Преподаватель дает студентам листок с восемью вопросами:

- откровенно говоря, когда я не могу собраться с мыслями...;
- откровенно говоря, когда я слышу об экзаменах...;
- откровенно говоря, когда я прихожу на консультацию...;
- я хотел бы узнать, как в период подготовки к экзаменам...;
- я хотел бы узнать, как во время экзаменов...

Ответив на эти вопросы, студенты отдавали листок преподавателю для анализа, замечая отклонение от нормы, преподаватель проводил беседу со студентом.

В высших учебных заведениях для подготовки будущих специалистов в гостиничной сфере уделяют особое внимание тренировке твердости характера (принципиальности). Данная черта характера крайне важна в продуктивной работе служащего гостиничной сферы, необходимо ясно понимать, какая задача стоит, и четко выполнять поставленные функции. Это чрезвычайно важно для будущих гостиничных управляющих, работников HR-службы, т.к. в их деятельности нет места жалости и состраданию, а только трезвый, четкий взгляд на ситуацию. Самыми распространенными методами преподавания являются следующие:

- тренировка ясности. Студентов учат каждое утро задавать себе вопросы:
  1. Что вы хотите сейчас?
  2. Что вы хотите сделать со своим здоровьем сейчас?
  3. Что вы хотите сделать со своими отношениями сейчас?
  4. Чего вы хотите от своей карьеры сейчас?
  5. Что вы хотите получить на следующем этапе своей жизни?

- управление временем (блокирование). Важно планировать, сколько времени необходимо выделить для решения определенных задач, чтобы избежать внешних раздражительных факторов. Целью является не поддаваться требованиям людей и ситуаций, чтобы они не вели вас по жизни, а вам не пришлось «залатывать дыры». Окружающий мир всегда обращается к нам с тремя вещами:

- 1) требование;
- 2) запросы;
- 3) обязательства.

Не научившись управлять своим временем, придется отложить свои мечты и амбиции, чтобы решать проблемы мира, отвечая на его просьбы.

Служащие гостиничной сферы работают с огромным объемом данных, занимаются их анализом и структурированием. Чтобы осуществлять все вышеизложенные действия, нужно обладать твердо сформированной усидчивостью. В высших образовательных учреждениях преподаватели на лекциях прибегают к использованию специальных упражнений на усидчивость, формируя у студентов такие качества, как упорство, трудолюбие, усердность.

#### Библиографический список

1. Шадриков В.Д. *Деятельность и способности*. Москва, 1994.
2. Климов Е.А. *Введение в психологию труда*. Москва: Изд-во МГУ, 1988.
3. Деркач А.А., Кузьмина П.В. *Акмеология: пути достижения вершин профессионализма*. Москва, 1993.

Деконцентрация – умение расширять угол зрения. Данное упражнение позволяет студенту видеть всю картинку перед глазами, что способствует отталиванию отвлекающих мыслей и развитию скоротечности.

Самообладание – одно из самых важных профессиональных качеств работника в любой сфере. В гостиничной сфере самообладание является решающим фактором, развитие которого необходимо начинать со школьной парты. В учебных заведениях в каждой дисциплине существуют предметы по работе с самообладанием. На западе при приеме сотрудника на должность, где психологическое состояние работника является незыблемым, проходят так называемые стресс-собеседования. Это вид собеседования, на котором специально обученный человек пытается вывести будущего сотрудника из эмоционального равновесия и добиться агрессии в ответ.

Древнейшим и наиболее действенным методом по развитию самообладания является медитация. Она позволит понимать и ощущать природу своих эмоций, истину своих поступков.

Больше половины раздражителей приходят от того, что людей нервируют другие люди. Преподаватели обучают студента искать первопричину раздражительного поступка не в другом человеке, а в себе самом и трансформировать этот раздражитель в возможность помочь человеку в той или иной ситуации.

Самый простой пример того, что необходимо работать с самообладанием, – это когда звонит телефон, и человека раздражает не сам факт звонка, а то, что на него необходимо ответить. Человек на автомате берет трубку, потому что кто-то звонит. В большинстве случаев этот звонок не изменит жизнь. Учителя говорят, что если что-то раздражает, не нужно поддаваться объекту раздражения, пример с телефоном показывает, что необходимо перезвонить человеку только тогда, когда это вам нужно.

Метод обучения раздражителя говорит о том, что главная причина потери самообладания заключена в том, что раздражители имеют свойства копиться, и у каждого человека существует определенный порог, переступив который он получает нервный срыв. На занятиях лектор проводит с учащимися диалог с разбором неприятных событий. Преподаватель спрашивает студентов: «Что сегодня вас огорчило, и какие эмоции вы испытываете сейчас?» Слушая ответы студентов, наставник учит разбирать ситуации, работать с ними в глубине разума, донести до учеников идею о том, что если происходит какое-то событие, которое нанесло ущерб самообладанию, нельзя его игнорировать, ибо произошедшая неприятность уже проникла внутрь сознания.

Долгосрочная память – это одно из многопрофильных личностных качеств. Человек, обладающий хорошо развитой долгосрочной памятью, способен быстро и надолго удерживать полученную информацию. Одна из особенностей такого типа памяти в том, что человек способен быстро вспомнить необходимую информацию для решения поставленных целей. Профессионалы в гостиничной сфере с легкостью решают неординарные задачи благодаря долгосрочной памяти. При приеме на работу в сферу гостиничного сервиса работник проходит специальные тренажеры по стимулированию долгосрочной памяти. Для большинства работников данные тренажеры не есть что-то новое, уже давно применяемое во многих вузах страны: преподаватели давали студентам рекомендации, упражнения по тренировке долгосрочной памяти. Самым легким и действенным остается «тренировка стихами». Все, что необходимо – регулярно заучивать стихотворения по определенной временной шкале. Учить следует по одному стихотворению в неделю в течение месяца, увеличивая затем темп заучивания. Заученное стихотворение следует повторять по следующей схеме:

- 1) через два часа после заучивания;
- 2) каждые сутки после заучивания в течение недели;
- 3) раз в неделю в течение месяца;
- 4) один раз в месяц в течение полугодия;
- 5) один раз в год.

Стихотворение, выученное данным способом, запомнится на всю жизнь. Многими педагогами и исследователями доказано, что данная методика тренирует долгосрочную память более чем на 100%.

Суть метода использования ассоциаций заключена в следующем: чтобы запомнить необходимую информацию, её следует запоминать рядом ассоциаций. Современные исследователи памяти сделали выводы, что положительно на долгосрочную память влияет музыка, особенно джаз и классика. Сегодня многие учителя на своих курсах отдают частичку времени от занятия прослушиванию классической музыки.

Все вышеперечисленные личностные качества широко распространены и успешно развиваются в учебных заведениях, список упражнений и методик постоянно обновляется и дополняется. Современные институты стремятся внедрить заявленные выше личностные качества во все предметы и дисциплины. Работодатели первым делом смотрят на личностное развитие будущих сотрудников, ибо обучить рабочих обязанностям проще и быстрее, чем развить фундаментальные стороны личности человека.



## References

1. Shadrikov V.D. *Deyatel'nost' i sposobnosti*. Moskva, 1994.
2. Klimov E.A. *Vvedenie v psikhologiyu truda*. Moskva: Izd-vo MGU, 1988.
3. Derkach A.A., Kuz'mina P.V. *Akmeologiya: puti dostizheniya vershin professionalizma*. Moskva, 1993.

Статья поступила в редакцию 28.10.19

УДК 378

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10018

**Suleimenov A.K.**, postgraduate, Department of Pedagogy, Military University of the Ministry of Defense of the Russian Federation (Moscow, Russia),  
E-mail: amantay2006@inbox.ru

**THE IMPORTANCE OF ETHNO-PEDAGOGICAL HERITAGE IN THE EDUCATION OF THE KAZAKHSTAN YOUTH.** The article discusses problems of Kazakhstan youth, which are relevant today. The article notes that due to the emergence of preconditions for the loss of moral values, native language, culture, tradition, customs, rites, national identity, it is necessary to revive the cultural and historical heritage of the Kazakh people, but this is hindered by the lack of ethno-educational training of teachers, teachers in general education schools, professors and teachers of the military institutions of the Republic of Kazakhstan. It is important to note that the relevance of this problem is considered in the legislation in the field of youth policy of the Republic of Kazakhstan. Particularly the author emphasizes such areas as pressure of globalization on the system of traditional values, status of values of labor, cult of consumption, risk of radicalization of the youth environment, etc.

**Key words:** relevant problems, Kazakhstan youth, concept of state youth policy, traditional values, influence of Western culture, weak ethno-pedagogical training.

**A.K. Сулейменов**, соискатель, ФГКОУ ВО «Военный университет» Министерства обороны Российской Федерации, г. Москва,  
E-mail: amantay2006@inbox.ru

## ВАЖНОСТЬ ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАСЛЕДИЯ В ВОСПИТАНИИ КАЗАХСТАНСКОЙ МОЛОДЕЖИ

В статье рассматриваются проблемы казахстанской молодежи, которые являются актуальными на сегодняшний день. В статье отмечается, что в связи с возникновением предпосылок для утраты нравственных ценностей родного языка, культуры, традиции, обычаев, обрядов, национальной идентичности необходимо возрождать культурно-историческое наследие казахского народа, но этому мешает недостаточная этнопедагогическая подготовка преподавателей, учителей в общеобразовательных школах, профессорско-преподавательского состава военных институтов Республики Казахстан. Важно отметить, что актуальность данной проблемы рассматривается в нормативно-правовых документах в области молодежной политики Республики Казахстан. Особо подчеркиваются такие направления (проблемы), как давление глобализации на систему традиционных ценностей, статус ценностей труда, культ потребления, риск радикализации молодежной среды и др.

**Ключевые слова:** актуальные проблемы, казахстанская молодежь, концепция государственной молодежной политики, традиционные ценности, влияние западной культуры, слабая этнопедагогическая подготовка.

Изучение научной литературы о современном состоянии воспитания казахстанской молодежи показало, что в этой области существуют определённые проблемы. Современная актуальность изучаемых проблем находит отражение в Постановлении Правительства Республики Казахстан от 27.02.2013 г. № 191 «О концепции государственной молодежной политики Республики Казахстан до 2020 года «Казахстан 2020: путь в будущее», Государственной программе развития образования в Республике Казахстан на 2011 – 2020 гг., утвержденная указом Президента Республики Казахстан № 1118 от 7.12.2010 г., Государственной программе «Взгляд в будущее: модернизация общественного сознания» от 12.04.2017 г., включающей в себя специальные проекты, подпрограммы – «Воспитание и знание», «Родина», «Духовное сокровище», «Родная земля». Базовые проекты:

1. «Национальные ценности – единство народа»;
2. «Благородное поколение»;
3. «Святой Казахстан» [2 – 4].

Целью данной статьи является рассмотрение проблемы современного положения казахстанской молодежи, уровня воспитания, возникновения предпосылок для утраты нравственных ценностей, родного языка, культуры, традиции, обычаев, обрядов, национальной идентичности. Основные положения Концепции государственной молодежной политики Республики Казахстан до 2020 года «Казахстан 2020: путь в будущее» и других нормативно-правовых документов позволят рассмотреть актуальные проблемы современной казахстанской молодежи.

При изучении научной литературы о современном положении, назревших проблемах отношения к жизненным ценностям казахстанской молодежи возникает необходимость возрождения культурно-исторического наследия казахского народа с богатейшими традициями и опытом воспитания подрастающего поколения. В целях защиты будущих поколений от бездуховности, безнравственности, невежества необходимо реализовать в полной мере этнопедагогическое наследие в воспитании курсантов военных вузов.

Сегодня в связи с возникновением предпосылок для утраты нравственных ценностей родного языка, культуры, традиции, обычаев, обрядов, национальной идентичности необходимо возрождать культурно-историческое наследие казахского народа, но этому мешает недостаточная этнопедагогическая подготовка преподавателей, учителей в общеобразовательных школах, профессорско-преподавательского состава военных институтов Республики Казахстан.

Молодые люди, поступившие в военные институты, испытывают тлетворное влияние западной культуры на свою духовную жизнь, не замечая того, что

участвуют в «эксперименте», где они привязаны в систему, переживающей культуру потребления. Молодые люди совершенно забывают о духовном развитии, которая учит добру и дает больше свободы, ошибочно думая о том, что якобы западная культура дает больше свободы [1, с. 1224].

В результате неправильного, недостаточного воспитания дома, в детском саду, общеобразовательной школе, среднем специальном учебном заведении, колледже, затем в военном институте, появление неправильных кумиров у курсантов, о которых они узнают из Интернета, игр, художественных фильмов, вдохновение лживыми идеями портит их внутренний мир и в целом их мировоззрение. Недостаточное духовное богатство, незнание и непочитание традиций, обычаев своего народа, негативное влияние западной культуры приведет к утрате у курсантов исторического наследия и культурных традиций казахского народа.

Следует отметить, что актуальность изучаемой проблемы находит отражение в ряде документов: Постановлении Правительства Республики Казахстан от 27.02.2013 г. № 191 «О концепции государственной молодежной политики Республики Казахстан до 2020 года», «Казахстан 2020: путь в будущее», Государственной программе развития образования в Республике Казахстан на 2011 – 2020 годы № 1118 от 7.12.2010 г., Программе «Взгляд в будущее: модернизация общественного сознания» от 12.04.2017 г., включающих в себя специальные проекты, подпрограммы «Воспитание и знание», «Родина», «Духовное сокровище», «Родная земля», базовые проекты «Национальные ценности-единство-народа», «Благородное поколение», «Святой Казахстан» [2 – 4]. Данные документы нацелены на формирование высокой нравственности через духовное обогащение, сохранение и популяризацию богатых традиций народа, бережное отношение к природе и окружающему миру, изучение, сохранение и популяризацию историко-культурного наследия регионов, возрождение интереса и уважения населения к традициям, истории и культуре своей земли.

«Человек – существо не только рациональное, но и эмоциональное. Малая родина – это место, где он родился и вырос, а порой и прожил всю жизнь. Там горы, реки, рассказы и мифы об их возникновении, имена людей, оставшихся в памяти народа. Все это важно. Особое отношение к родной земле, ее культуре, обычаям, традициям – это важнейшая черта патриотизма. Это основа того культурно-генетического кода, который любую нацию делает нацией, а не собранием индивидов. На протяжении столетий наши предки защищали конкретные места и районы, сохранив для нас миллионы квадратных километров благодатной земли. Они сохранили будущее» [2, с. 2].

Первый Президент Казахстана – лидер нации – в своей статье отметил: «Необходимо организовать серьезную краеведческую работу в сфере образо-

вания, экологии и благоустройства, изучения региональной истории, восстановления культурно-исторических памятников и культурных объектов местного масштаба. Например, лучшая форма патриотизма – это изучение истории родного края в средних школах. Вопрос в том, чтобы увязать в национальном сознании воедино комплекс памятников вокруг Улытау и мавзолея Кожы Ахмета Яссауи, древние памятники Тараза и захоронения Бекет-Ата, древние комплексы Восточного Казахстана и сакральные места Семиречья и многие другие места. Все они образуют каркас нашей национальной идентичности. Когда сегодня говорят о воздействии чуждых идеологических влияний, мы не должны забывать, что за нами стоят определенные культурные символы других народов. А им может противостоять только собственная национальная символика».

Программа «Краеведческое образование» в целях духовно-ценностной и практической ориентации обучающихся включает «Краеведение» – развитие у молодежи гражданственности, патриотизма как важнейших духовно-нравственных и социальных ценностей, формирование профессионально значимых качеств и умений к их активному проявлению в различных сферах жизни общества [2, с. 3].

В Концепции государственной молодежной политики Республики Казахстан до 2020 года «Казахстан 2020: путь в будущее» раскрыты актуальные проблемы современной казахстанской молодежи:

1) давление глобализации на систему традиционных ценностей. Процессы глобализации открывают национальные границы государств с разным уровнем экономического, социального, политического и культурного развития. Происходит размывание традиционных ценностей под давлением массовой культуры потребления.

Сегодня во всем мире национальные государства заинтересованы предложить молодому поколению убедительную систему ценностей, позволяющую сохранить преемственность в развитии общества в условиях открытого мира;

2) недоминантный статус ценностей труда. В молодежной среде в настоящее время усиливается прагматическая ориентация. В ряду жизненных ценностей наиболее значимым становится стремление к материальному достатку. При этом зачастую жизненный успех, достижение высокого социального статуса не связывается напрямую с собственными способностями трудиться, последовательно добиваться поставленных целей;

3) патернализм и социальный инфантилизм. Мировая практика показывает, что экономический рост сопровождается увеличением социальных ожиданий в обществе, способствует распространению патерналистских настроений в отношении государства и формированию поколения инфантильных граждан. Подобные явления наблюдаются и в Казахстане. Социологические исследования свидетельствуют: сегодня 58% молодежи Казахстана полностью рассчитывают на помощь со стороны государства в решении собственных проблем, 92,5% юношей и девушек ожидают прямого содействия и протекции в трудоустройстве;

4) культ потребления. Одним из проявлений мировоззренческого кризиса молодежи является культ потребления, ставший частью кризиса общества всеобщего потребления. Потребительские практики приобрели характерные черты и

особенности современного стиля жизни молодежи, для которой обладание материальными благами становится самоцелью;

5) риск радикализации молодежной среды. Не имеющая жизненного опыта и знаний молодежь подвержена риску оказаться под влиянием внутренних и внешних деструктивных сил, рекрутирующих её для своих политических целей. Проникновение в молодежную среду экстремистских взглядов и идей, провоцирование молодежи на противоправные действия способны нарушить межэтническое, межкультурное и межконфессиональное согласие в обществе;

6) маргинализация молодежи. В условиях предпринимаемой государством ускоренной социальной модернизации появляются «отстающие» от преобразований социальные группы, чье поведение зачастую отличается от общепринятых, устоявшихся норм. Появление социальных аутсайдеров или маргинальной молодежи обусловлено трудностями интеграции в общество и адаптации к новым социально-экономическим условиям [3 – 4].

В частности, в пункте 2.1.11 «Армия – школа мужества и патриотизма» отмечается следующее: «В рамках государственной молодежной политики необходимо особое внимание уделить воспитанию допризывной молодежи, повышению престижа воинской службы и позитивного имиджа Вооруженных Сил Республики Казахстан и военной профессии в общественном сознании».

С этой целью возникает необходимость:

- определения и выработки механизмов нормативно-правового обеспечения работы по укреплению имиджа Вооруженных сил и военной профессии;
- создания молодежного общественного альянса, занимающегося вопросами подготовки к службе в рядах Вооруженных сил и военно-патриотического воспитания молодежи;
- проведения исследований, направленных на изучение морально-психологического климата в воинских коллективах, общественного мнения об отношении к воинской службе, Вооруженным Силам и изучения социального портрета военнослужащих;
- организации и проведения воспитательной работы в школах, профессиональных лицеях и колледжах по подготовке к службе в армии, уделяя внимание повышению уровня моральной и физической подготовки будущих призывников, пропагандирования престижа воинской службы [3 – 6].

Концепция государственной молодежной политики Республики Казахстан до 2020 года «Казахстан 2020: путь в будущее» и другие нормативно-правовые документы предписывают возрождать культурно-историческое наследие казахского народа, в связи с чем следует коренным образом повысить этнопедагогическую подготовку преподавателей, учителей в общеобразовательных школах, профессорско-преподавательского состава военных институтов Республики Казахстан.

Проведенный литературный обзор учебных пособий, научных статей, нормативно-правовых документов в области образования, государственной молодежной политики, обороны и безопасности, патриотического воспитания в Республике Казахстан позволил глубже понять и осмыслить проблемы современной казахстанской молодежи, в том числе и вопросы воспитания курсантов военных вузов Республики Казахстан.

#### Библиографический список

1. Альжанова Г.Б., Нямцу С.И. Влияние западной культуры на казахстанское общество. *Молодой ученый*. – 2016; № 9: 1224 – 1226. Available at: <https://moluch.ru/archive/>
2. Назарбаев Н.А. *Взгляд в будущее: модернизация общественного сознания* от 12.04.2017: 2 – 3.
3. *Концепция государственной молодежной политики Республики Казахстан до 2020 года «Казахстан 2020: путь в будущее»*. Постановление Правительства Республики Казахстан от 27.02.2013 г. № 191.
4. *Государственная программа развития образования в Республике Казахстан на 2011-2020 годы*. № 1118 от 7.12. 2010 г.
5. Сорокопуд Ю.В. Структура и содержание правового нигилизма и возможности его профилактики. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; № 5 (72): 306 – 307.
6. Сиволобова Н.А., Погребная О.С., Соина В.М. Содержание и технологии патриотического воспитания студентов вуза. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; № 6 (73): 107 – 108.

#### References

1. Al'zhanova G.B., Niamcu S.I. Vliyaniye zapadnoy kul'tury na kazhastanskoye obschestvo. *Molodoj uchenyj*. – 2016; № 9: 1224 – 1226. Available at: <https://moluch.ru/archive/>
2. Nazarbaev N.A. *Vzglyad v budushee: modernizatsiya obschestvennogo soznaniya* ot 12.04.2017: 2 – 3.
3. *Koncepciya gosudarstvennoj molodezhnoj politiki Respubliki Kazahstan do 2020 goda «Kazahstan 2020: put' v budushee»*. Postanovlenie Pravitel'stva Respubliki Kazahstan ot 27.02.2013 g. № 191.
4. *Gosudarstvennaya programma razvitiya obrazovaniya v Respublike Kazahstan na 2011-2020 gody*. № 1118 ot 7.12. 2010 g.
5. Sorokopud Yu.V. Struktura i soderzhanie pravovogo nigelizma i vozmozhnosti ego profilaktiki. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; № 5 (72): 306 – 307.
6. Sivolobova N.A., Pogrebnyaya O.S., Soina V.M. Soderzhanie i tehnologii patrioticheskogo vospitaniya studentov vuza. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; № 6 (73): 107 – 108.

Статья поступила в редакцию 24.10.19

УДК 378

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10019

**Ursilova L.Z.**, teacher, Dagestan Basic Medical College n.a. R.P. Askerkhanov (Makhachkala, Russia), E-mail: [leila\\_kurbanova@list.ru](mailto:leila_kurbanova@list.ru)

**CONTENT OF PROFESSIONAL TRAINING OF MEDIUM MEDICAL PERSONNEL.** The article studies contents of professional training of nursing staff as a psychological and pedagogical problem. It is concluded that the professional training of nurses using the competency-based approach is aimed at the development of professionally important skills and competencies. Overcoming many barriers in the new formation of a nurse will provide an opportunity to significantly improve the entire system of professional training of future medical workers of paramedical personnel and to determine the modern requirements for the professional training of paramedical personnel as an important resource for healthcare reform.

**Key words:** professional training, nursing staff, nurse.

Л.З. Урсилова, преп., ГБПОУ РД «Дагестанский базовый медицинский колледж им. Р.П. Аскерханова», г. Махачкала,  
E-mail: leila\_kurbanova@list.ru

## СОДЕРЖАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СРЕДНЕГО МЕДИЦИНСКОГО ПЕРСОНАЛА

В статье изучено содержание профессиональной подготовки среднего медицинского персонала как психолого-педагогической проблемы. Сделан вывод о том, что профессиональная подготовка медицинских сестер с помощью компетентностного подхода нацелена на развитие профессионально важных ЗУНов и компетенций. Преодоление многих барьеров в новом становлении медицинской сестры даст возможность значительно улучшить всю систему профессиональной подготовки будущих медицинских работников среднего медицинского персонала и определить современные требования к профессиональной подготовке среднего медицинского персонала как важнейшего ресурса реформирования здравоохранения.

**Ключевые слова:** профессиональная подготовка, средний медицинский персонал, медицинская сестра.

Современная система здравоохранения не способна удовлетворить население общедоступной, высокопрофессиональной, компетентной помощью, если не развита сеть профессиональных кадров среднего медицинского персонала. Сегодня появляются все новые и новые профессиональные направления в сестринской деятельности, разнообразные услуги медицинской сестры, создаются государственные и общественные сообщества работников медицинского персонала. Медицинская сестра напрямую работает с пациентом или целой группой населения. В связи с этим необходима модернизация системы здравоохранения, приведение ее в соответствие с требованиями общественности и населения. Значительное сокращение длительности пребывания пациентов в стационарном отделении требует от медсестры интенсификации в ее профессиональных действиях, умения ведения планов сестринского ухода, в том числе – электронных дневников, электронного документирования лечебных дел пациентов [1 – 8].

В рамках повышения качества профессиональной подготовки медицинской сестры планируется особо уделить внимание формированию управленческих компетенций. Наряду с этим, согласно разработанной «Доктрине среднего медицинского и фармацевтического образования в Российской Федерации», утвержденной Коллегией министерства здравоохранения РФ (22.01.2002) сказано, что реформирование здравоохранения, модернизация медицинского образования и профессиональной подготовки будущих медиков предусматривают, прежде всего, развитие первичной медико-санитарной помощи населению, так как именно в среднем медицинском персонале ощущается нехватка сотрудников. Примеры свидетельствуют о том, что во многих регионах страны отсутствуют пункты и клиники первичной медицинской помощи, но отсутствуют медицинские работники. В рамках профессиональной подготовки медицинских медсестер, фельдшеров для общей врачебной практики Минздравом России сегодня разработан и представлен для обсуждения проект модели сестринского обеспечения системы здравоохранения Российской Федерации. С целью формирования системы управления деятельностью специалистов сестринского дела введена должность главного специалиста по сестринскому делу. В профессиональной подготовке сестринского дела сегодня существует целый ряд нерешенных проблем. К приоритетным можно отнести следующие: а) недостаточное нормативно-правовое обеспечение; б) неэффективное использование медицинских кадров в практическом здравоохранении; в) выполнение медсестрами несвойственных функций младшего медицинского персонала; г) дисбаланс в обеспечении городов и районов специалистами сестринского дела; д) дисбаланс в соотношении врач/медицинская сестра. Скорого решения требует вопрос, который связан с низким социальным и профессиональным статусом среднего медицинского персонала. Очень мало профессиональных научных исследований, посвященных сфере сестринского дела, а также научных разработок по нормированию труда медицинской сестры. Важной проблемой сегодня является и неравномерное трудоустройство выпускников учреждений, которые готовят будущих медицинских сестер.

Самоопределение личности – важнейшее ее достижение, базирующееся на твердо сложившихся интересах, мотивах и устремлениях человека, опирающееся на формирующееся мировоззрение. Личность, которая поступила и получает образование в среднем медицинском учреждении, пребывает в юношеском возрасте (от 15 до 19 лет), задает себе жизненно важные вопросы, связанные с ее профессиональным самоопределением. Это могут быть такого рода вопросы: Каковы мои возможности и потенциал в избранной профессии медицинского работника? Смогу ли я преодолеть те трудности, которые встретятся на пути при постижении профессии медика? Какое место я смогу занять среди коллег? Будут ли меня уважать за мои профессиональные компетенции? Ответ на данные вопросы нужно искать в самой дефиниции «профессиональное самоопределение», представляющей как лонгитюдный, продолжительный процесс, продолжающийся на протяжении всей жизни личности, который обусловлен тьютерством со стороны педагогов, их помощью и содействием.

По мнению педагога А.Н. Шишлова, «успешное профессиональное самоопределение может обеспечиваться через создание единой организационной системы управления всех структур и подразделений любой учебной организации через интеграцию учебных, воспитательных, производственных направлений деятельности» [1, с. 77]. Профессиональному самоопределению в среднем медицинском звене могут также способствовать разнообразные программы индивиду-

ального развития обучающегося на основе результатов постоянного наблюдения за процессом проявления его активности, заинтересованности в учебной и будущей профессиональной деятельности медика. Профессиональному самоопределению также может способствовать хорошо организованная производственная практика в медицинских районных поликлиниках и стационарах.

Не менее важную роль в профессиональном самоопределении будущего медика среднего звена играет акт свободного выбора будущей профессии личностью, когда на нее никто не «давит», не уговаривает, когда сам человек понимает, что именно профессия медика – это его будущая жизнь. Выбор личностью будущей профессии – это ее проявление и самостоятельное выражение собственного предпочтения, ее потребности и интереса к медицинской деятельности. Право выбора закреплено в Конституции страны и является фундаментальным правом каждого гражданина. Естественно, ответственность за правильный выбор выпускником школы своей будущей профессии и конкретно медицинского работника лежит на нем самом. Но вместе с тем нельзя не учитывать педагогические и психологические факторы, определенную среду, в которой воспитывается будущий медик. И только в том случае, если выпускник школы сможет совместить свой интерес и мотив со словом «надо», «долг», его профессиональный выбор и последующая профессиональная подготовка могут быть достаточно удачными. Можно отметить, что совпадение интереса к профессии с личной ответственностью покажет полную 100% отдачу личности по приобретению будущей профессии медика. И напротив, отсутствие мотивации не даст позитивных результатов в ходе профессиональной подготовки и последующей медицинской практики, поскольку прочные навыки, профессиональные компетенции приобретаются в случае, если присутствует *мотив и интерес* к выбранной профессии.

Интерес и мотивацию к медицинской профессии часто определяют ценности и ценностные установки девушек, ориентированных на профессию медсестры. Как уже было сказано, в проведенном исследовании О.И. Комолкиной и Н.И. Чернецкой отмечается, что профессиональные ценностные ориентации девушек, нацеленных на профессию медсестры, их профессиональное становление в процессе обучения в медицинском училище показывают, что среди многих нравственных ценностей у них выделяются ведущие – это высокая ответственность и долг перед пациентами, доброта и жертвенность, полная отдача профессии медика. Наряду с ценностными установками немаловажное значение имеет профессиональная установка, установка на профессию, которая формируется на базе получения в учреждении общих знаний о профессии медика. Профессия среднего медицинского работника требует от выпускников определенного мужества и самоотверженности, что связано с тем, что к медработникам люди всегда испытывали и испытывают доверие как к специалистам, которые хорошо знают свое дело. Выбирая медицинские профессии как дело всей будущей жизни, человек обязан продолжать учиться и заниматься самообразованием и после окончания медицинского учреждения, так как заболевания и симптомы болезней постоянно меняются, а значит, должно меняться и само лечение.

Нужно также отметить, что на выбор юноши или девушки может косвенно повлиять семейная традиция, врачебная династия. В России и в Дагестане немало известных врачебных династий. Одной из известных династий является династия Барановых. Это семь медицинских работников, а в общей сложности – 196 лет служения людям. В тамбовской ЦРБ трудится кандидат медицинских наук Александр Баранов – один из представителей этой семьи. Хорошо известна в Дагестане медицинская династия Аскерхановых. Ее родоначальником был доктор медицинских наук, профессор – Рашид Пашаевич Аскерханов, выдающийся ученый и блестящий хирург. Результатом его многолетней научной и научно-организаторской деятельности явилось формирование школы дагестанских хирургов. Не менее известна медицинская династия Эсетовых. Эсетов Азидин Мурадович, главный акушер-гинеколог Министерства здравоохранения Республики Дагестан, закончил медицинский институт, а когда у него родился сын, не было сомнения в том, какую профессию он выберет. Сегодня Мурад Эсетов – самый знаменитый медик и один из лучших ультразвуковых исследователей республики. Семейные профессиональные династии – это не только передача знаний, накопленного опыта, секретов мастерства от поколения к поколению, но и особая атмосфера, в которой дети принимают решение пойти по стопам своих родителей. Известный отечественный психолог и педагог, автор многочисленных трудов по анализу компетентностного подхода в образовании профессиональное самоопределение



объясняет как «бесконечный поиск себя в профессии, это умение соотносить свои интеллектуальные силы и физические возможности» [2, с. 111].

Отметим также, что на выбор профессии «медицинская сестра» часто влияет образ медицинской сестры, которая обслуживает тот или иной участок. То есть на выбор девочек профессии медицинской сестры может влиять ее имидж, который сегодня является достаточно актуальным в связи с тем, что именно данного медицинского персонала все еще не хватает в различных уголках, районах сельской местности нашей страны. «Что касается медицинской сестры, то большое значение имеет ее внешний вид, облик. Придя на работу, она переодевается в чистый, выглаженный халат или в форму, принятую в данном учреждении, меняет уличную обувь на тапочки или специальные туфли, легко поддающиеся санитарной обработке и не производящие шума при ходьбе. И, наоборот, неопрятность в одежде, грязный халат, торчащие из-под шапочки или косынки волосы, злоупотребление косметикой, длинные покрытые лаком ногти, запах сигаретного дыма изо рта – все это заставляет больного усомниться в профессиональной квалификации медицинской сестры» [3].

Профессиональный имидж или позитивный образ медицинской сестры может сыграть свою заметную роль в санитарном просвещении населения, в решении новых аспектов расширения профессиональной подготовки медицинской сестры за счет реализации Федеральной программы развития здравоохранения (2020 – 2024 гг.). «Сегодня планируется приоритетное развитие профилактической работы с использованием персонала со средним и высшим сестринским образованием; усиление сестринскими кадрами патронажной и реабилитационной деятельности; внедрение системы «стационаров на дому», обеспечиваемых мобильными, специально оснащенными патронажными бригадами; совершенствование и расширение стационар-замещающих медицинских технологий и т.д.» [4, с. 73 – 78].

Авторы, часто анализирующие суть и содержание профессионального самоопределения личности, профессиональной подготовки учащихся в средних медицинских учреждениях и среднего медицинского образования, – это тандем В.Н. Кормаковой и О.В. Коновой.

Как правило, в медицинский институт в большей степени идут и поступают выпускники тех школ, где представлен и давно работает проект «Медицинский класс», начатый в Москве. Для старшеклассников, планирующих поступать сразу в медицинский вуз, были созданы медицинские классы, где осуществляется ранняя медицинская профессионализация, профессиональная подготовка и база будущего медика. Медицинский класс в общеобразова-

тельной школе – это не только профильный класс, где главными предметами являются биология, усиленно преподаются химия, его активно поддерживают медицинские вузы, отбирающие лучших в свои учебные заведения. То есть ученики, показавшие после окончания медицинского класса лучшие результаты по профилирующим предметам, могут поступить на первые курсы медицинского вуза. Стать учеником медицинского класса в своей или другой школе можно с 8 класса. Решение о зачислении по итогам вступительных экзаменов принимается администрацией школы, где создан медицинский класс. Чем раньше школьник примет решение получить более углубленные знания и медицинскую практику, тем больше у него шансов набрать дополнительные баллы к моменту подачи документов для поступления в медицинские вузы. В Дагестане проект «Медицинский класс» находится на начальной стадии, поскольку 19 июля 2019 года он был представлен как инновационный проект в сфере образования специалистами методического центра Департамента образования. В мероприятии приняли участие работники методических служб и заместители директоров школ по учебной работе со всех муниципалитетов Дагестана. При дагестанских школах, имеющих определенную базу, будут созданы медицинские классы, где дагестанские школьники, ориентированные на медицинскую профессию, смогут получить основные базовые ЗУНы и заложить основы будущим профессиональным компетенциям.

Что касается средних медицинских учреждений, то основным контингентом профессиональной подготовки становятся выпускники 9 и 11-х классов, пожелавших заняться более ранней профессионализацией и овладеть медицинской профессиональной практикой. Качество профессиональной подготовки среднего медицинского персонала обосновано их способностью выполнять свои профессиональные, служебные обязанности. Но и после окончания учебного заведения профессиональная подготовка, профессиональное совершенствование и самосовершенствование медицинского работника не заканчивается, а продолжается в течение всей его жизни.

Итак, профессиональная подготовка медицинских сестер с помощью компетентного подхода нацелена на развитие профессионально важных ЗУНов и компетенций. Преодоление многих барьеров в новом становлении медицинской сестры даст возможность значительно улучшить всю систему профессиональной подготовки будущих медицинских работников среднего медицинского персонала и определить современные требования к профессиональной подготовке среднего медицинского персонала как важнейшего ресурса реформирования здравоохранения.

#### Библиографический список

1. Шишлов А.Н. *Профессиональное самоопределение учащихся как проблема управления многопрофильным образовательным учреждением*: монография. Москва, 2012.
2. Зеер Э.Ф. *Психология профессий*: учебное пособие для студентов вузов. Москва: Академический Проект, 2019.
3. Митрюева Н.А. Новочебоксарская городская больница Минздрава России ЧР. *Медицинский портал*. Available at: <http://www.nchk-gb.med.cap.ru/novie-tehnologii/nauka-v-zdravoohraneni/spisok-publikacij-sotrudnikov-uchrezhdeniya/medicinskaya-sestra-imidzh-professii>
4. Глухих С.И. Особенности подготовки медицинских сестер в современном профессиональном образовании. *Сибирский педагогический журнал*. 2016.
5. Сорокопуд Ю.В. Проблема формирования готовности будущей медицинской сестры к профессионально-нравственному взаимодействию с пациентами. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; № 6 (73): 363 – 364.
6. Помазанова Е.В., Клушина Н.П. Индивидуально-творческий подход и его методологическое значение в профессиональной подготовке будущих медицинских сестер. *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 1 (74): 221 – 223.
7. Коломиец О.М. Ценностные основания профессиональной деятельности медицинской сестры. *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 4 (77): 127 – 129.
8. Ризаева Н.А., Коломиец О.М., Николенко В.Н., Кудряшова В.А., Оганесян М.В., Шумак А.В., Болотская А.А. Диагностика и формирование мотивации у будущих врачей при изучении учебной дисциплины «анатомия человека». *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 1 (74): 308 – 311.

#### References

1. Shishlov A.N. *Professional'noe samoopredelenie uchashchih-sya kak problema upravleniya mnogoprofil'nym obrazovatel'nym uchrezhdeniem*: monografiya. Moskva, 2012.
2. Zeer E.F. *Psikhologiya professii*: uchebnoe posobie dlya studentov vuzov. Moskva: Akademicheskii Proekt, 2019.
3. Mityrueva N.A. Novochexobskarskaya gorodskaya bol'nica Minzdravsocrazvitiya ChR. *Medicinskij portal*. Available at: <http://www.nchk-gb.med.cap.ru/novie-tehnologii/nauka-v-zdravoohraneni/spisok-publikacij-sotrudnikov-uchrezhdeniya/medicinskaya-sestra-imidzh-professii>
4. Gluhikh S.I. Osobennosti podgotovki medicinskih sester v sovremennom professional'nom obrazovanii. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal*. 2016.
5. Sorokopud Yu.V. Problema formirovaniya gotovnosti budushej medicinskoj sestry k professional'no-nravstvennomu vzaimodeystviyu s pacientami. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; № 6 (73): 363 – 364.
6. Pomazanova E.V., Klushina N.P. Individual'no-tvorcheskij podhod i ego metodologicheskoe znachenie v professional'noj podgotovke buduschih medicinskih sester. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 1 (74): 221 – 223.
7. Kolomiec O.M. Cenostnye osnovaniya professional'noj deyatel'nosti medicinskoj sestry. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 4 (77): 127 – 129.
8. Rizaeva N.A., Kolomiec O.M., Nikolenko V.N., Kudryashova V.A., Oganessian M.V., Shumak A.V., Bolotskaya A.A. Diagnostika i formirovanie motivatsii u buduschih vrachej pri izuchении учебной дисциплины "anatomiya cheloveka". *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 1 (74): 308 – 311.

Статья поступила в редакцию 30.10.19

УДК 371

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10020

**Tsuruev Sh.Sh.**, Assistant Minister of Education and Science of the Chechen Republic (Grozny, Russia), E-mail: [Shah\\_tsuruev@mail.ru](mailto:Shah_tsuruev@mail.ru)

**TOLERANT PERCEPTION BY THE PERSONALITY OF SOCIO-CULTURAL DIFFERENCES AS A PHILOSOPHICAL AND PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PROBLEM.** The article studies the contents of a person's tolerant perception of sociocultural differences as a philosophical and psychological-pedagogical problem. It is concluded that the problem of a person's tolerant perception of ethnic, religious and cultural differences, the attitude to people as equals, as to oneself, is not a new problem. To be tolerant is the ability to live in a multicultural, multiconfessional environment, while not interfering with others, to have rights and freedoms, without violating the rights and freedoms of others. Intolerance, as an opposition to tolerance, has always generated confrontation and conflict, which was noticed by ancient historians and educators.

**Key words:** tolerance, tolerant perception, personality, sociocultural differences.

Ш.Ш. Цуруев, помощник министра образования и науки Чеченской Республики, г. Грозный, E-mail: Shah\_tsuruev@mail.ru

## ТОЛЕРАНТНОЕ ВОСПРИЯТИЕ ЛИЧНОСТЬЮ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ РАЗЛИЧИЙ КАК ФИЛОСОФСКАЯ И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

В статье изучены суть и содержание толерантного восприятия личностью социокультурных различий как философская и психолого-педагогическая проблема. Сделан вывод о том, что проблема толерантного восприятия личностью этнических, конфессиональных и культурных различий, отношение к людям как к равным, как к самому себе не является новой проблемой. Быть толерантным – это умение жить в поликультурной, поликонфессиональной среде, не мешая при этом другим, иметь права и свободы, не нарушая права и свободы других. Нетерпимость как оппозиция толерантности всегда порождает противостояния и конфликты, что было замечено еще древними историками и просветителями.

**Ключевые слова:** толерантность, толерантное восприятие, личность, социокультурные различия.

Проблема толерантного восприятия личностью этнических, конфессиональных и культурных различий, отношение к людям как к равным, как к самому себе не является новой проблемой. История человечества свидетельствует, что первые формы проявления толерантного отношения были описаны еще в античном мире, в демократической Греции. Запрос на толерантность как на некую демократическую ценность, общественную норму всегда возникал в любом мононациональном государстве, когда социокультурная активность граждан формирует разнообразные явления и оппозиции в рамках религиозной, политической, мировоззренческой деятельности. По этой причине именно греческий полис и полисный тип режима и построения государственного управления многие ученые считают самым толерантным и демократическим.

Еще в конце XIX века понятие «толерантность» (tolerance) приобрело определенные смысловые корни, поскольку доброе, терпимое отношение к людям всегда считались главными человеческими добродетелями. В 50-е годы термин был введен английским врачом П. Медаваром для обозначения «терпимости» иммунной системы организма. В русском языке слово «толерантность» появилось также с развитием медицинской науки как медицинский термин, означающий отсутствие иммунологического ответа организма на какой-либо антиген. Проявление толерантности предполагало эмпатийное отношение к различиям среди людей, представляющих разные расы, сословия, конфессии. Философы определили несколько уровней толерантности. К ним относят общезначимые, межгосударственный, межэтнический, социальный и индивидуальный.

Быть толерантным – это умение жить в поликультурной, поликонфессиональной среде, не мешая при этом другим, иметь права и свободы, не нарушая права и свободы других. Нетерпимость как оппозиция толерантности всегда порождает противостояния и конфликты, что было замечено еще древними историками и просветителями. А конфликты – это порождение войн, военных столкновений и несовпадение интересов враждующих сторон, когда одни стремятся занять свою территорию и подчинить население, другие – пытаются защититься, отстоять собственное право на жизнь и независимость.

Анализировать проблему толерантного восприятия личностью этнических, конфессиональных и культурных различий без психологического обоснования нам представляется невозможным, поскольку и слово «толерантность», и сам термин «восприятие» уже являются психологическими категориями, которые находятся в центре внимания психологических исследований.

Толерантность стала предметом психологического исследования и осмысления в научных работах второй половине XX столетия. В зарубежных (Е. King, L. Gatta, A. Maslow, J. Reeve, G. Olport) и российских исследованиях (Айвазова С.Г., Асмолов А.Г., Бабинцев В.П., Гершунский Б.С., Золотухин В.М., Кротков Е.А., Солдатова Г.У. и др.) термин «терпимость» как психологический феномен нередко отождествлялся и продолжает отождествляться с понятием «толерантности». А.Г. Асмолов определяет толерантность как «незыблемое правило или готовый к употреблению рецепт, и тем более не как принудительное требование под угрозой наказания, а как свободный и ответственный выбор человека ценностного толерантного отношения к жизни» [1, с. 7]. Важность обращения к толерантности сегодня сопряжена с усложнением межличностных отношений, вызванного, с одной стороны, разработкой высоких технологий, предполагающих внедрение трудосберегающих машин или более эффективных производственных процессов, с другой стороны, в эпоху стремительных глобализационных процессов проявление толерантности важно во взаимодействии коренных жителей и различных групп мигрантов, прибывающих в ту или другую страну.

К сожалению, многочисленные исследования толерантности (О.Г. Кравцов, Е.Ю. Клепцева, Г.У. Солдатова, А.А. Шайгерова, О.Д. Шарова и др.), где апробированы различные анкеты и опросники, слабо продвинули понимание данной проблемы, которая все еще нуждается в дальнейшей разработке. Поиски эффективных путей в деле формирования толерантного восприятия личностью этнических, конфессиональных и культурных различий потребовали анализа психологического содержания данного понятия. В психологическом словаре его трактуют как «врожденное или приобретенное качество личности; в последнем случае толерантность может быть результатом предрасположенности человека к определенному (толерантному) поведению» [2, с. 111]. Из определения следует, что толерантность – очень важное качество личности, в особенности практикующего психолога, чья работа связана с многочисленными консультациями, требующими не только ответственности, но и большого терпения и выдержки.

Для прояснения сути и содержания психологической основы толерантности Г.Г. Кравцов и Нури Таебех принимают во внимание то обстоятельство, что «человека как личность отличает высший дар, который у него есть, а именно свобода» [3, с. 110 – 112]. Авторы отчасти повторяли тезис великого Л.С. Выготского, который писал, что центральной проблемой психологической науки является свобода человека. Именно в теории Л.С. Выготского воля рассматривается как «одна из высших психических функций человека наряду с памятью, вниманием и др.» [4, с. 99]. Л.С. Выготский первый из психологов показал возможность неклассической психологии, которой поддается возможность изучать и свободу, и волю, и сознание личности.

То есть толерантное отношение как выражение уважительного отношения к правам другого человека вовсе не означает терпимость, равнодушие к социальной несправедливости. Она предполагает понимание того, что каждый индивид, каждый человек волен делать очень многое в рамках разработанных социальных законов, но при этом отстаивая свои ценности, убеждения и право иметь иную точку зрения.

В «Большом толковом психологическом словаре» А. Ребера термин «толерантность» имеет следующие значения: 1) способность человека переносить стресс, напряжение и боль; 2) установка личности на либеральное восприятие моделей поведения, иных убеждений и ценностей» [5, с. 361].

Многие ученые-психологи так или иначе пытались определить, обосновать термин «толерантность» с разных ракурсов, используя разные подходы. К примеру, Е.Г. Луповицкая рассматривает «толерантность к неопределенности, которая характеризуется индивидуальным своеобразием и разной степенью благоприятности для личности. Преобладание когнитивного компонента в толерантности демонстрирует гибкость мышления, открытость новому, способность личности структурировать информацию и представлять возможные исходы ситуации» [6, с. 12].

Огромное значение для развития у личности толерантного восприятия этнических, конфессиональных и культурных различий имеет анализ педагогического подхода, педагогического аспекта развития толерантности.

Толерантность как способность личности принимать другую в педагогической науке определяется как одна из важных характеристик личности обучающегося, который должен обладать твердыми убеждениями, быть высоконравственным, способным дружить с представителями иных национальностей, культур и традиций. Современный обучающийся должен осознавать, что он живет в новом, многообразном, полинациональном, поликультурном мире, где толерантные качества необходимы ему для получения образования, социального общения, успешной карьеры и т.д. Поэтому развитие толерантности в педагогической науке рассматривается как важное условие воспитанности современного выпускника вуза.

В «Педагогическом словаре» термин «толерантность» достаточно схож в содержательном отношении с психологическим подходом, но при этом имеет и некоторое различие: «толерантность – это переносимость личности чего-либо, устойчивость к воздействию извне эмоциональных ситуаций и резких реакций; терпимость к чужому мнению и убеждениям» [7, с. 145].

Решение проблемы толерантного восприятия личностью этнических, конфессиональных и культурных различий с позиции педагогического подхода сегодня приобретает большое значение, в особенности в поликультурных сообществах, поскольку наряду с тем, что современные студенты несомненно обладают высоким интеллектом, знаниями, достаточно информированы, наблюдается определенная заносчивость, самоуверенность в поведении с элементами собственной исключительности. Все еще встречаются студенты, проявляющие интолерантность по отношению к окружающим, раздражительность, агрессивность. Значимость развития толерантности именно в юношеском возрасте обусловлена тем, что студенческий возраст представляет собой возрастной период активного развития толерантных, терпимых качеств личности, период становления мировоззрения, собственных убеждений, альтруистических начал.

Е.А. Пугачева в диссертации «Формирование толерантности студентов в поликультурной среде вуза» отмечает, что процесс развития у студенчества толерантности сегодня связан с рядом трудностей и противоречий: недостаточной теоретической разработанностью проблемы развития толерантности на современном этапе; необходимостью снижения проявляющейся агрессии, нетерпимостью и слабой разработанностью на практике. Наравне с этим поликультурная

среда также содержит в себе огромный воспитательный потенциал, который важно совершенствовать и внедрять в практику. И в этой же работе Е.А. Пугачева дает собственное определение толерантности: «Толерантность студентов представляет собой спектр личностных проявлений уважения, принятие и правильное понимание студентами богатого многообразия культур мира, ценность Другого, проявление доброжелательности и эмпатии» [8, с. 100]. Из данной дефиниции следует, что толерантность как личностная черта представляет собой сложное интегративное образование, многообразное проявление уважения к окружающим людям, их мнению, несоответствующему с большинством, безусловное принятие их культуры и традиции, восприятие чужого языка.

Один из главных тезисов педагогического базиса термина «толерантность» заключается в том, что терпимый человек, уважающий и принимающий других людей с их инаковостью, не получает эту толерантность с рождения, он ее приобретает в течение всей жизни. Потому что по природе человек, скорее, настороженный, чем открытый, а при первой опасности проявит, вероятнее всего, защитные свойства, а не агрессивность.

Отечественные педагоги отмечают аксиологическую основу словосочетания «толерантное восприятие инаковости» и его тесную связь с этикой, моралью и развитием человека. К примеру, С.М. Алютин говорит о толерантности как о «нравственной общечеловеческой ценности, которая существует столетиями и сохраняется до нашего времени» [9, с. 46 – 64].

Анализ педагогической деятельности, ее продуктивности позволил сделать вывод о том, что образовательная деятельность должна быть спланирована так, чтобы каждый обучаемый мог проявить себя, свою активность, реализовав свой потенциал, выступая с творческими инициативами, творческими предложениями. Но при этом каждый участник педагогической деятельности должен чувствовать уважение к своим инициативам, он должен быть уверен, что его не высмеют в

коллективе. Итак, педагогическая толерантность представляет собой осознание педагогом содержания своего толерантного поведения, суть которого в том, что педагог овладевает умениями и навыками толерантного взаимодействия со всеми участниками образовательно-воспитательного процесса. Педагогическая толерантность как качество личности воспитателя представляет собой главный компонент педагогической этики. Она и социальная категория, установка на принятие инаковости, эмпатия, и сочувствие, соучастие в судьбе других людей, направленное на открытые и доверительные отношения [10].

Педагогическая толерантность как качество личности педагога проявляется в единстве двух видов профессиональной деятельности педагога – обучающей и воспитательной. Оба вида деятельности требуют от педагога определенной терпимости, уважения друг к другу, которые направлены на развитие у учащихся умений к самоорганизации и осуществлению разнообразной совместной деятельности. В этой совместной деятельности часто принимают участие люди разных национальностей, культур, языка, что также требует определенной толерантности от всех участников.

Итак, проблема толерантного восприятия личностью этнических, конфессиональных и культурных различий, отношение к людям как к равным, как к самому себе не является новой проблемой. Быть толерантным – это умение жить в поликультурной, поликонфессиональной среде, не мешая при этом другим, иметь права и свободы, не нарушая права и свободы других. Нетерпимость как оппозиция толерантности всегда порождала противостояния и конфликты, что было замечено еще древними историками и просветителями. А конфликты – это порождение войн, военных столкновений и несовпадение интересов враждующих сторон, когда одни стремятся занять свою территорию и подчинить население, другие – пытаются защититься, отстоять собственное право на жизнь и независимость.

#### Библиографический список

1. Асмолов А.Г. Толерантность от утопии к реальности. *На пути к толерантному сознанию*. Москва, 2000: 5 – 7.
2. *Краткий толковый психолого-психиатрический словарь*. Под редакцией А.В. Игнешева. Москва: Прайм-Еврознак, 2007.
3. Кравцов Г.Г., Таебех Н. Психологическое содержание понятия толерантности. *Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование»*. 2010; № 17 (60): 110 – 112.
4. Выготский Л.С. *Психология*. Санкт-Петербург: Питер, 2000.
5. Ребер А. *Большой толковый психологический словарь*: в 2 т.; перевод с английского. Москва: Вече, АСТ, 2000; Т. 2.
6. Рубинштейн С.Л. *Основы общей психологии*: в 2-х т. Москва: Педагогика, 2000.
7. Луповицкая Е.Г. *Социально-психологическое значение толерантности к неопределенности*. Диссертация ... кандидата психологических наук. Санкт-Петербург, 1998.
8. Бим-Бад Б.М. *Педагогический энциклопедический словарь*. Москва, 2002.
9. Пугачева Е.А. *Формирование толерантности студентов в поликультурной среде вуза*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Нижний Новгород, 2008.
10. Алютин С.М. *Что такое общечеловеческие ценности? Человек, его ценности и жизненный путь*. Барнаул: Изд-во Барнаульского ВВАУЛ, 2000.
11. Магомеддибиров З.А., Навразова М.Р. Духовно-нравственное воспитание подростков на примере чеченских народных традиций. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; № 5 (72): 117 – 119.

#### References

1. Asmolov A.G. Tolerantnost' ot utopii k real'nosti. *Na puti k tolerantnomu soznaniyu*. Moskva, 2000: 5 – 7.
2. *Kratkij tolkovyj psihologo-psihiatricheskij slovar'*. Pod redakciej A.V. Ignisheva. Moskva: Praym-Evroznak, 2007.
3. Kravcov G.G., Taebekh N. Psihologicheskoe soderzhanie ponyatiya tolerantnosti. *Vestnik RGGU. Seriya «Psihologiya. Pedagogika. Obrazovanie»*. 2010; № 17 (60): 110 – 112.
4. Vygotskij L.S. *Psihologiya*. Sankt-Peterburg: Piter, 2000.
5. Reber A. *Bol'shoj tolkovyj psihologicheskij slovar'*: v 2 t.; perevod s anglijskogo. Moskva: Vechе, AST, 2000; T. 2.
6. Rubinshtejn S.L. *Osnovy obshchej psihologii*: v 2-h t. Moskva: Pedagogika, 2000.
7. Lupovickaya E.G. *Sotsial'no-psihologicheskoe znachenie tolerantnosti k neopredelennosti*. Dissertaciya ... kandidata psihologicheskikh nauk. Sankt-Peterburg, 1998.
8. Bim-Bad B.M. *Pedagogicheskij enciklopedicheskij slovar'*. Moskva, 2002.
9. Pugacheva E.A. *Formirovanie tolerantnosti studentov v polikul'turnoj srede vuza*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Nizhnij Novgorod, 2008.
10. Alyutin S.M. *Chto takoe obshchechelovecheskie cennosti? Chelovek, ego cennosti i zhiznennyj put'*. Barnaul: Izd-vo Barnaul'skogo VVAUL, 2000.
11. Magomeddiybirova Z.A., Navrazova M.R. Duhovno-nravstvennoe vospitanie podrostkov na primere chechenskikh narodnykh tradicii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; № 5 (72): 117 – 119.

Статья поступила в редакцию 28.10.19

УДК 371.486

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10021

Asrieva O.O., postgraduate, Department of Social Pedagogy and Social Work, Omsk State Pedagogical University (Omsk, Russia), E-mail: olga\_asrieva@mail.ru

**MUSICAL AND AESTHETIC EDUCATION IN MODERN SCHOOL.** Musical and aesthetic education is a historical phenomenon of Russian pedagogy, which at different times was used to solve educational problems. The modern significance of the problem of musical and aesthetic education is related to the tasks defined by the state standards of education, as well as innovations by pedagogical theories and experience. Musical and aesthetic education is one of the pedagogical ways to increase the efficiency of educational work in school. In the article, musical education is related to aesthetic education and is studied as part of it. The goals of musical and aesthetic education are defined through the musical and aesthetic culture of the individual. The influence of musical and aesthetic culture of a schoolboy on other traditional results of education in school has been studied. The paper reveals the conditions under which the aesthetic criteria form in music and how they are applied to phenomena of social life.

**Key words:** music, education, aesthetics, culture, school, emotions, influence.

O.O. Аспиева, соискатель, Омский государственный педагогический университет, г. Омск, E-mail: olga\_asrieva@mail.ru

## МУЗЫКАЛЬНО-ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

Музыкально-эстетическое воспитание – историко-педагогическое явление, которое на различных этапах развития российской педагогики использовалось для решения широких воспитательных задач. Современная постановка проблемы музыкально-эстетического воспитания связана с задачами воспитания, возвращенными в школу Федеральными государственными образовательными стандартами, а также активным поиском решений, повышающих



эффективность воспитательной работы. В статье музыкальное воспитание связано с эстетическим и рассматривается как его органичная часть, цели музыкально-эстетического воспитания раскрываются через музыкально-эстетическую культуру личности. Изучена связь музыкально-эстетической культуры личности с традиционными результатами воспитания школьников. Рассмотрены условия переноса эстетических критериев, сформированных в музыкальной деятельности, на широкий круг социальных явлений окружающей действительности.

**Ключевые слова:** музыка, воспитание, эстетика, культура, школа, эмоции, влияние

Воспитательная система современной школы не так давно приобрела достаточно четкие ориентиры, выраженные в Федеральных государственных образовательных стандартах. Внедрение стандартов в практику – до сих пор противоречивая и трудная деятельность перехода от деклараций к реальным изменениям в воспитательной практике. Масштабы воспитательных целей и задач, выполнение которых теперь обязательно, определяют необходимость поиска новых путей и очередной актуализации традиционных форм, методов и средств воспитания обучающихся. В этой связи весьма уместно обращение воспитателей к массиву «... художественного наследия народов России и мира» [1], эмоционально насыщенному и вполне отвечающему возрастным психологическим и социальным особенностям обучающихся. Вместе с тем эффективность воспитания на художественном наследии имеет субъективное условие – личную, индивидуальную способность обучающегося воспринимать художественный материал, осмысливать и эмоционально переживать его, уровень развития его эстетической культуры, что в очередной раз выдвигает проблему эстетического воспитания на передний план проблематики развития воспитательной системы современной школы. В настоящей статье решается задача обоснования необходимости музыкально-эстетического воспитания современных школьников как одного из способов повышения эффективности воспитательной системы, а также как условие использования в воспитательных целях мирового и отечественного художественного наследия. Для ее решения применен метод исторической ретроспекции и анализ научной литературы (монографий, статей и диссертационных исследований) по проблеме музыкально-эстетического воспитания.

Формирование эстетической культуры личности как целенаправленный процесс, имеющий собственную позицию в стандартах и определяющий эффективность достижения многих других позиций, предполагает комплекс эстетического воспитания, множество его видов, объединенных целью, но различающихся по содержанию, формам и методам. Так, фундаментальной основой эстетического воспитания выступает не только любой вид искусства, но и вообще человеческой деятельности. Отечественная педагогика традиционно выделяла в этом плане музыку – «... искусство, в котором переживания, настроения, идеи выражаются в сочетаниях ритмически организованных звуков и тонов» [2, с. 463]. Следует предположить, что очередное обращение к истории и современности музыкально-эстетического воспитания есть часть научного поиска в педагогическом наследии перспективных путей реализации современных школьных образовательных стандартов, социального заказа образованию с его сильной воспитательной составляющей.

Проблематика музыкально-эстетического воспитания в отечественной науке почти всегда велась параллельно и вместе с проблематикой социального воспитания, развитием личности социально значимого типа. Одна из главных идей, рожденных такой связью, – это идея о том, что «чувство прекрасного» в человеке во многом определяет критерии оценки социальных явлений, оценочную систему, с которой строится социальное поведение человека. Эта закономерность выделяет отечественную практику музыкально-эстетического воспитания из ряда зарубежных аналогов и до сих пор определяет подходы к разработке инструментов музыкально-эстетического воспитания школьников. Вместе с тем российская традиция наложила определенный отпечаток и на зарубежные практики. В некоторых работах, например, в исследовании Г. Солеаб и Э. Спелкеб утверждается, что музыка способна определять социальные предпочтения ребенка и обуславливать выбор им социальных норм [3].

Эстетическое в целом и музыкально-эстетическое воспитание в частности в дореволюционной России рассматривалось как инструмент всеобщего просвещения, массового воспитания народа. Различия в теориях заметны только в итоговых целях социального воспитания. В гуманитарных теориях, принадлежащих К.Д. Ушинскому, В.Я. Стоюнину, В.П. Острогорскому, М.И. Демкову и др., – это единение личности с природой, обществом, другими людьми, воспитание самосознания. В революционно-демократических воззрениях Н.А. Добролюбова, Г.В. Плеханова и др. – создание новых форм общественного сознания, исправление социальных недостатков. Объединяет эти, казалось бы, противоположные подходы то, что субъект музыкально-эстетического воспитания рассматривается в них как субъект общественных отношений.

Эта мысль в значительной степени была развита сразу после революции в так называемом «пролетарском воспитании». В трудах Н.К. Крупской, А.В. Луначарского, А.С. Макаренки, С.Т. Шацкого и В.Н. Шацкой, др. авторов пролетарская эстетика предполагала активное эмоционально-оценочное отношение человека к окружающему миру, а эстетическая культура – критическое отношение к «старому» искусству, не имеющему классового содержания. Несомненная заслуга ранней советской педагогики в утверждении роли искусства в эстетическом воспитании советского человека, которая заключалась в «... расширении культурного кругозора ребенка, сколько в ... обогащении его интеллекта, познании мира, развитии органов чувств и творческих способностей» [4, с. 131].

В середине XX века теорию и практику музыкально-эстетического воспитания характеризовал конфликт художественного (Г.П. Бурса, Г.И. Щукина и

др.) и социального (Ю.В. Изюмский, Е.Г. Савченко и Ю.И. Рубина, Е.А. Флерина, В.Н. Шацкая) направлений. Художественное направление предполагало развитие отвлеченного «чувства прекрасного», подготовку «ценителей высокого искусства» [5]. В рамках социального была определена триединая цель эстетического воспитания:

- восприятие и понимание красоты;
- стремление к красоте и потребность в ней;
- реализация красоты в творческом созидательном труде. В настоящее время эта цель составляет суть отечественного музыкально-эстетического воспитания, образует основу разработки различных его инструментов.

Современные педагогические технологии музыкально-эстетического воспитания «укладываются» в общую отечественную концепцию эстетического воспитания Ю.Б. Бореева [6], Б.Т. Лихачева, Е.В. Квятковского и А.И. Букова [7], Н.И. Киященко [8], Б.М. Неменского [9] и др. В работах перечисленных авторов *эстетическое воспитание личности* рассматривается как целенаправленное формирование эмоционально-чувственного и ценностного эстетического сознания, актуализация духовно-эстетических потребностей и организация творческой деятельности, отвечающей эстетическим критериям (совершенное – несовершенное, гармоничное – негармоничное, прекрасное – безобразное). Содержание, так называемую «эстетическую материю» [7], вполне может образовывать музыка.

Искусство, музыка в данной концепции есть один из способов переживания и оценки личностью явлений и процессов окружающего мира посредством художественных образов, а те, в свою очередь, несут в себе отпечаток социальных идеалов, ценностей, культуры. В произведениях искусства в концентрированном виде представлен эстетический идеал, соответствующий социокультурному развитию общества. Как содержание, средство и метод воспитания музыка обладает возможностью воздействовать на личность человека через его чувства, эмоции и переживание. «Музыка, – пишет Е.И. Левит, – занимает особое место в ряду искусств, выступающих средством эстетического развития человека. Музыкальное искусство развивает эстетическое мироощущение, потребность в прекрасном, способность к художественному мышлению и тонким эмоциональным отношениям, стимулирует художественную самостоятельность учащихся» [10, с. 4]. Анализ исторического развития теорий музыкально-эстетического воспитания показывает, что оно всегда рассматривалось как вид эстетического воспитания в контексте его основных концепций, в котором содержание образует музыка. В то же время музыкально-эстетическое воспитание является самостоятельным объектом исследования, уникальностью которого обусловлена специфика музыки как эстетического феномена. Отметим, что взгляды на возможности музыки влиять на личность постоянно расширяются. В современных исследованиях эта возможность рассматривается в связи с познавательными и образовательными возможностями ребенка [11], эмоциональным интеллектом [12] и даже состоянием здоровья [13].

Современные взгляды на теории музыкально-эстетического воспитания заложены в трудах Д.Б. Кабалева, который впервые отошел от предметных возможностей музыки и обратился к тому, что она способна формировать культуру, глубокий внутренний мир личности во всех ее проявлениях и, прежде всего, в эстетике. Действительно, Д.Б. Кабалева писал о музыкальном воспитании, но определял его предмет – внутренний мир человека – настолько широко, что раскрываются возможности использования музыки в любом из видов воспитания. В развитие представлений о музыке как материале, на котором строится эстетическое воспитание, значительный вклад внесли ученики Д.Б. Кабалева – О.А. Апраксина и А.Б. Алиев. «Музыка – могущественный и ничем другим незаменимый помощник в воспитании подрастающего поколения, она необходима каждому человеку, а не отдельным, от природы музыкально одаренным людям» [14, с. 3]. В свою очередь Д.Б. Алиев писал: «Воспринятая ребенком, подростком, юношей и глубоко осмысленная ими высокохудожественная музыка влияет на их отношение к миру, на все сознание. Это – окончательный результат сложного воздействия музыки» [15, с. 76].

Таким образом, возможности музыки в эстетическом воспитании человека, ребенка не вызывают никаких сомнений у отечественных педагогов. Практически эту возможность доказывают в своих исследованиях многие ученые. Так, описанные эксперименты по формированию на музыкальном материале, музыкальными средствами и в музыкальной деятельности:

- эстетически-нравственных критериев в ситуациях морального выбора (Е.А. Давыдова [16]);
- эстетической субъектной позиции обучающегося в образовательном процессе (С.В. Здорова [17]);
- эстетической ориентации в музыкальной культуре (Е.И. Левит [10]);
- эстетической профессиональной позиции будущего педагога (Л.Ф. Буракова [18]);

- эстетического восприятия, осмысления и переживания искусства (Ж.В. Латышева [19])
- музыкально-эстетической культуры (Хамзина Г.Р. [20]).

Среди перечисленных позиций наиболее глубокой и отвечающей природе музыки нам кажется последняя, определяющая возможные цели музыкально-эстетического воспитания школьников с таким явлением, как музыкально-эстетическая культура личности – основа сознания – одного из интегративных качеств личности, включенных в школьный стандарт. Сущностные характеристики этого явления раскрываются в трех группах работ.

Первая группа объединяет исследования в области эстетической культуры личности. Это уже упомянутые теории, положившие начало наиболее известной концепции воспитания (Ю.Б. Бореев, А.И. Буров, Е.В. Квятковский, Н.И. Киященко, Б.Т. Лихачев, Б.М. Неменский). Они характеризуют эстетическую культуру как личную характеристику, отражающую способность человека творчески преобразовывать окружающую действительность с использованием эстетических критериев. Такая функциональная трактовка активно принимается большинством педагогов.

Вторая группа включает работы, раскрывающие музыкальную культуру личности как явление, подлежащее целенаправленному развитию, т.е. как педагогическое. К ним можно отнести многие исследования, но, прежде всего, – труды Р.Н. Шафеева [21] и А.Г. Рубинштейна [22]. Музыкальная культура личности у них – это результат, степень владения личностью музыкальной культурой общества на данной ступени ее развития. Здесь возникают особые, отличные от эстетической культуры, но дополняющие ее оценки критерии: знание, отношение, использование, стремление к развитию культурного массива и пр. Иначе можно говорить не о степени овладения, а о степени соответствия личности музыкальной культуре общества.

Наконец, третья группа работ объединяет авторов, делавших попытки синтезировать общее, объединяющее определение. Среди них выделим исследования Л.И. Арштейна [23], Л.Ф. Бурлаковой [18], Е.И. Левит [10]. Они позволяют определить музыкально-эстетическую культуру как интегративное качество личности, проявление ее эстетической культуры на уровне одного из видов искусств – музыки. Сформированность музыкально-эстетической культуры означает способность личности воспринимать, оценивать, преобразовывать и создавать музыку с использованием эстетических критериев, характерных для общества на данном этапе его социокультурного развития.

Процессы формирования музыкально-эстетической культуры личности не обособлены, они определяют эстетическое отношение к любым видам деятельности, которыми занимается человек. При этом внимание к данному процессу в контексте внедрения воспитательной части стандартов определяется тем, что в конечном итоге обучающийся с развитой музыкально-эстетической культурой более восприимчив к воспитательным воздействиям, потенциал которых заложен в качественном художественном материале.

В современной постановке проблема формирования эстетической культуры личности предполагает наличие самостоятельных воспитательных систем,

т.к. ее стихийное формирование часто характеризуется отклонениями от нормы. К числу таких инструментов относится музыкально-эстетическое воспитание – вид эстетического воспитания на музыкальном материале и средствами музыки, пока еще реализующийся школами в общей системе воспитательной работы. Однако положительной тенденцией становится расширение задачи самих музыкальных занятий, цель которых уже не только в освоении материала, а в одновременном воздействии на когнитивную, эмоционально-аффективную и психомоторную сферы [24]. На практике доказана возможность интеграции музыки и слова в едином воспитательном воздействии, причем именно музыка обеспечивает реализацию в таком занятии личностно ориентированного подхода [25]. Вместе с тем, его распространение позволяет предположить, что эстетическое воспитание наряду с другими видами, возможно, станет самостоятельным направлением, что меняет статус его музыкальных материалов воспитания. Пока же на практике заметны тенденции интеграции музыкально-эстетического и устойчивых, так называемых традиционных видов воспитания: патристического, гражданского, физического и др. Используется эффект усиления эмоциональной составляющей воспитательного воздействия.

Собственное воспитательное воздействие в музыкально-эстетическом воспитании основано на механизмах эмоционально-чувственного наслаждения, эмоционального переживания смыслов, удовлетворения эстетических потребностей, творчества и пр. Его организация предполагает специально организованную, постепенно усложняющуюся по музыкальному материалу, средствам и формам музыкальную деятельность школьников в системе воспитательной работы школы. Его прямой целью является формирование музыкально-эстетической культуры личности, косвенной целью – усиление воспитательного воздействия на личность за счет эстетизации учебной и воспитательной деятельности. В его организации важны принципы:

- собственной активности в освоении, использовании и преобразовании музыкального материала на основе эстетических критериев;
- удовлетворение в музыкальной деятельности растущих духовных и эстетических потребностей личности;
- распространение эстетических критериев, усвоенных в музыкально-эстетическом воспитании на другие явления окружающей действительности.

Выполненный теоретический анализ позволяет определить музыкально-эстетическое воспитание в школе как вид эстетического воспитания обучающихся, в котором формирование эмоционально-чувственного и ценностного эстетического сознания, актуализация духовно-эстетических потребностей обучающихся и организация их творческой деятельности, отвечающей эстетическим критериям, происходит через организованное, целенаправленное, управляемое освоение и эмоциональное переживание произведений музыки. Музыкально-эстетическое воспитание – это часть воспитательной системы школы, органично связанная со всеми остальными ее подсистемами. Полученный результат позволяет восстановить отношение педагогов к музыке как важнейшему средству воспитания детей и молодежи, актуализировать проблему музыкально-эстетического воспитания школьников.

#### Библиографический список

1. *Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования*. Приказ Министерства образования и науки РФ от 17 декабря 2010 г.
2. Ушаков Д.Н. *Большой толковый словарь современного русского языка*. Москва: Альта-Принт, 2008.
3. Soleyab G., Spelkeb E. Shared cultural knowledge: Effects of music on young children's social preferences. *Cognition*. 2016; 148: 106 – 116. Available at: <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2015.09.01715>
4. Арбатская Н.А. *Теория и практика эстетического воспитания дошкольников в России: 1917 – 1936 гг.* Диссертация ... кандидата педагогических наук. Москва, 2002.
5. Разумный В.А. *Эстетическое воспитание. Сущность, методы, формы*. Москва: Мысль, 1969.
6. Бореев Ю.Б. *Эстетика*. Москва: Изд-во политической литературы, 1988: 496.
7. Лихачев Б.Т., Квятковский Е.В., Буров А.И. *Система эстетического воспитания школьников*. Москва: Педагогика, 1983.
8. Киященко Н.И. *Современные концепции эстетического воспитания: теория и практика*. Москва: Институт философии РАН, 1998.
9. Неменский Б.М. *Мудрость красоты: о проблемах эстетического воспитания: книга для учителя*. Москва: Просвещение, 1981.
10. Левит Е.И. *Формирование эстетической культуры у детей младшего школьного возраста в музыкальном дополнительном образовании*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Нижний Новгород, 2003.
11. Sala G., Gobet F. When the music's over. Does music skill transfer to children's and young adolescents' cognitive and academic skills? A meta-analysis. *Educational Research Review*. 2017; 20: 55 – 67. Available at: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2016.11.005>
12. Gunkela M., Schlägel C., Englec R.L. Culture's Influence on Emotional Intelligence. *Empirical Study of Nine Countries Journal of International Management*. 2014; № 20 (2): 256 – 274. Available at: <https://doi.org/10.1016/j.intman.2013.10.002>
13. Kim J., Stegemann T. Music listening for children and adolescents in health care contexts: A systematic review. Available at: *The Arts in Psychotherapy*. 2016; № 51: 72 – 85. Available at: <https://doi.org/10.1016/j.aip.2016.08.007>
14. Алиев Ю.Б. Музыка среди нас (Не бесспорные рассуждения родителя – педагога). *Проблемы современного образования*. 2010; № 4: 74 – 84.
15. Апраксина О.А. Современный ребенок и музыка. Музыкальное воспитание в школе. Москва: Педагогика, 1985: 57.
16. Давыдова Е.А. *Методика применения средств музыкальной культуры в нравственно-эстетическом воспитании младших школьников на занятиях по иностранному языку*: автореферат диссертации кандидата педагогических наук. Москва, 2013: 24.
17. Здорова С.В. *Проблема музыкально-эстетического воспитания студентов гуманитарных вузов*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Москва, 2009.
18. Бурлакова Л.Ф. *Содержание, формы и методы музыкально-эстетического воспитания учащихся педагогического колледжа*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Москва, 2003.
19. Латышева Ж.В. *Феноменологические предпосылки музыкально-эстетического образования личности*. Автореферат диссертации ... кандидата философских наук. Москва, 2000.
20. Хамзина Г.Р. *Музыкально-эстетическое воспитание студентов немusикальных факультетов педагогического вуза*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Казань, 2002.
21. Шафеев Р.Н. *Музыкальная культура как система*. Автореферат диссертации ... кандидата философских наук. Казань, 2007.
22. Рубинштейн А. Г. *Музыка и ее представители. Разговор о музыке*. Москва: Союз художников, 2005.
23. Арштейн Л.И. *Формирование музыкально-эстетической культуры студентов в воспитательном пространстве вуза*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Белгород, 2010.

24. Kafola B.S., Denac O., Žnidaršič J., Zalard K. Analysis of Music Education Objectives in Learning Domains. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2015; № 186: 95 – 104. Available at: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.069>
25. Dyganova E.A., Karkina S.V. Person Oriented Aesthetic Education In the System of Life-long Music Education. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2015; № 191: 1750 – 1753. Available at: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.718>

## References

1. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart osnovnogo obščego obrazovaniya*. Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 17 dekabrya 2010 g.
2. Ushakov D.N. *Bol'shoj tolkovyj slovar' sovremennogo russkogo yazyka*. Moskva: Al'ta-Print, 2008.
3. Soleyab G., Spelke E. Shared cultural knowledge: Effects of music on young children's social preferences. *Cognition*. 2016; 148: 106 – 116. Available at: <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2015.09.01715>
4. Arbatskaya N.A. *Teoriya i praktika 'esteticheskogo vospitaniya doskol'nikov v Rossii: 1917 – 1936 gg.* Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2002.
5. Razumnyj V.A. *'Esteticheskoe vospitanie. Suschnost', metody, formy*. Moskva: Mysl', 1969.
6. Boreev Yu.B. *'Estetika*. Moskva: Izd-vo politicheskoy literatury, 1988: 496.
7. Lihachev B.T., Kvyatkovskij E.V., Burov A.I. *Sistema 'esteticheskogo vospitaniya shkol'nikov*. Moskva: Pedagogika, 1983.
8. Kiyaschenko N.I. *Sovremennyye koncepcii 'esteticheskogo vospitaniya: teoriya i praktika*. Moskva: Institut filosofii RAN, 1998.
9. Nemenskiy B.M. *Mudrost' i krasoty: o problemakh 'esteticheskogo vospitaniya: kniga dlya uchitelya*. Moskva: Prosveschenie, 1981.
10. Levit E.I. *Formirovaniye 'esteticheskoy kul'tury u detej mladshego shkol'nogo vozrasta v muzykal'nom dopolnitel'nom obrazovanii*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Nizhniy Novgorod, 2003.
11. Sala G., Gobet F. When the music's over. Does music skill transfer to children's and young adolescents' cognitive and academic skills? A meta-analysis. *Educational Research Review*. 2017; 20: 55 – 67. Available at: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2016.11.005>
12. Gunkela M., Schlögel C., Engle R.L. Culture's Influence on Emotional Intelligence. *Empirical Study of Nine Countries Journal of International Management*. 2014; № 20 (2): 256 – 274. Available at: <https://doi.org/10.1016/j.intman.2013.10.002>
13. Kim J., Stegemann T. Music listening for children and adolescents in health care contexts: A systematic review. Available at: *The Arts in Psychotherapy*. 2016; № 51: 72 – 85. Available at: <https://doi.org/10.1016/j.aip.2016.08.007>
14. Aliev Yu.B. Muzyka sredi nas (Ne bessopornye rassuzhdeniya roditelya – pedagoga). *Problemy sovremennogo obrazovaniya*. 2010; № 4: 74 – 84.
15. Apraksina O.A. *Sovremennyy rebenok i muzyka. Muzykal'noe vospitanie v shkole*. Moskva: Pedagogika, 1985: 57.
16. Davydova E.A. *Metodika primeneniya sredstv muzykal'noj kul'tury v нравственно-'esteticheskom vospitanii mladshih shkol'nikov na zanyatiyah po inostrannomu yazyku: avtoreferat dissertacii kandidata pedagogicheskikh nauk*. Moskva, 2013: 24.
17. Dzorova S.V. *Problema muzykal'no-'esteticheskogo vospitaniya studentov gumanitarnykh vuzov*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2009.
18. Burlakova L.F. *Soderzhanie, formy i metody muzykal'no-'esteticheskogo vospitaniya uchashihsya pedagogicheskogo kolledzha*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2003.
19. Latysheva Zh.V. *Fenomenologicheskie predposylki muzykal'no-'esteticheskogo obrazovaniya lichnosti*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filosofskikh nauk. Moskva, 2000.
20. Hamzina G.R. *Muzykal'no-'esteticheskoe vospitanie studentov nemuzykal'nykh fakul'tetov pedagogicheskogo vuza*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Kazan', 2002.
21. Shafeyev R.N. *Muzykal'naya kul'tura kak sistema*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filosofskikh nauk. Kazan', 2007.
22. Rubinshteyn A. G. *Muzyka i ee predstaviteli. Razgovor o muzyke*. Moskva: Soyuz hudozhnikov, 2005.
23. Arshstein L.I. *Formirovaniye muzykal'no-'esteticheskoy kul'tury studentov v vospitatel'nom prostranstve vuza*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Belgorod, 2010.
24. Kafola B.S., Denac O., Žnidaršič J., Zalard K. Analysis of Music Education Objectives in Learning Domains. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2015; № 186: 95 – 104. Available at: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.069>
25. Dyganova E.A., Karkina S.V. Person Oriented Aesthetic Education In the System of Life-long Music Education. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2015; № 191: 1750 – 1753. Available at: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.718>

Статья поступила в редакцию 06.11.19

УДК 376

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10022

**Afanasyeva L.I.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Social Pedagogy, North-Eastern Federal University (Yakutsk, Russia), E-mail: [fafykbhf@mail.ru](mailto:fafykbhf@mail.ru)  
**Danilov D.A.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Social Pedagogy, North-Eastern Federal University (Yakutsk, Russia),  
 E-mail: [Danilovda11@gmail.com](mailto:Danilovda11@gmail.com)  
**Sivtseva K.N.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Social Pedagogy, North-Eastern Federal University (Yakutsk, Russia),  
 E-mail: [kira\\_alekseeva.7@mail.ru](mailto:kira_alekseeva.7@mail.ru)

**THE PARTNERSHIP OF SCHOOL AND PARENTS OF CHILDREN WITH LEARNING DISABILITIES.** In recent decades, the problem of a significant increase in the number of children with mental and somatic development disorders has become particularly acute. The article reveals issues of inclusive education, development of children with disabilities, in particular with learning disabilities. The article also mentions the necessity of cooperation with parents of this category of children, assistance in the organization of educational activities of a student, improving the pedagogical competence of parents, and help families in the adaptation and integration of children with disabilities in society. The necessity of psychological and professional readiness of teachers to work in conditions of inclusive education is emphasized.

**Key words:** inclusive education, children with disabilities, professional and psychological readiness of teacher.

**Л.И. Афанасьева**, канд. пед. наук, доц., ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова», г. Якутск,  
 E-mail: [fafykbhf@mail.ru](mailto:fafykbhf@mail.ru)

**Д.А. Данилов**, д-р пед. наук, проф., чл.-кор. РАО, ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова», г. Якутск,  
 E-mail: [Danilovda11@gmail.com](mailto:Danilovda11@gmail.com)

**К.Н. Сивцева**, канд. пед. наук, доц., ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова», г. Якутск,  
 E-mail [kira\\_alekseeva.7@mail.ru](mailto:kira_alekseeva.7@mail.ru)

## ПАРТНЕРСТВО ШКОЛЫ И РОДИТЕЛЕЙ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

В последние десятилетия особенно остро обозначилась проблема существенного роста числа детей с нарушениями в психическом и соматическом развитии. В представленной статье раскрываются вопросы инклюзивного образования, развития детей с ограниченными возможностями здоровья, в частности с задержкой психического здоровья. Отмечается необходимость сотрудничества с родителями данной категории детей, помощи в организации учебной деятельности учащегося, повышения педагогической компетентности родителей и помощи семьям в адаптации и интеграции детей с ОВЗ в общество. Акцентируется необходимость психологической и профессиональной готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования.

**Ключевые слова:** инклюзивное образование, дети с ОВЗ, профессиональная и психологическая готовность педагога.



Инклюзивное образование на сегодняшний день занимает значимое место в системе непрерывного образования. Каждый ребенок, в том числе и с ограниченными возможностями, имеет право на образование. Тенденция развития инклюзивного обучения не только отражает реалии современной ситуации, но и реализует права детей с ограниченными возможностями здоровья учиться. Так, хорошо организованное обучение в рамках инклюзии решает потребность в получении хорошего образования ребенком, не рассматривая вопрос его социального положения, физических, умственных способностей [1].

Этот вопрос был затронут в исследованиях таких ученых, как С.В. Алехина, Т.В. Волосовец, Е.Н. Кутепова, Н.Н. Малофеев, И.И. Лошаков, Е. Ю. Колесникова и т.д. В своей статье исследователь Жаворонков Р.Н. проанализировал нормативно-правовые акты и научную литературу, выдвинул вопрос правового регулирования инклюзивного образования. Данные вопросы, на наш взгляд, станут фундаментом дальнейшего развития законов в этой области образования.

В конце XX века произошли резкие перемены под влиянием политических изменений, в том числе и изменение ценностных ориентаций. Права инвалидов, права ребенка, права человека стали рассматриваться иначе. Государство провозглашает антидискриминационную политику по отношению к людям с ограниченными возможностями. В этом ключе стремительно изменилось мнение социума о состоянии системы специального образования и возможности ее прогресса, оно стало характеризоваться как кризисное.

Обсуждаются следующие вопросы:

- социальное обозначение ребенка с особыми нуждами как аномального;
- проблема всеохватности специального образования, т.к. не все дети с различной степени нарушения попадают под специальное образование;
- психолого-педагогическая помощь тем детям, у которых нарушения слабо выражены;
- жесткость и безвариативность форм получения специального образования;
- примат образовательного стандарта над развитием личности ребенка [2].

К вопросу инклюзии общество подошло в конце XX века. Он имеет как социальное, так и ценностное значение. Человек с ограниченными возможностями может находиться в общественных отношениях, это нужно для того, чтобы оно оказало воздействие интересам всех членов социума, росту их знаний, необходимых во взрослой жизни.

Наша статья посвящена вопросу работы с родителями детей с задержкой психического развития в условиях общеобразовательной школы. Такое определение, как «задержка психического развития» (ЗПР) было впервые озвучено в семидесяти годах прошлого века. Многие ученые того времени имели в виду, что задержка в развитии ребенка возмещается, что может быть более быстрая коррекция детей с ЗПР. Но реалии подтверждают, что ситуация несколько иная. Такие исследователи, как Н.Я. Семаго и М.М. Семаго констатируют, что соединять одним определением совершенно разные группы детей некорректно. Практика еще раз показывает, что в одной группе коррекционная работа развивает детей, помогает преодолевать отставание в развитии. А другим те же подходы и методы не подходят. Даже бывает так, что могут снизить показатели [3].

В формировании инклюзивной образовательной среды, на наш взгляд, участвуют не только профессионалы своего дела – педагоги, но и родители, которые обязательно участвуют в сотрудничестве. Так, реализация хода инклюзии заключается в осуществлении индивидуальных коррекционно-развивающих программ для детей с ограниченными возможностями. Близким людям ребенка с ОВЗ предоставляется возможность участия в исследовании, согласовании индивидуальной траектории развития своего ребенка. Также родители могут участвовать в обсуждении различного рода вопросов в рамках психолого-медико-педагогического консилиума [4].

На наш взгляд, в рамках инклюзивного образования работа с детьми данной категории в настоящее время приходит в относительное соответствие с законодательством. Но совсем не разработана проблема работы с родителями данной категории детей. И любой специалист скажет, что без сотрудничества с родителями процесс эффективного обучения таких детей будет низким. Необходимость изучения вопроса партнерства школы и родителей с ограниченными возможностями здоровья заключается в способности целого осмысления психологии детей с ОВЗ, а также психологическом формировании детей с ОВЗ, кроме того, в создании готовности сообщества осознать, принять такого ребенка, оказать помощь в адаптации. Развитие партнерских отношений требует усилий, знаний и опыта. Психологическая и социально-педагогическая поддержка родителей – длительный процесс, и основная роль принадлежит учителю, т.к. он разрабатывает коллективные творческие дела, которые направлены на эмоциональную поддержку близких родственников детей.

В соответствии с целями нашего исследования был проведен опрос в разных школах города Якутска. Опросом было охвачено 27 родителей, детям которых психолого-медико-педагогической комиссией рекомендовалось пройти обследование. После анализа опросника были сделаны следующие выводы. Родители детей данной категории проходят следующие этапы принятия этой информации:

1. Шок.

2. Принятие информации и советы с ближайшим окружением.
3. Попытка изменить ситуацию.
4. Активное консультирование с другими специалистами вне школы.
5. Отрицание.
6. Окончательное принятие решения о прохождении или отказе от психолого-медико-педагогической комиссии.

Практика показывает, что в начальной школе процент согласившихся родителей на обследование в психолого-медико-педагогической комиссии не так высок. Классному руководителю приходится неоднократно беседовать с родителями детей данной категории по решению этой проблемы. Учитель может продемонстрировать родителям продукт деятельности ребенка: рисунки, поделки, аппликации, письменные работы. В дальнейшем при согласии родителей работа с ними не должна прекращаться. Поэтому рекомендуется запланировать отдельные мероприятия с родителями таких детей: информативные индивидуальные консультации со специалистами, с учителями-предметниками, работа творческих мастерских; необходимо дополнить сайт образовательного учреждения информацией для родителей детей этой категории.

Выборочный анализ сайтов школ города показал, что практически ни на одном из них нет специального раздела для родителей детей с ОВЗ. Это необходимо устранить в ближайшее время.

Следует отметить, что учителю необходимо крайне тактично привлекать родителей особых детей к взаимодействию со школой в рамках индивидуальной программы коррекции. Необходимо найти взаимопонимание и работать сообща. Родители такого ребенка должны получать консультацию и исчерпывающую информацию от всех специалистов школы. В плане получения максимальной выгоды с целью формирования мотива познавательной активности общеучебных умений и способностей оправдывают себя задачи в игровом виде. Также они доступны и родителям. Родным детям с ОВЗ необходимо принимать активное участие во всех внеклассных мероприятиях класса и школы.

Сущность деятельности работы с родителями определяется ступенью их готовности к совместной работе. Более результативной формой в первоначальной стадии взаимодействия с родителями является консультирование. Работа включает несколько составляющих. После установления доверительных отношений с родственниками ребенка можно считать, что первый этап пройден. Следующий этап будет завершен после итогов полного обследования ребенка. Специалист в области психологии доступным языком расскажет родителям о характере ребенка, объяснит его возможности, сильные и слабые стороны, раскроет содержание занятий, которые повысят его успеваемость [5].

Опрос, который мы провели в ряде школ города, выявил ряд проблем, которые беспокоят родителей. По степени востребованности это: 1) вопросы обучения и воспитания детей, 2) формирования у них правил поведения, 3) личностные проблемы родителя ребенка с ОВЗ, 4) вопросы дополнительного образования детей.

Нами были разработаны рекомендации педагогам для работы с родителями детей данной категории:

1. Гуманно-личностный принцип. Тактичность, любовь к ребенку, уважение к каждому члену семьи.
2. Обеспечение психологической безопасности ребенка.
3. Принцип комплексности. Помощь ребенку должна оказываться специалистами разных профилей.

Среди форм организации психолого-педагогической помощи семье данной категории очень хорошо себя зарекомендовали следующие:

1. Ознакомление родителей с формами психолого-педагогической помощи детям с проблемами в развитии.
2. Проведение детских праздников и развлекательных мероприятий.
3. Беседы и консультации специалистов.
4. Открытые занятия специалистов и учителей.

Такие формы работы с родителями направляют их в нужное русло: они участвуют не только полной педагогической взаимосвязи со своим ребенком, но и новым формам общения с ним. Также на занятиях родители учатся приводить в соответствие возможности ребенка и свои требования к нему.

В результате опроса родителей была выявлена еще одна проблема: дети данной категории практически не охвачены летним отдыхом и занятостью. Родители это объясняли следующими причинами: 1) отсутствием полностью инклюзивных смен; 2) нежеланием детей данной категории отдыхать в лагерях; 3) недостаточной укомплектованностью лагерей кадрами специалистов-дефектологов.

В итоге такой деятельности близкие родственники ребенка видят, что также существуют семьи, которые имеют схожие с ними проблемы; еще раз убеждаются на примере других семей, что интенсивное содействие родителей в развитии ребенка ведет к успеху; формируется активная родительская позиция и адекватная самооценка.

В рамках подготовки данной статьи нами были проведен методический семинар для молодых учителей; были разработаны рекомендации для этой категории педагогов для работы с детьми ЗПР, которые включают образовательную, психологическую, организационную, информационную, координационную и практическую помощь:

1) образовательная помощь заключается в предотвращении возникающих проблем и формировании партнерских взаимоотношений между родителями и учителем;

2) психологическая состоит в оказании социально-психологической поддержки, направленной на создание семьи как развивающей среды для ребенка с ОВЗ;

3) организационно-информационная заключается в помощи семье при решении собственных проблем;

4) координационная направлена на информирование семей об услугах разных ведомств по оказанию помощи семьям такой категории.

Для ребенка с ОВЗ контакт со сверстниками очень важен. Это способствует эффективной социализации ребенка. Поэтому необходимо организовывать встречи с одноклассниками во внеучебной деятельности в различной форме (кружки, мастер-классы, игры, участие в научно-практических конференциях и др.).

Также считаем, что анализ данной проблемы недостаточен без мнения учителей школ, в связи с чем мы провели опрос учителей разных школ города. Было охвачено 38 учителей, в основном имеющих достаточный опыт работы. Опрос выявил следующий спектр проблем:

- отсутствие в школах города медицинского персонала;

– в большинстве школ города не готова материально-техническая база для работы с детьми данной категории, в частности отсутствуют комнаты релаксации, пандусы и т.д.;

– неподготовленность педагогического состава школ для работы с детьми этого типа.

По мнению учителей, с детьми с ОВЗ должна работать группа специалистов: дефектологов, логопедов, психологов и социальных педагогов. Но в настоящее время далеко не все школы города и республики имеют в штатном расписании вышеуказанных специалистов. Поэтому с этими детьми классный руководитель работает очень часто в ущерб другим детям.

Также одной из проблем учителя считают привлечение родителей детей с ОВЗ к совместной работе с педагогом.

В итоге необходимо подчеркнуть, что вливание детей с особыми потребностями в образовательный процесс школы общего типа – это сравнительно новая проблема для российского образования. Результативное обучение и воспитание детей с ЗПР в образовательной организации взаимосвязано с формированием благоприятной среды, учетом их особых потребностей. Решение абсолютно всех вышеперечисленных проблем устанавливает результативность введения детей с ЗПР в образовательную среду.

#### Библиографический список

1. Малофеев Н.Н. *Специальное образование в России и за рубежом: в 2-х частях*. Москва: Печатный двор, 1996; Ч. 1.
2. Алехина С.В. Инклюзивное образование: история и современность. *Педагогический университет «Первое сентября»*. 2013; № 33.
3. Семаго Н.Я., Семаго М.М. *Проблемные дети: Основы диагностической и коррекционной работы психолога*. Москва: АРКТИ, 2000.
4. Зыкова Н.В. Взаимодействие семьи и школы при обучении детей с ОВЗ в процессе инклюзивного образования. *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*. 2016; Т. 20: 35 – 38.
5. Мищенко З.И. Мищенко Л.И. Психолого-педагогическое сопровождение детей с задержкой психического развития в массовых классах школы. *Сетевой научный журнал «Научный результат. Педагогика и психология образования»*. 2017; № 3.

#### References

1. Malofeev N.N. *Special'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom: v 2-h chastyah*. Moskva: Pechatnyy dvor, 1996; Ch. 1.
2. Alehina S.V. *Inklyuzivnoe obrazovanie: istoriya i sovremennost'*. *Pedagogicheskij universitet «Pervoe sentyabrya»*. 2013; № 33.
3. Semago N.Ya., Semago M.M. *Problemye deti: Osnovy diagnosticheskoy i korrrekcionnoy raboty psikhologa*. Moskva: ARKTI, 2000.
4. Zyкова N.V. *Vzaimodeystvie sem'i i shkoly pri obuchenii detej s OVZ v processe inklyuzivnogo obrazovaniya*. *Nauchno-metodicheskij elektronnyy zhurnal «Koncept»*. 2016; T. 20: 35 – 38.
5. Mischenko Z.I. Mischenko L.I. *Psichologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie detej s zaderzhkoj psichicheskogo razvitiya v massovykh klassah shkoly*. *Setevoy nauchnyy zhurnal «Nauchnyy rezul'tat. Pedagogika i psihologiya obrazovaniya»*. 2017; № 3.

Статья поступила в редакцию 13.11.19

УДК 373.1

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10023

**Tagariev R.Z.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Bashkir State University, Birsky branch (Birk, Russia), E-mail: n19ata@yandex.ru  
**Shakirova M.G.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Bashkir State University, Birsky branch (Birk, Russia), E-mail: marin.shakirova@yandex.ru  
**Ganeev V.V.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Bashkir State University, Birsky branch (Birk, Russia), E-mail: dekanitf75@mail.ru  
**Balanyuk N.A.**, senior teacher, Bashkir State University, Birsky branch (Birk, Russia), E-mail: n19ata@yandex.ru  
**Moshelev A.V.**, Cand. of Sciences (Physics, Mathematics), senior lecturer, Bashkir State University, Birsky branch (Birk, Russia), E-mail: moshelev-alexey@mail.ru  
**Belyavskaya I.A.**, teaching assistant, Bashkir State University, Birsky branch (Birk, Russia), E-mail: belyavirina@yandex.ru

**THE PRINCIPLES OF ORGANIZATION OF CREATIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN CONDITIONS OF PROFILE TRAINING.** The article presents complex research and analysis of actual problems of modern education. The authors define creativity as the leading quality of personality and the basis for self-education and self-development of students. The authors consider the ways of developing students' creativity, the possibilities of organizing a creative educational environment and the main conditions for the effective development of creativity. It is necessary to develop a creative educational environment to achieve high-quality results in the conditions of specialized training. Such an environment is formed if in the process of learning to use the principles of dialogue, consistency, reflexivity, freedom of choice and cooperation-co-creation. The authors conclude that the organization of the educational process at the creative level allows each student to form a need for further self-knowledge, creative self-development. The effectiveness of this process will provide the understanding of basics of organization of creative educational environment in conditions of specialized training.

**Key words:** creativity, creative education, specialized training, rural school, creativity ability.

**Р.З. Тагариев**, д-р пед. наук, проф., ФГБОУ ВО «Башкирский государственный университет», Бирский филиал, г. Бирск, E-mail: belyavirina@yandex.ru  
**М.Г. Шакирова**, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Башкирский государственный университет», Бирский филиал, г. Бирск, E-mail: marin.shakirova@yandex.ru  
**В.В. Ганеев**, канд. фил. наук, доц., ФГБОУ ВО «Башкирский государственный университет», Бирский филиал, г. Бирск, E-mail: dekanitf75@mail.ru  
**Н.А. Баланюк**, ст. преп., ФГБОУ ВО «Башкирский государственный университет», Бирский филиал, г. Бирск, E-mail: n19ata@yandex.ru  
**А.В. Мошелев**, канд. физ.-мат. наук, доц., ФГБОУ ВО «Башкирский государственный университет», Бирский филиал, г. Бирск, E-mail: moshelev-alexey@mail.ru  
**И.А. Белявская**, ассистент, ФГБОУ ВО «Башкирский государственный университет», Бирский филиал, г. Бирск, E-mail: belyavirina@yandex.ru

## УСЛОВИЯ И ПРИНЦИПЫ ОРГАНИЗАЦИИ КРЕАТИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В УСЛОВИЯХ ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЕ

Статья посвящена комплексному исследованию и анализу актуальных проблем современного образования, выявлению специфики креативности как ведущего качества личности и основы для самообразования и саморазвития обучающихся. Авторы рассматривают способы развития креативности обучающихся, возможности организации креативной образовательной среды и основные условия, при которых творческое развитие личности может быть

наиболее эффективным. Для достижения качественных результатов в условиях профильного обучения необходимо развитие креативной образовательной среды, которая достигается при соблюдении в процессе обучения таких принципов, как диалогичность, системность, рефлексивность, свобода выбора и сотрудничество-сотворчество. Представленный материал позволяет сделать вывод, что организация образовательного процесса на креативном уровне помогает каждому обучающемуся сформировать потребность в дальнейшем самопознании, творческом саморазвитии, а понимание основ организации креативной образовательной среды в условиях профильного обучения обеспечит эффективность данного процесса.

**Ключевые слова:** креативность, креативная образовательная среда, педагогические условия, профильное обучение, сельская школа, творческие способности.

В условиях современных социальных, экологических, экономических и культурных проблем требуются активные, творчески мыслящие личности, настоящие профессионалы своего дела. В соответствии с требованиями действительности, происходят коренные преобразования школьной практики. Перспективы развития общеобразовательной школы включают организацию профильной подготовки обучающихся с учетом их интересов и способностей.

Основные задачи, которые должны решаться в условиях профильного обучения, – это подготовка выпускника с ориентиром на будущую профессиональную карьеру и получение им более качественных, глубоких знаний; развитие творческой самостоятельности и исследовательских умений; формирование способности применять приобретенные знания в качестве основы и средства для самообразования и саморазвития; развитие рефлексии.

Концепция профильного обучения подразумевает замену организации процесса обучения, направленного на простое усвоение дисциплинарных знаний, на продуктивную креативную деятельность. При таком деятельностном подходе обучения не только приобретаются знания и усваиваются способы их получения, но и предполагается самостоятельный поиск новой необходимой информации и приобретение социально значимого опыта [1, с. 11].

Сельская школа особо нуждается в создании образовательной среды, ориентированной на креативность, так как в отличие от города на селе практически отсутствуют учреждения дополнительного образования детей, учебные центры, где обучающиеся смогли бы развивать способности, осуществлять творческую деятельность под руководством опытных педагогов. Именно поэтому образование личности должно быть ориентировано на созидательную, преобразующую и продуктивную деятельность в агроцелом.

Креативность в современном ее понимании – уровень творческой одаренности, общая способность личности к творчеству, составляющая относительно устойчивую ее характеристику. Креативность в отличие от творчества – более общее качество личности, характеризующееся способностью к созданию нового продукта, «...которое предполагает легкость, гибкость, оригинальность, точность при достижении решения, а также умение оформить результат работы в законченный продукт» [2, с. 121]. Креативность формирует умение пользоваться как дивергентным, так и конвергентным стилями мышления, и это необходимо обучающимся для решения различных задач [3].

Креативное образование – это процесс взаимодействия педагога и обучающегося, носящий характер конструктивного и творческого сотрудничества, основная цель которого – раскрытие потенциала ученика с учетом его личных интересов и ценностей во всех сферах формирования личности [4, с. 22].

Креативность – универсальное качество личности, которое зависит от различных составляющих, значимое место среди которых занимают условия обучения. Образовательная среда должна быть специально организована с использованием системного подхода в развитии креативности. Применение в учебном процессе различных методик развития креативности не на всех этапах обучения, а только локально и эпизодически приведет лишь к кратковременным эффектам.

Под образовательной средой понимается как естественное, так и созданное искусственно социокультурное окружение обучающегося с включением всех видов средств, методов и содержания образования, направленное на обеспечение его продуктивной деятельности [5, с. 72].

Креативная образовательная среда – это социокультурное окружение и творческая мастерская, в комплексе предоставляющие обучающемуся свободу в созидании и реализации собственных идей как в создании проектов, так и в выборе содержания и способов учения. Основная цель такой среды – формирование в человеке творческих качеств, способностей видеть проблемы и выдвигать гипотезы, потребности в постоянном поиске и развитии, совершенствовании навыков критического мышления. Креативная составляющая образования требует применение новых, гибких педагогических технологий, позволяющих четко отслеживать современные требования государства и общества к личности обучающегося и дающих возможность при необходимости вносить коррективы в стратегию развития. Не вызывает сомнения, что личность, способная действовать самостоятельно и нестандартно, генерировать новые идеи, формируется лишь в процессе активной самостоятельной творческой деятельности [6]. Такая деятельность предполагает не репродуктивную передачу способов деятельности, а в большей степени развитие навыков осознанного поиска способов решения проблемной ситуации и ее поэтапной реализации, рефлексии собственной деятельности [2].

Профильное обучение подразумевает вариативность процесса обучения, возможность самостоятельного влияния на образовательную траекторию, поэтому профильное обучение будет являться основой создания креативной образовательной среды. Оно выбирается обучающимися исходя из будущих профессиональных ориентиров с учетом их интересов и потребностей, стимулирует креативное начало личности.

Среда, в которой креативность могла бы актуализироваться, должна обладать высокой степенью неопределенности, потенциальной многовариантностью, принципиальной незавершенностью. Влияние образовательной среды, если в ней преобладает множество запретов, социальных шаблонов, может блокировать проявление креативности и творческих способностей обучающихся. Неопределенность мобилизует обучающихся на активный поиск, а не на пассивное принятие готовых решений, а многовариантность в свою очередь обеспечивает возможность их нахождения, таким образом, стимулируя развитие воображения, фантазии, проективного начала. Креативное мышление, как правило, возможно развить у каждого, но для этого необходимо обеспечение определенных условий.

Основными методическими условиями, при которых креативное развитие личности может быть наиболее эффективным, являются:

- вариативность учебных программ;
- свобода выбора образовательного маршрута;
- разнообразие методических обучающих средств с преобладанием использования активных, исследовательских методов обучения;
- акцент на диалогическое общение, сотрудничество и сотворчество;
- учет различных способов восприятия информации у разных людей.

Креативная образовательная среда должна не только предоставлять возможность каждому обучающемуся развить исходный творческий потенциал, но и пробудить потребность в дальнейшем самообразовании и творческом саморазвитии. Она должна стать личностным пространством, индивидуальным для каждого обучающегося, гибко реагирующим на его запросы, стремления, потребности, опирающимся на его систему ценностей, мотивов [6].

Можно выделить следующие условия, которые будут способствовать созданию креативной образовательной среды:

- 1) предоставление обучающимся свободы выбора и самостоятельности;
- 2) разнообразная и наполненная информационная среда;
- 3) отбор «качественных» образцов для осуществления творческой деятельности;
- 4) повышение актуальности и новизны содержания;
- 5) практико-ориентированный процесс получения знаний;
- 6) решение исследовательских задач в процессе обучения, организация самостоятельности в поиске решения проблемы;
- 7) создание положительной мотивации: эмоциональность, эффект парадоксальности в подаче учебного материала; использование сравнений и аналогий, ассоциаций;
- 8) индивидуализация образования;
- 9) применение активных, деятельностных методов и форм обучения.

Организация креативной образовательной среды предполагает опору на следующие основные принципы:

1. Диалогичность. Креативное обучение возникает при диалоге учителя с обучающимися, при использовании коллективных форм работы. В данном случае диалог – это субъект-субъектное взаимодействие различных смысловых позиций. Он обеспечивает формирование и развитие индивидуальной и авторской позиции личности.
2. Системность. Креативное обучение имеет системный характер, в силу чего обладает всеми атрибутами, свойственными самоорганизующимся, целеустремленным, саморазвивающимся системам.
3. Рефлексивность. Связано с развитием личностно-смысловой сферы человека, характерным признаком которой выступает его отношение к постигаемой действительности, осознание ее ценности, поиск причин и смысла происходящего вокруг.

4. Свобода выбора. Творческий характер деятельности, свобода выбора, направленность на проблему, исследование и поиск оригинального решения поставленной задачи.

5. Сотрудничество и сотворчество педагога и учащихся. Использование в учебном процессе следующих приемов: уважение к личности обучающегося и понимание ее уникальности; осознание значимости творческой деятельности; уход от критики, и переориентация на рефлексии деятельности обучающихся; обеспечение обучающегося правом выбора смысла, целей, форм и методов своего образования; поощрение стремления личности к самостоятельности в решении задач, развитие инициативы, стремления к самосовершенствованию, самооценке, самореализации; опора на активное самосозидание и др.

Проявление креативности в деятельности субъектов образовательного пространства зависит от:

- 1) актуализации в педагогическом процессе ведущей образовательной парадигмы – личностно ориентированного и деятельностного обучения, позволяющего в наибольшей степени расширять ролевой репертуар субъектов в процессе дискуссии, спора, решения проблемных задач;



2) сформированности концептуальной, творческой основы мышления и рефлексии (дифференцированное отношение к своим и «чужим» высказываниям и суждениям, оценка рассуждений партнера, овладение творческими приемами в общении и т.д.);

3) в организации самого образовательного пространства на основе творческого взаимодействия.

Чтобы побудить школьников к активному творческому поиску, рекомендуется использовать задания проблемного, исследовательского характера. Не исключается применение нестандартных задач повышенной сложности, имеющих по своей сути не одно, а несколько решений, поэтому особенно способствующих организации креативной среды в учебном процессе. Полезно будет давать задачи из реальной практики и уже имеющие определенное решение. Задача обучающихся в этом случае – проанализировать ситуацию, найти собственное решение проблемы и определить целесообразность предложенного варианта. Наиболее эффективным будет инициирование самостоятельного выбора обучающимися подобных заданий, конструирование задач самими обучающимися.

Обучающийся как субъект деятельности развивается в различных ее видах. Идея профильного образования предусматривает организацию таких видов активной образовательной деятельности, как учебной, проектной, учебно-исследовательской, различных видов социальной практики.

В основе креативного образовательного процесса должны лежать активные формы и методы обучения, реализации которых будут способствовать следующие условия: развитие критического мышления; инициирование интуитивных действий; использование проблемных и противоречивых ситуаций в учебном материале, мотивация обучающихся к поисковой деятельности; поиск нестандартных приемов решения конкретных задач и аргументов для доказательства своей точки зрения; поощрение поиска возможно большего количества решений (пусть даже фантастических); создание ситуаций, требующих от обучающихся принятия самостоятельных нестандартных решений; использование задач открытого типа, когда отсутствует единственно правильное решение; использование методов, обеспечивающих постоянную активность обучающегося; демонстрация эволюции научного знания по тому или иному вопросу (разделу); развитие способно-



Рис. 1. Процесс творческого развития личности в креативной образовательной среде

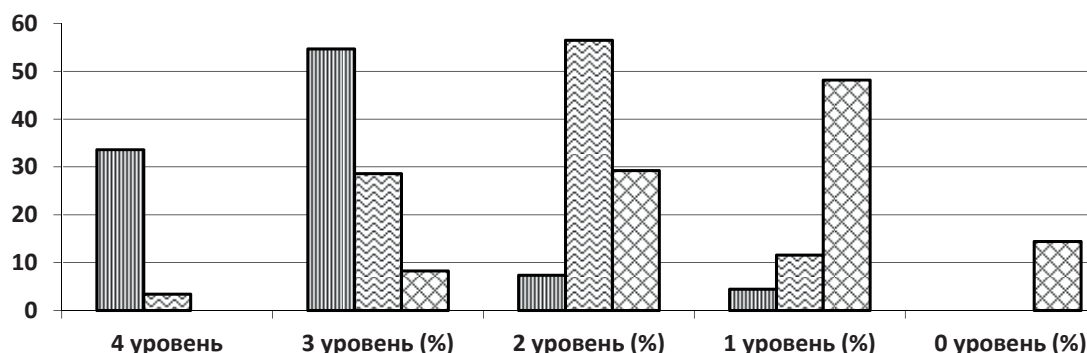


Рис. 2. Диагностика эффективности влияния креативной образовательной среды на развитие уровня сформированности знаний, умений и навыков

сти экстраполировать освоенные способы мышления на сходные задачи и ситуации.

В процессе креативного образования приобретают эффективность следующие формы занятий: *эвристические олимпиады, проекты креативного типа, факультативные курсы и научно-исследовательские общества обучающихся, творческие конкурсы, научно-практические конференции, урок-путешествие, урок-конференция, урок-деловая игра, урок-лекция, урок-семинар, урок-бенефис, урок-аукцион, урок-театрализация*. Схема творческого развития личности в креативной образовательной среде представлена на рис. 1.

Таким образом, можно определить отличительные признаки педагогической деятельности, направленной на создание креативной среды:

- создание благоприятной атмосферы для взаимодействия участников образовательных отношений, свободного обмена мнениями;
- предоставление обучающимся большей самостоятельности; демонстрация ценности ученических идей и уважительное к ним отношение;
- поощрение собственного мнения и самостоятельной позиции обучающихся;
- оценивание не только результатов деятельности, но и процесса их получения, рефлексия.

Задача учителя – организовать учебный процесс таким образом, чтобы обучающиеся смогли усваивать механизмы познания, осознавали этапы и процессы организации разных видов деятельности, в том числе и творческой.

Опытно-экспериментальная работа по организации креативной образовательной среды нами осуществлялась на базе СОШ № 3 с. Краснохолмский Республики Башкортостан. Экспериментальная работа строилась в двух направлениях:

- 1) из общего контингента учеников выделялась профильная группа, и с ней проводилось углублённое изучение предметов, соответствующих определённому профилю в условиях обычного класса сельской школы (128 человек);
- 2) на базе районного центра были созданы интернаты с несколькими профилями обучения для сельских школьников (130 человек).

Контрольная группа состояла из 132 обучающихся.

Основу опытно-экспериментальной работы составлял поиск решения задач вариативности, условий обеспечения дифференциации и гуманизации образовательного процесса, создание системы педагогического мониторинга. Нами был сформирован пакет образовательных программ, учитывающих возрастные особенности, способности, подготовленность и интересы детей. Разработанный учебный план благодаря гибкому использованию коллективных и индивидуаль-

ных занятий позволял, с одной стороны, быстро и продуктивно избавляться от пробелов в знаниях обучающихся, а с другой – дополнительно заниматься с одарёнными детьми.

Эксперимент предполагал, кроме того, апробацию технологии уровневой дифференциации, которая включает диагностику учебных знаний, умений и навыков, позволяющей выявить пробелы и намечающей ориентиры для организации учебной работы по их устранению; развитие психологической культуры с целью изучения личностных мотивов поведения обучающихся, их отношения к учёбе, выработки стратегии и тактики во взаимоотношениях с учителями.

Диапазон знаний, действий, отношений оценивался нами на уровне междисциплинарных связей путём выполнения обучающимися экспериментальной и контрольной групп разнообразных творческих работ. Результаты представлены на рис. 2.

Характер умений определялся по уровням: 4 – высший уровень, когда школьниками самостоятельно выполняются все основные действия с соблюдением последовательности, результат работы носит творческий характер; 3 – высокий уровень, при котором учащиеся выполняют все основные действия, соблюдая последовательность, но работа носит репродуктивный характер; 2 – средний уровень, означающий, что учащиеся овладели лишь некоторыми действиями, допускают нарушения в последовательности; 1 – низкий уровень: учащимися освоены одно – два действия; 0 уровень означает, что учащиеся действиями не овладели.

Полученные результаты свидетельствуют об эффективности применяемой нами экспериментальной методики. Итоги результатов экспериментального обучения позволяют говорить о том, что обучающиеся приобрели устойчивую положительную мотивацию к учебно-познавательной деятельности и достаточный опыт самостоятельной творческой работы, что позволило большинству выпускников поступить в средние специальные и высшие учебные заведения.

Таким образом, организация образовательного процесса на креативном уровне позволяет каждому обучающемуся усвоить методологию творчества, сформировать потребность в дальнейшем самопознании, творческом саморазвитии. Для создания в учебном процессе креативной образовательной среды в условиях профильного обучения требуется пересмотр сложившейся педагогической системы. Сельская школа особо нуждается в создании такой среды. Понимание основ организации креативной образовательной среды в условиях профильного обучения обеспечит эффективность данного процесса.

#### Библиографический список

1. Даутова О.Б. *Самоопределение личности школьника в профильном обучении*. Под редакцией А.П. Тряпицыной. Санкт-Петербург: КАРО, 2006.
2. Пурик Э.Э., Ахмадуллин М.Л., Шакирова М.Г. Принципы организации творческой деятельности студентов-дизайнеров. *Вестник УГНТУ. Наука, образование, экономика*. 2016; 2 (16): 120 – 125.
3. Квитко И.И. Современные взгляды на проблемы креативности. *Молодой ученый*. 2017; № 10: 368 – 370.
4. *Образование. Наука. Творчество. Теория и опыт взаимодействия*: монография. Под редакцией В.Г. Рындак. Екатеринбург, Оренбург: Орлит – А, 2002.
5. Хуторской А.В. *Методика личностно-ориентированного обучения*. Москва: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005.
6. Тагариёв Р.З., Ишбаева Г.Т., Зинурова А.З. Креативная образовательная среда сельской школы как условие развития личности. *Мир науки, культуры, образования*. 2014; № 4 (47): 93 – 96.

#### References

1. Dautova O.B. *Samoopredelenie lichnosti shkol'nika v profil'nom obuchenii*. Pod redakciej A.P. Tryapitsynoj. Sankt-Peterburg: KARO, 2006.
2. Purik E.E., Ahmadullin M.L., Shakirova M.G. Principy organizacii tvorcheskoj deyatel'nosti studentov-dizajnerov. *Vestnik UGNTU. Nauka, obrazovanie, `ekonomika*. 2016; 2 (16): 120 – 125.
3. Kvitko I.I. Sovremennye vzglyady na problemy kreativnosti. *Molodoj uchenyj*. 2017; № 10: 368 – 370.
4. *Obrazovanie. Nauka. Tvorchestvo. Teoriya i opyt vzaimodejstviya*: monografiya. Pod redakciej V.G. Ryndak. Ekaterinburg, Orenburg: Orlit – A, 2002.
5. Hutorskoj A.V. *Metodika lichnostno-orientirovannogo obucheniya*. Moskva: VLADOS-PRESS, 2005.
6. Tagariyev R.Z., Ishakova G.T., Zinurova A.Z. Kreativnaya obrazovatel'naya sreda sel'skoj shkol'y kak uslovie razvitiya lichnosti. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2014; № 4 (47): 93 – 96.

Статья поступила в редакцию 12.11.19

*Gizatullina K.Kh., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Sterlitamak Branch of Bashkir State University (Sterlitamak, Russia), E-mail: g.klara23@mail.ru*

**AESTHETIC EDUCATION OF PRESCHOOLERS BY MEANS OF DECORATIVE AND APPLIED ARTS.** The article is dedicated to a problem of aesthetic education as the most important means of forming an attitude to reality, as a means of educating a comprehensively developed and spiritually enriched personality. The author considers aesthetic education as a broad concept, including the education of aesthetic attitude to work, the world around people, everyday life, social life and art. A special place in aesthetic education is occupied by means of decorative and applied arts. They change and form in accordance with a single sequence of traditional culture. Thanks to them, colors, tastes, images, feelings, forms of making art products, created by the people since ancient times, are recreated.

**Key words:** education, aesthetic education, arts and crafts, preschoolers.

*К.Х. Гизатуллина, канд. пед. наук, доц., Стерлитамакский филиал ФГБОУ ВО «Башкирский государственный университет», г. Стерлитамак, E-mail: g.klara23@mail.ru*

## ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО ИСКУССТВА

Статья посвящена проблеме эстетического воспитания как важнейшему средству формирования отношения к действительности, воспитания всесторонне развитой и духовно обогащенной личности. Автором рассматривается эстетическое воспитание как понятие очень широкое, в него входит формирование эстетического отношения к труду, окружающему миру, быту, общественной жизни и искусству, народному творчеству. Особое место в эстетическом воспитании занимают средства декоративно-прикладного искусства. Они меняются, формируются в соответствии с единой последовательностью традиционной культуры. Благодаря им воссоздаются цвета, вкусы, образы, чувства, формы изготовления художественных изделий, издревле создававшиеся народом.

**Ключевые слова:** воспитание, эстетическое воспитание, декоративно-прикладное искусство, дошкольники.

При использовании средств декоративно-прикладного искусства в дошкольном образовательном учреждении больше концентрируются на предметах традиционных видов искусства. Образцы декоративно-прикладного искусства очень красивы, благодаря этим оригиналам у детей формируется уважение, любовь к культуре своего народа, обычаям и традициям, Родине.

«Средства декоративно-прикладного искусства – это явление исторической, социологической, этнографической и национальной художественной культуры, но в то же время самое простое и доступное человеку с детства» [1].

Одним из важных условий, от которого зависит успешность приобщения дошкольников к эстетическим ценностям, является руководство этим процессом со стороны воспитателей, так как характер и уровень отношений в этом возрасте определяют именно взрослые.

Учеными выделяются следующие задачи эстетического воспитания: систематическое развитие эстетического восприятия, эстетических чувств и представлений детей, их художественно-творческих способностей.

Дошкольный возраст – очень важный период в жизни ребенка. В этом периоде происходит интенсивное психическое развитие, возрастает познавательная активность. Ведущей деятельностью становится игра – основной вид деятельности дошкольников, изобразительная деятельность, элементы трудовой деятельности.

Важнейшая задача эстетического воспитания заключается в том, чтобы способствовать развитию образного мышления дошкольников, активному проявлению их творческих способностей в декоративно-прикладном искусстве.

Отметим, что в общем процессе воспитания педагоги и воспитатели стремятся к достижению оптимального уровня эстетической воспитанности. То есть основную цель эстетического воспитания они видят в том, чтобы в дошкольниках было сочетание эстетического идеала с подлинным художественным вкусом, развитым навыком к воспроизведению, любованию, переживанию, суждению и художественно – эстетическому творчеству.

Изучение теоретических основ эстетического воспитания дошкольников средствами декоративно-прикладного искусства позволило нам подготовить и провести экспериментальное исследование [2].

Для выявления уровня эстетического воспитания дошкольников нами были использованы методики «Диагностика эстетического восприятия» (М.В. Грибанова), «Диагностика уровня познавательного интереса к декоративно-прикладному искусству» (О.П. Котикова), «Сочини свой декоративный узор» (Ю.С. Любимова, Г.А. Петрова).

Методику «Диагностика эстетического восприятия» (М.В. Грибанова) мы использовали с целью определения уровня эстетического восприятия детей дошкольного возраста. Диагностика наличествующего уровня эстетического восприятия проводилась в форме беседы, сопровождающаяся рассмотрением предметов и произведений искусства (чайная чашка, расписная ложка, дымковская игрушка, стул, платье). В протоколе мы фиксировали: поведение ребенка во время беседы; эмоциональные реакции и характер высказываний (ответов ребенка на вопросы). Параметры оценки были следующие: 0 – 4 баллов – низкий уровень; 5 – 8 баллов – средний уровень; 9 – 12 баллов – высокий уровень.

Методика «Диагностика уровня познавательного интереса к декоративно-прикладному искусству» (О.П. Котикова) применялась с целью исследования уровня познавательного интереса дошкольников к декоративно-прикладному искусству. Детям предлагались карточки с образцами узоров, где предварительно допускались ошибки. Дети должны были выявить лишнее, которое нужно убрать для того, чтобы узор относился к тому или иному виду росписи. Параметры оцен-

ки: 0 – 7 баллов – низкий уровень; 8 – 14 баллов – средний уровень; 15 – 21 баллов – высокий уровень.

С целью выявления уровня эстетической воспитанности дошкольников нами была использована методика «Сочини свой декоративный узор» (Ю.С. Любимова, Г.А. Петрова). Детям предлагали сочинить свой узор, относящийся к какой-либо из росписей с определенным условием, например, нарисовать двух различных птиц, которые между собой чем-то похожи. Сходства дети могут выявить по форме и узорам: хохломская, жельская, городецкая росписи. Параметры оценки: 0 – 2 балла – низкий уровень; 3 – 4 балла – средний уровень; 5 – 6 баллов – высокий уровень.

По результатам проведенного констатирующего эксперимента дети были разделены на две группы: экспериментальную и контрольную. С экспериментальной группой проводился формирующий эксперимент по эстетическому воспитанию детей с внедрением разработанного нами комплекса мероприятий с использованием средств декоративно-прикладного искусства [3].

Перед нами стояли следующие задачи: приобщение детей к декоративно-прикладному искусству, развитие эстетической воспитанности, эстетического восприятия, эстетических чувств, художественно-творческих способностей, привычки вносить элементы прекрасного в жизнь; формирование умений создавать декоративные изделия; создание условий для приобщения детей к народной культуре [4].

Комплекс мероприятий предусматривал занятия, рассчитанные на 20 часов.

Мероприятия проводились 2 раза в неделю продолжительностью 30 – 35 мин.

Темы были выбраны следующие: «Очень любим, мы, матрешки разноцветные одежки», «Украсим теремок для зверей», «Жостовский букет», «Жостовские мосты», «День рождения Ушастика» и другие. В ходе проведенных мероприятий дети знакомились с различными видами росписей, учились рисовать и правильно подбирать краски, придумывать и составлять композиции из разных элементов и др. Проведенная работа способствовала развитию творческих способностей, самостоятельности, эстетических вкусов, умения видеть, понимать и творить красоту.

Приведем для примера краткое описание хода некоторых проведенных нами мероприятий в процессе формирующего эксперимента.

Первое мероприятие было посвящено теме «Очень любим мы матрешки, разноцветные одежки», в ходе которого мы познакомили детей с русской матрешкой, показали характерные особенности полхов-майданских, загорских и семеновских матрешек.

Целями были определены:

- 1) формирование технических умений и навыков кистевой росписи;
- 2) обучение использованию в росписи матрешки печатку-тычок;
- 3) развитие эстетических вкусов детей.

Во время предварительной работы с дошкольниками была проведена беседа о русской матрешке «Знакомьтесь – матрешка!», мы с детьми также рассматривали игрушки, альбомы, открытки. Потом провели с ними дидактическую игру под названием «Собери матрешку», а в конце мероприятия провели словарную работу.

Второе мероприятие было посвящено теме «Украсим теремок для зверей», в процессе которого мы учили дошкольников составлять узор на полосе бумаги из элементов хохломской росписи, чередуя их. Перед нами стояли следующие задачи:



1) закрепление знаний цветов, используемых в хохломской композиции и умения сочетать их;

2) закрепление технических умений;

3) эстетическое воспитание детей.

В ходе предварительной работы мы рассматривали с воспитанниками хохломские изделия стилизованных образцов, а после завершения основной части провели словарную работу. Проведение в конце мероприятий словарной работы способствовало более прочному закреплению материала и развитию речи детей.

В ходе третьего мероприятия на тему «Жостовский букет» мы познакомили детей с искусством жостовского промысла. Также мы рассмотрели изделия, выделяя характерные элементы узора, композицию, колорит, кайму. Задачами этого мероприятия были определены следующие:

1) обучение детей выполнению элементов росписи на трафаретах;

2) продолжение обучению рисованию концом кисти;

3) воспитание художественно-эстетического вкуса.

Во время предварительной работы мы рассматривали иллюстрации с жостовским промыслом, открытки с цветками, букетами, натюрмортом, а также в конце мероприятия провели словарную работу.

В ходе следующих мероприятий мы продолжили знакомить детей с народным промыслом жостов, с хохломской росписью, в ходе которых ставили цели развития творческих способностей детей, самостоятельности, развития воображения, чувство цвета, эстетического вкуса.

В ходе формирующего эксперимента мы проводили также игровые занятия. В первую очередь были проведены игры, направленные на повышение интереса к декоративно-прикладному искусству, на эстетическое воспитание детей.

В рамках игровых мероприятий мы закрепляли знания детей о разных видах народного декоративно-прикладного искусства и ставили цели не только эстетического воспитания, но и привития любви к народным промыслам, воспитания аккуратности, развития творческой инициативы.

Нами были проведены беседы о народных художественных промыслах, дидактические игры по разным видам народных промыслов с использованием таблиц с элементами росписей, работа на выделение композиции узора, цветосочетания, создание изделий по народным промыслам, декоративное украшение изделий. Часть работ проводилась с использованием музыкального сопровождения, что, в свою очередь, способствовало более эффективной организации эстетического воспитания детей.

Воспитанию любви к народным промыслам и эстетического отношения к изделиям народных мастеров способствовало ознакомление с филимоновской игрушкой-свистью, что вызвало у детей интерес и эмоциональный отклик на народную игрушку; сначала мы с дошкольниками познакомились с историей возникновения игрушки, называли цвета каргопольской росписи, а после мероприятия провели игру [5].

Эстетическому воспитанию и развитию памяти детей способствовали мероприятия с использованием русских народных потешек и сказок.

Воспитывать нравственно-эстетическое отношение к народным традициям и промыслам, к миру, любовь к Родине были основной целью мероприятия, посвященного знакомству с народным промыслом – русским кружевом. Они развивали творческие способности и эстетический вкус воспитанников [6].

По окончании формирующего эксперимента нами был проведен контрольный эксперимент с использованием тех же методик, что и при констатирующем эксперименте.

Основываясь на результаты 1 и 2 срезов по методике «Диагностика эстетического восприятия» (М.В. Грибанова), можно утверждать, что в экспериментальной группе высокий уровень увеличился на 16%, а низкий с 11,4% изменился до 5%. После 2 среза большинство дошкольников в экспериментальной группе имеют высокий уровень эстетического восприятия. За этот же период времени в контрольной группе высокий уровень эстетического восприятия изменился положительно у 3% дошкольников.

Сравнительный анализ результатов экспериментальной группы 1 и 2 срезов по методике «Диагностика уровня познавательного интереса к декоративно-прикладному искусству» (О.П. Котикова) показал, что в экспериментальной группе высокий уровень с 26,6%, повысился до 49,4%, а низкий с 24% уменьшился до 12,6%. В контрольной группе изменения были незначительны.

По методике «Сочини свой декоративный узор» (Ю.С. Любимова, Г.А. Петрова) в экспериментальной группе высокий уровень после 1 среза составил 38%, а после 2 среза – 53,2%, что указывает на увеличение на 15,2%. Уменьшилось количество детей с низким уровнем, после 1 среза он составил 8,8%, а после 2 среза испытуемые с низким уровнем выявлены не были.

Сравнение результатов 1 и 2 срезов позволяет оценить эффективность применения разработанного нами специального комплекса мероприятий по эстетическому воспитанию детей с использованием средств декоративно-прикладного искусства в экспериментальной группе.

На основе работ А.А. Беляева, М.С. Кагана, М.Ф. Овсянникова, А.Л. Радугина, Кондрашова В.А. Королевой Г.И., В.В. Ванслов, Г.А. Петровой, Е.А. Чичериной и результатов экспериментального исследования нами были разработаны психолого-педагогические рекомендации по развитию эстетической воспитанности дошкольников средствами декоративно-прикладного искусства.

Психолого-педагогические рекомендации для воспитателей:

- развивайте в дошкольниках любовь к декоративно-прикладному искусству;
- организуйте конкурсы, которые будут направлены на улучшение отношения к средствам декоративно-прикладного искусства в процессе эстетического воспитания;
- знакомьте детей с разными видами декоративно-прикладного искусства путем созерцания картин в музеях, просмотра репродукций в компьютерном режиме, журналах, книгах;
- поддерживайте внимание детей в процессе лепки, рисования, занятий аппликацией, учите их передавать свои впечатления в изображениях;
- активизируйте выбор сюжетов о семье, жизни в детском саду, общественных и природных явлениях;
- взвешенно относитесь к выбору материалов изображения, побуждайте к основам рукоделия, вышивке, вязанию;
- устраивайте беседы, викторины по средствам декоративно-прикладного искусства;
- создавайте кружки лепки, рисования;
- совершенствуйте специфические умения во всех сферах изобразительной деятельности;
- учите планированию (эскизы, наброски, композиционная схема);
- посещайте выставки по декоративно-прикладному искусству;
- создавайте условия для самостоятельной художественной деятельности детей вне занятий [7].

#### Библиографический список

1. Абрамова Г.С. *Возрастная психология*: учебник. Москва: Юрайт, 2015.
2. Вакуленко Е.Г. *Народное декоративно-прикладное творчество: теория, история, практика*. Ростов-на-Дону: Феникс, 2007.
3. *Возвращение к истокам: народное искусство и детское творчество*: учебно-методическое пособие. Под редакцией Т.Я. Шпикиловой, Г.А. Поровской. Москва, 2000.
4. Погодина С.В. *Теория и методика развития детского изобразительного творчества*: учебное пособие для студентов учреждений среднего профессионального образования. Москва: Издательский центр «Академия», 2012.
5. *Эстетическое воспитание в детском саду*: пособие для воспитателей детского сада. Под редакцией Н.А. Ветлугиной. Москва: Просвещение, 2011.
6. *Эстетическое воспитание и развитие детей дошкольного возраста*: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. Под редакцией Е.А. Дубровской, С.А. Козловой. Москва: Издательский центр «Академия», 2002.
7. *Эстетическое воспитание и развитие детей дошкольного возраста*: учебное пособие для вузов. Под редакцией Е.А. Дубровской, С.А. Козловой. Москва: Издательский центр «Академия», 2002.

#### References

1. Abramova G.S. *Vozrastnaya psikhologiya*: uchebnik. Moskva: Yurajt, 2015.
2. Vakulenko E.G. *Narodnoe dekorativno-prikladnoe tvorchestvo: teoriya, istoriya, praktika*. Rostov-na-Donu: Feniks, 2007.
3. *Vozvrashchenie k istokam: narodnoe iskusstvo i detskoe tvorchestvo*: uchebno-metodicheskoe posobie. Pod redakciej T.Ya. Shpikalovoj, G.A. Porovskoj. Moskva, 2000.
4. Pogodina S.V. *Teoriya i metodika razvitiya detskogo izobrazitel'nogo tvorchestva*: uchebnoe posobie dlya studentov uchrezhdenij srednego professional'nogo obrazovaniya. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2012.
5. *Esteticheskoe vospitanie v detskom sadu*: posobie dlya vospitatelej detskogo sada. Pod redakciej N.A. Vetluginoj. Moskva: Prosveshchenie, 2011.
6. *Esteticheskoe vospitanie i razvitiye detej doshkol'nogo vozrasta*: uchebnoe posobie dlya studentov vysshih pedagogicheskikh uchebnyh zavedenij. Pod redakciej E.A. Dubrovskoj, S.A. Kozlovoj. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2002.
7. *Esteticheskoe vospitanie i razvitiye detej doshkol'nogo vozrasta*: uchebnoe posobie dlya vuzov. Pod redakciej E.A. Dubrovskoj, S.A. Kozlovoj. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2002.

Статья поступила в редакцию 12.11.19

*Ershov D.I., postgraduate, Lipetsk State Pedagogical University n.a. P.P. Semenov-Tyan-Shansky (Lipetsk, Russia), E-mail: pismo-69@rambler.ru*

**PEDAGOGICAL EXPERIMENT ON THE USE OF GAME TECHNOLOGIES IN THE FOREIGN LANGUAGE LESSON.** The article is devoted to the development and testing of the method of using gaming technologies in the formation of English-language lexical competence among schoolchildren. This takes the form of a pedagogical and methodological experiment conducted in different classes of school No. 67 of the Adler district of Sochi in the Krasnodar Krai, as well as with teacher development groups, undergraduate and correspondence students at the Institute of Foreign Languages of Moscow State Pedagogical University during the period from 2014 to 2017. The generalization of the results of the scientific pedagogical and methodological experiment recorded in this article took place from 2017 to 2019. Almost all children like to play various games, which allow to create the necessary emotional background that can improve memory, adjust the mental processes of the brain to the desired, positive mood, which also significantly activate the types of mental and physical activity that a person is engaged in at that moment. Thus, the game activates the mental activity of students and is a guarantee of quality mastery of the material, an incentive for communicative communication. All this allows the use of gaming technology in foreign language classes, which greatly facilitates the formation of English-language lexical competence among students, since gaming technology helps teachers of foreign languages cope with a number of tasks related to mastering a foreign language and aimed at: developing motivation; modeling of speech and non-speech behavior characteristic of a native speaker of a foreign language; development of comprehensive cognitive activity of students; stimulation of foreign language communication on the subject of the language being studied; removal of insecurity and fear of communication in a foreign language; enhancing student back-up capabilities the education of creative-minded individuals who can make optimal decisions in difficult situations of speech communication. Games are tools for managing the students' attention.

**Key words:** lesson, game, personal, activity and communicative components, gaming technology, professional competence of teacher, methodical experiment, pedagogical experiment, variable learning conditions, non-invariant condition of learning.

*Д.И. Ершов, соискатель, Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского, г. Липецк, E-mail: pismo-69@rambler.ru*

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ ПО ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Статья посвящена разработке и апробированию метода использования игровых технологий при формировании англоязычной лексической компетенции у школьников. Это происходит в форме педагогического и методического эксперимента, проводимого в разных классах школы № 67 Адлерского района г. Сочи Краснодарского края, а также с группами повышения квалификации учителей, студентами-магистрантами и студентами-заочниками в Институте иностранных языков Московского педагогического государственного университета в период с 2014 по 2017 гг. Обобщение результатов научного педагогического и методического экспериментов, зафиксированных в настоящей статье, проходило в период с 2017 по 2019 гг. Практически все дети любят играть в различные игры, что позволяет создать необходимый эмоциональный фон, способный улучшить память, настроить мыслительные процессы головного мозга на нужный, положительный лад, позволяющий значительно активизировать те виды умственной и физической активности, которыми занят в этот момент человек. Таким образом, игра активизирует мыслительную деятельность обучающихся и является гарантией качественного овладения материалом, стимулом к коммуникативному общению. Всё это позволяет использовать игровые технологии на занятиях иностранным языком, что весьма облегчает процесс формирования у школьников англоязычной лексической компетенции, поскольку игровые технологии помогают учителям иностранных языков справиться с решением целого ряда задач, связанных с овладением иностранным языком и направленными на: развитие мотивации; моделирование речевого и неречевого поведения, свойственного носителю иностранного языка; развитие всесторонней познавательной активности учащихся; стимулирование иноязычного общения по тематике изучаемого языка; снятие неуверенности и чувства страха общения на иностранном языке; активизацию резервных возможностей учащихся; воспитание творчески мыслящих личностей, умеющих принимать оптимальные решения в сложных ситуациях речевого общения. Игры – средства управления вниманием учащихся.

**Ключевые слова:** урок, игра, личный, деятельностный и коммуникативный компоненты; игровая технология, профессиональная компетенция учителя; методический эксперимент; педагогический эксперимент; варьируемые условия обучения; неварьируемые условия учения.

Актуальность исследования обусловлена задачами, стоящими перед современными вузами в целом и перед языковым образованием в частности. Вместе с тем недостаточно глубоко изучено влияние такого интенсивно-интерактивного метода обучения, как игровые технологии на соотношение личностного, деятельностного и коммуникативного элементов в профессиональной компетенции учителя иностранных языков, а также на ученика на занятиях по иностранному языку, что составляет весьма важную педагогическую и методическую проблему. Всё это определяет цель настоящего исследования, которой является разработка и систематизация теоретических основ и практического использования игровых технологий на уроке иностранного языка. Недостаточная изученность проблемы использования игровых технологий на уроках иностранного языка связана с тем, что игра, используемая при профессионально-ориентированном обучении любому предмету, дает возможность не только совершенствовать уже усвоенные, но и приобретать новые знания, так как стремление выиграть заставляет думать, вспомнить все пройденное и запомнить все новое. Еще одним благоприятным условием игры является ее доступность обучающимся. **Научная новизна** статьи заключается в том, что в ней исследуется процесс того, как игра, активизируя стремление студентов к контакту друг с другом и преподавателем, создает ситуацию равенства в речевом партнерстве, разрушая тем самым традиционный барьер между преподавателем и обучающимися. Очевидно, что немаловажным является умение учителя увлечь, «заразить» учащихся игрой. Для этого ему необходимо быть самому увлеченным. Фиксация ошибок должна осуществляться педагогом незаметно, не отвлекая студентов от игры, анализ ошибок делается после ее окончания. Теоретическая значимость работы состоит в следующем: обоснованы теоретические основы использования игровых технологий на уроке иностранного языка и проведена их проверка в ходе методического эксперимента как части педагогического исследования.

Практическая значимость работы заключается в целесообразности использования разработанной методики использования игровых технологий в педагогическом вузе. Результаты исследования могут быть полезны как преподавателям

иностранного языка, так и студентам, обучающимся по направлению «Педагогическое образование».

Анализ результатов проведенного педагогического исследования привел нас к выводу: у основной массы школьников развиты следующие качества языковой творческой личности: творческая активность, инициативность, изобретательность, усидчивость, сообразительность, богатое творческое воображение, креативность, собранность, внимательность, все виды памяти: образная, двигательная, эмоциональная и словесно-логическая.

Чтобы достичь цели исследования, на основе системного подхода комплексно применялись следующие методы исследования: количественного и качественного анализа данных варьируемых условий обучения и учения, неварьируемых условий обучения и учения и результаты использования игр в процессе обучения и учения; синтеза, моделирования, описания, формализации, предвидения, сравнения, аналогии, объяснения, экстраполяции данных методического эксперимента как составной части педагогического экспериментального исследования. Все эти методы исследования будут применяться в рамках двух основных педагогических и методических подходов: кибернетического и синергетического.

С конца 90-х годов в методике преподавания иностранных языков все более ярко проявляется тенденция, признанная исследователями первостепенной – возрастание значимости использования интерактивных методов обучения как средства развития коммуникации и роли объема словарного запаса для становления иноязычной коммуникативной компетенции учащихся в ходе интенсификации учебного процесса. Игровые технологии при обучении иностранным языкам используются как в России, так и за рубежом. Так, учитель английского языка Лин Хонг, преподающий в средней общеобразовательной школе с углубленным изучением иностранного языка в провинции Гуандун (Китай) в своей статье «Using Games in Teaching English to Young Learners» [1, с. 3] решает вопрос: «Как выбрать игру для обучения?». При этом он указывает на то, что учащиеся, как правило, играют в игры ради удовольствия. Однако учителям нужны более убедительные причины для подбора учебных игр. «Учителя должны учитывать, какие игры использовать, когда их использовать, как их связать с учебным

планом, учебником или программой, а также, в частности, то, что разные игры будут приносить пользу учащимся по-разному [1, с. 7]». Ключом к успешной языковой игре является то, что правила понятны, конечная цель четко определена, и игра должна быть веселой. Ниже приведены некоторые вопросы, на которые заостряет внимание Лин Хонг при выборе игры:

- На изучение какого иностранного языка будет направлена игра?
- Какие навыки она отрабатывает? В основе игры может быть развитие следующих умений: слушания, говорения, чтения или письма.
- Какой тип игры?
- Какова цель его использования?
- Подходит ли он обучающимся? Как я могу упростить или сделать его более сложным, если это необходимо? Многие игры требуют модификации в использовании, когда принимаются во внимание потребности учащихся.
- Какова степень взаимодействия и участия в данной игре? Наша задача – добиться максимального участия и взаимодействия в игре.
- Нравится ли мне самому игра? [1, с. 4 – 3].

Чтобы определиться с участием, общением и взаимодействием в игре, обратимся к классификации, предложенной Ф. Вессом [2, с. 48]. Согласно ей, общение и взаимодействие на занятиях по иностранному языку делятся на типы и могут быть: учебными, имитативными, симулятивными (подражательными) и аутентичными, то есть подлинными. Проверка эффективности разработанной нами технологии обучения с использованием игровых технологий по развитию различных видов общения с учётом классификации Ф. Весса [2, с. 48] осуществлялась как в ходе преддипломной практики при окончании учёбы в магистратуре, так и в ходе работы в школе № 67, в процессе которой нами была проведена серия уроков с использованием разработанной нами технологии. Приведём пример методического эксперимента как части педагогического эксперимента в этой области. В группах студентов 3 – 4 курса кафедры фонетики и лексики английского языка Института иностранных языков Московского педагогического государственного университета были выделены три условные категории «сильных», «средних» и «слабых» учащихся. Как правило, как такую дифференциацию мы проводили с учётом тестов, ранее разработанных учёными [3, с. 12], [4, с. 30 – 39]. Кроме того, принимались во внимание общая коммуникабельность испытуемых вьетнамских студентов и российских школьников; оценки по другим дисциплинам в ходе освоения учебной программы по иностранному языку; баллы по английскому и вьетнамскому языкам, полученные в результате входного тестирования для шести уровней владения языком: 1) Beginner-начальный; 2) Elementary-базовый; 3) первый средний уровень – Pre-Intermediate; 4) Intermediate-средний; 5) Upper-Intermediate – выше среднего; 6) Advanced-продвинутый – результаты проведенного предэкспериментального среза, который позволил определить первоначальный уровень сформированности речевого умения и творческих способностей учащихся по нижеописанным параметрам, а также индивидуальные особенности характеристики класса в целом [5, с. 15]. Из всех категорий учащихся были отобраны 4 коррелируемые пары. Замер первоначальных показателей мы производили у 8 учащихся для отнесения их к одному из шести нижеперечисленных уровней в целях первоначального условного деления на отстающих, слабых, сильных, успевающих, преуспевающих и продвинутых (табл. 1):

Таблица 1

Группы учащихся

Категории учащихся	Учащиеся экспериментальной группы	Учащиеся контрольной группы
«сильные»	1. Анаида Б. 2. Лариса И.	1. Данил Н. 2. Нина Ф.
«средние» и «слабые»	1. Элеонора В. 2. Антон Р.	1. Димал И. 2. Николай Ш.

Методический эксперимент в процессе опытного обучения проводился двумя преподавателями с различным стажем работы – 1 – 13 лет, у которых был изначально одинаковый уровень общительности-коммуникативности (устанавливается изначально в силу теста В.Ф. Ряховского) [6, с. 55], достаточно высокий уровень нервно-психической устойчивости, относительно одинаковая профессиональная направленность их педагогической компетентности – специальный эмоционально-методический стиль педагогического поведения (рассчитывается согласно тесту И.Е. Рогова) [6, с. 55]. Вообще методический эксперимент как составная часть педагогического эксперимента имеет большое значение для оценки успеваемости обучающихся и эффективности той или иной технологии преподавания, как в военных, так и в гражданских учебных заведениях [7, с. 167], [8, с. 207]. Это обусловлено государственной политикой в сфере высшего профессионального образования и соответствующими нормативно-правовыми актами, регламентирующими профессиональную деятельность педагога в процессе подготовки и переподготовки педагогических кадров [9, с. 3], [10, с. 1], [11, с. 7].

Участвующие в педагогическом и методическом экспериментах преподаватели пользовались одинаковым исходным материалом (крылатые английские высказывания, тексты из оригинальных источников, тематические таблицы по планам уроков, аутентичные письма английской молодежи, аутентичные отрывки англоязычных журнальных и газетных статей, фотографии объектов культуры для создания игрового фона и игровой атмосферы и т.п.) по заранее заданной игровой теме, описанной в предыдущем параграфе в модулях. Кроме того, материал содержал примерные образцы заданий по каждой проблеме в языковой игре или скетче для контрольных срезов.

Таким образом, условия в экспериментальной группе и контрольной группах для проведения методического эксперимента как части педагогического эксперимента были практически одинаковы.

В силу концепции моделирования Э.А. Штульмана [12, с. 85], [13, с. 25] и П.Б. Гурвича [14, с. 47], [15, с. 146], а также согласно теории методического эксперимента В.С. Цетлина выделяют три элемента, три составные части-фактора: варьируемые условия экспериментального обучения и учения, неварьируемые условия опытного обучения и учения и результаты двух видов экспериментальной деятельности-обучения и учения, позволяющие определить соотношение личностного, деятельностного и коммуникативного компонентов в профессиональной компетенции учителя иностранных языков. Спустя некоторое время М.В. Ляховицкий введёт в научный обиход ещё один элемент, развивая эту точку зрения [12, с. 85], [13, с. 25]. Для более глубокой научной оценки результатов опытного методического эксперимента нами установлены такие **неварьируемые условия, такие как:**

- изначальный уровень владения языком испытуемых (на основании данных входного тестирования);
- общее число учащихся в мини-группах;
- совокупное количество учебных часов, предусмотренных общеобразовательной программой на занятиях по иностранному языку (*длительность учебного процесса*) в экспериментальной и контрольной группах;
- языковая кросс-культурная личность, в роли которой выступал преподаватель.

Основными **варьируемыми элементами** являлись:

- основные условия самого процесса формирования речевого умения с использованием игровых технологий. В контрольной группе использовались общие педагогические и методические установки, принятые во всех традиционных учебниках. В экспериментальной группе развитие речевого умения проводилось на основе игровых технологий;
- соотношение личного, деятельностного и коммуникативного элементов профессиональной компетентности учителя иностранных языков в обеих группах, так как при проведении эксперимента и изменении учебного процесса в сторону его интенсификации и оптимизации с помощью игр педагогу приходилось творить, становиться художником учебного процесса. Личностный компонент в этом плане занимал более 50%, на втором месте шёл речевой – коммуникативный, он приближался к 30% и на третьем месте был деятельностный компонент – 20% в профессиональной компетенции учителя иностранных языков.

Результаты методического эксперимента определялись по качеству продукта, т.е. используемого учащимися речевого высказывания, так как в самом высказывании как в продукте учебного говорения, как правило, объективируются как психологическое содержание учебной деятельности, так и сами мысли ученика (предмет говорения), а также логические средства и интеллектуальный способ их формирования и индивидуального формулирования (как языковые средства, так и сама речь) [16, с. 51], [17, с. 21], [18, с. 478]. Таким образом, по общему качеству продукта нами делался общий вывод об уровне сформированности речевого умения [19, с. 203].

Основными критериями выявления и оценки учебных речевых высказываний испытуемых являлись следующие: целеполагание, логичность, обоснованность, целенаправленность, связность, содержательность, грамотность построения, общая и частная продуктивность (включает в себя задействование скрытых способностей и возможностей памяти человека, т.к. чтобы грамотно высказываться на иностранном языке, необходимо помнить материал на иностранном языке и уметь воспроизводить его в нужной ситуации), поскольку именно эти параметры высказывания являются наиболее проблемными в общем плане обучения иностранным языкам.

1. Основные показатели целеполагания и целенаправленности.

Каким же основным чертам памяти развивались и усовершенствовались в процессе опытного обучения, нашедшие отражение в критериях оценивания эффективности нашей технологии использования игр? Обратимся к ним.

Наиболее важные черты, неотъемлемые характеристики памяти, – это длительность, быстрота, точность, готовность, объём (запоминания и воспроизведения). От этих характеристик зависит то, насколько продуктивна память человека. Данные черты памяти широко развивались в ходе опытного обучения, что привело к росту показателей эффективности обучения в процессе обучения по разработанной нами технологии использования игр. Дадим здесь краткую характеристику черт продуктивности памяти, которые активизируются в процессе использования игровых технологий в экспериментальных группах:



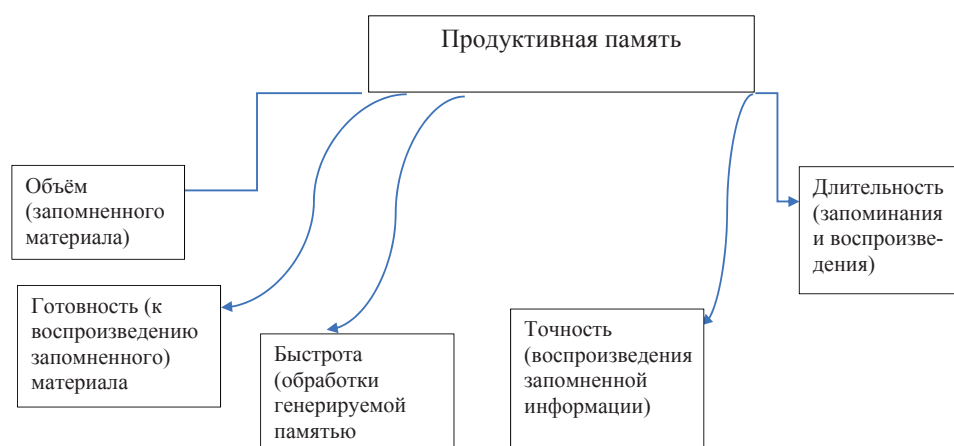


Рис. 1. Элементы продуктивной памяти

1. **Объём** – способность одновременно сохранять значительный объём информации. Средний объём памяти – 7 элементов (единиц) информации.

2. **Быстрота запоминания** – отличается у разных людей. Скорость запоминания можно увеличить с помощью специальной тренировки памяти. Этими тренировками и стали проводимые нами в ходе опытного обучения коммуникативные, творческие и иные интерактивные упражнения. Критерий продуктивности и содержательности высказываний показал, что эта черта и другие важные элементы памяти успешно развивались. Учащиеся легко вспоминали нужные высказывания, применяли их, реагировали на встречные вопросы и реплики собеседников в процессе диалогической речи.

3. **Точность** – проявляется в припоминании фактов и событий, с которыми сталкивался человек, а также содержания информации (в нашем случае информации на иностранном языке). Эта черта очень важна в обучении.

4. **Длительность** – способность в течение долгого времени сохранять пережитый опыт. Очень индивидуальное качество: некоторые люди могут вспомнить лица и имена школьных друзей спустя много лет (развита долговременная память), некоторые забывают их спустя всего несколько лет. Длительность памяти имеет выборочный характер.

5. **Готовность к воспроизведению** – способность быстро воспроизводить в сознании человека информацию. Именно благодаря этой способности мы можем эффективно использовать приобретенный раньше опыт (в нашем случае – опыт общения на иностранном языке).

На наш взгляд, с помощью постановки коммуникативных задач на основе определённого набора компонентов речевой ситуации возможно повысить целенаправленность речевых высказываний учащихся с использованием всех вышеперечисленных черт памяти; следовательно, данный показатель должен возрастать. Целенаправленность речевого высказывания измерялась отношением фраз-синтагм, завершённых в смысловом отношении, «работающих» на цель, к общему количеству фраз. При этом учитывались «подготовительные» фразы, обеспечивающие переход к основной цели высказывания. Фразы, не несущие логической нагрузки, не учитывались. При определении целенаправленности каждая фраза рассматривалась в контексте высказывания. Таким образом, общее количество фраз в высказывании бралось за сто процентов, а показатель фраз,

«работающих» на цель, определялся в процентном отношении к общему количеству фраз.

Показатель содержательности также напрямую связан с задействованием механизмов памяти. Под содержательностью высказывания понималась его насыщенность сведениями, фактами, примерами, событиями, апеллирование к личному опыту и к кратковременной и долговременной памяти, пробуждению скрытых возможностей человеческого сознания и подсознания (как говорят об этом в современных интенсивных методиках обучения иностранным языкам) и выражение своего отношения к теме сквозь призму речевой задачи. Таким образом, отношение сказанного к теме в соответствии с речевой задачей рассматривалось как прямая характеристика того, что у учащегося развито умение содержательно высказываться, и как

косвенное отражение умения учащегося высказываться доказательно и эмоционально (выразительно).

При подсчёте показателей мы руководствовались методикой, предложенной Т.У. Тучковой [20, с. 37], [21, с. 38].

Во главу угла этого критерия были положены следующие базовые показатели:

- основной коэффициент структурного и модельного разнообразия высказывания, измеряемый количеством и качеством лексико-грамматических структур, употреблённых учащимся один раз, к общему количеству употребляемых им структур;

- дополнительный коэффициент вербально-креативного разнообразия, который измеряется целевым отношением слов, употреблённых один раз, к общему количеству слов активного запаса;

- специальный показатель функционального фразового разнообразия, отражающий целостное количество характерных речевых функций, которые были использованы испытуемым в той или иной ситуации экспериментального общения, который, как правило, определялся по формуле: за реализацию стратегической речевой функции в игровых технологиях говорящий получал 1 балл, за каждую дополнительную речевую функцию – 0,5 балла.

Отсюда следует, что критериями эффективности технологии развития речевого умения с помощью игровых технологий предлагаемого вида стали целенаправленность, целенаправленность, коммуникабельность, содержательность, структурность и целостность высказывания, логичность и продуктивность речевого учебного монологического высказывания в ходе методического эксперимента.

Теперь представим и проанализируем данные, полученные в процессе проведения методического эксперимента как части педагогического эксперимента в соответствии с заданными критериями.

Полученные экспериментальные данные мы приводим в таблицах в следующей последовательности: предварительный, промежуточный и итоговый срезы.

В столбце под цифрой «1» показано количество фраз в высказывании, завершённых в смысловом отношении; под цифрой «2» – количество целенаправ-

Таблица 2

Динамика развития целенаправленности высказывания испытуемых

Категория учеников	Срезы-наблюдение за коэффициентом успеваемости									Показат. успеваемости с учётом коэффициента усидчивости (%)
	Предварительный			Промежуточный			Итоговый			
	1	2	3 (в%)	1	2	3 (в%)	1	2	3 (в%)	
«Сильные»	Э 10,1	6,3	68,2	13,1	9,4	73,2	14,1	11,3	83,1	+12,1
	К 9,3	6,8	65,3	12,2	7,6	69,1	9,5	7,1	66,1	+0,8
«Средние»	Э 6,2	5,3	64,7	12,1	8,3	71,3	12,5	10,2	81,7	+13,2
	К 5,1	4,3	62,3	6,1	5,2	64,7	8,2	6,5	65,7	+1,3
«Слабые»	Э 3,3	2,1	53,6	6,3	4,5	62,1	8,3	9,7	80,1	+16,7
	К 4,3	2,9	54,7	4,8	3,2	55,2	5,6	4,1	56,3	+0,2

ленных фраз в высказывании; под цифрой «3» – отношение целенаправленных фраз к общему количеству фраз (в процентах).

Предварительный срез показал достаточно высокий уровень целенаправленности высказываний у «сильных» учащихся. Что касается уровня целенаправленности высказываний у «средних» и «слабых» учащихся, то он равен только примерно половине фраз, работающих на цель. Выявилось, что главным для учащихся было сказать как можно больше предложений, и если они и разворачивали свое высказывание, то за счет заученных фраз, которые были близки по смыслу проблеме, но не касались заданной речевой задачи. Поставленная в ходе методического эксперимента задача по повышению уровня обучаемости слабых и сильных учащихся в целях развития их коммуникативных способностей достаточно эффективно решалась путём использования различных игровых технологий, что привело к значительному росту коэффициента успеваемости и коэффициента усидчивости слабых и отстающих учеников и в течение нескольких занятий позволило довести его с базовой отметки 10% – 15% от общего процента успеваемости сильных учеников сначала до 29% – 40%, а при дальнейшем использовании интенсивных и интерактивных игровых технологий в течение месяца и четверти, а в вузе на протяжении семестра и квартала занятий, до уровня выше среднего – 55 – 64%, что отразилось и в данных среза – контрольных и самостоятельных работ. Слабые и отстающие ученики в экспериментальных группах, где проводился методический эксперимент по внедрению игровых технологий, и профильных группах, где проводился длительный педагогический эксперимент по выявлению влияния игровых технологий на общую успеваемость учащихся, поднялся уровень знаний иностранного языка, тем самым цели короткого методического и обширного длительного многоэтапного педагогического экспериментов были достигнуты и задачи решены. В процессе подготовки и проведения методического эксперимента нами широко использовался опыт зарубежных исследователей, в частности арабская методика использования игровых технологий на уроках английского языка Иштави Х.Р. [22, с. 5].

Результаты экспериментального исследования, проведённые автором настоящей статьи в ходе учебно-производственной практике на кафедре фонетики и лексики английского языка факультета иностранных языков МПГУ, были положительными, студенты были мотивированы к изучению иностранного языка, оказались довольны процессом обучения и делали в нем значительные успехи в результате использования современных стратегий, о чём свидетельствуют данные экспериментальных срезов, частично приведённые в настоящей статье.

Таким образом, игра способствует развитию, более прочному запоминанию, готовит почву для успешной деятельности в реальной жизни. Знание речевого материала способствует участию в игре и выигрышу. Игра доступна, она активизирует, создаёт ситуации равенства партнеров. Немаловажным является умение учителя вовлечь в игру. Как показывает опыт, учеников вовлечь в игру несложно. Бывает сложнее переключить учеников от игры к другим видам деятельности. Анализ ошибок обязателен в конце игры, чтобы ее не прерывать. Учитель – партнер по речевому общению. В процессе обучения в старших классах школы используются, как правило, сюжетные, ролевые, дидактические игры. Логика игровой деятельности представляет собой определенную последовательность, где педагог отбирает, а ученик включает их, в конце подводит итоги. Следует отметить, что для детей, нацеленных на результат, жизненные неудачи являются угнетающими факторами, замедляющими развитие личности. Игра же способствует ему, обогащает жизненным опытом, готовит почву для успешной деятельности в реальной жизни. И всё это происходит в рамках диалога культур. Игра, вызывающая интерес и активность школьников, дает им возможность проявить себя в увлекательной деятельности, способствует более прочному запоминанию терминов, понятий и правил по изучаемому предмету. Знание учебного

материала является обязательным условием активного участия в игре, а часто и обязательным условием выигрыша.

В реальном учебно-воспитательном процессе в школе деловая игра позволяет решать одновременно множество задач. Она, как правило, является логическим продолжением конкретной теоретической темы, практическим дополнением к ней, максимально приближенным к реальным условиям, содержит новизну и проблемы для решения; насыщена необходимой интеллектуальной и эмоциональной готовностью участников к игре и созданию атмосферы непринужденности и поиска. Нами неоднократно были проверены в практической деятельности обучения школьников условия эффективности обучающих игр. Такими условиями мы считаем следующие: содержание игры должно соответствовать уровню подготовки участников; должны быть определены задачи участников, правила игры, формы игры (диспут, интервью, пресс-конференция и т.д.); намечены цели игры (обобщение и закрепление пройденного материала по определенной теме, активизирована определенная лексика по наиболее важной узловой теме и т.д.; распределены роли, выявлены варианты потенциально возможных решений, определены этапы игры с выделением необходимого времени; проверено наличие необходимого реквизита для игры. Игры применяются при обучении иностранным языкам детей как в российских школах, так и за рубежом.

Наш методический эксперимент, проводимый в рамках педагогического эксперимента, подтвердил, что игровые технологии способствуют достижению образовательных, воспитательных и развивающих целей обучения иностранным языкам при их использовании на уроках иностранных языков и развивают у учеников следующие качества: критичность и образное мышление, настойчивость, твердость, решительность, упорство в достижении игровых целей, дисциплинированность, пунктуальность, принципиальность, организованность, уступчивость, оптимизм, выносливость в преодолении учебных трудностей и проблем, коллективизм. В процессе верификации теоретической модели экспериментально-методического исследования применялись также методы сбора фактов (наблюдение, интервью, беседа, опрос, анкетирование, изучение работ испытуемых обучающихся-школьников и вьетнамских студентов, изучение опыта других преподавателей иностранного языка), методы регистрации и фиксации данных исследования (хронометраж, запись речевой деятельности испытуемых обучающихся на ферромагнитную ленту и последующее её частичное и полное воспроизведение), методы контроля (срезы): опрос, контрольная работа, тестирование, методы обработки данных (табличные, кибернетические, графические, статистико-математические, синергетические), методы оценивания (самооценка), методы проверки (опытное обучение, методический эксперимент как часть педагогического эксперимента). Данные настоящего методического и педагогического экспериментального исследования могут использоваться как на уроках по иностранному языку в школах и вузах по специальности 13.00.02, так и в процессе повышения квалификации специалистов и переподготовки учителей по специальности 13.00.08. Основные результаты педагогического и методического экспериментов по внедрению игровых технологий на уроках подтверждают гипотезу исследования, суть которой сводится к тому, что соотношение личностного, деятельностного и коммуникативного элементов в профессиональной компетентности учителя иностранных языков напрямую связано с использованием интерактивных и интенсивных методов обучения на занятиях в процессе подготовки, творческой деятельности и переподготовки педагогических кадров. При всех плюсах в использовании игровых технологий есть один небольшой минус: многие игры рассчитаны на огромное количество времени, что не предусмотрено уроком. Всё это приводит к сокращению и урезанию основного сюжета и сценария игры, к преобразованию её в особый вид компактной и достаточно сжатой игровой технологии, механизмы которой могут достаточно легко вписаться в сложную структуру официального урока.

#### Библиографический список

1. Lin Hong. Using Games in Teaching English to Young Learners. *The Internet TESL Journal*. Available at: <http://iteslj.org/Lessons/Lin-UsingGames>
2. Weiss F. Types de communication et activités communicatives en classe. *LFD*. 1984; № 183: 47 – 51.
3. Федосеева И.А., Зотов А.А., Сочивкин М.П. Нравственность как основа формирования профессиональных ценностей военнослужащих Росгвардии. *Проблемы современного педагогического образования*. 2019; № 62-1: 315 – 318.
4. Бережнова Л.Н., Набоков И.Л., Щеглов В.И. *Этнопедagogика*: учебник для студентов учреждений высшего профессионального образования. Москва: ИЦ Академия, 2013.
5. Кузовлев В.П., Лапа Н.М., Перегудова Э.Ш. *Английский язык*: программы общеобразовательных учреждений. 2 – 4 классы. Москва: Просвещение, 2015.
6. Шарухин А.П. *Военная педагогика*: учебник для военных вузов. Санкт-Петербург: 2017.
7. Разгонов В.П. *Ценностные ориентиры профессионального воспитания курсантов в учебно-воспитательном процессе военного вуза*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Москва, 2016.
8. Сидорова Т.В., Зотов А.А., Тарасов Д.Ю. Подготовка курсантов Росгвардии к профессионально-воспитательной деятельности. *Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал)*. 2017; Т. 8, № 2-2: 205 – 208.
9. *Послание Президента РФ Федеральному Собранию*. Портал: Российская газета. Available at: <https://rg.ru/2019/02/20/online-translaciia-poslaniia-prezidenta-federalnomo-sobraniiu>
10. *Об утверждении порядка организации осуществления образовательной деятельности по основным профессиональным образовательным программам, реализуемым в интересах обороны и безопасности государства, обеспечения законности и правопорядка в военных образовательных организациях высшего образования войск национальной гвардии Российской Федерации*. Приказ Росгвардии. Москва. 2017.
11. *Об утверждении особенностей 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*. Приказ Росгвардии. Москва. 2017.
12. Ершов Д.И. Использование метода моделирования при обучении семантике лексических единиц немецкого языка вьетнамских студентов. *Сборник материалов научной сессии по итогам выполнения научно-исследовательской работы на факультете иностранных языков Московского педагогического государственного университета*, 2014 – 2015. Москва: Национальный книжный центр, 2015: 84 – 89.

13. Шамов А.Н. *Технологии обучения лексической стороне иноязычной речи*. Нижний Новгород: ФБ ГОУ ВПО «НГЛУ», 2016.
14. *Анализ работы в войсках выпускников Новосибирского военного института*: материалы ОРПС, Новосибирск: НВИ, 2016.
15. Ершов Д.И. Использование интерактивных методов обучения при формировании англоязычной лексической компетенции у вьетнамских студентов. *Проблемы современного педагогического образования*. 2016; № 52-7: 146 – 154.
16. Зыонг Ф.В. NGUYEN TAC DAY và HỌC NGON NGU. *Принципы преподавания и обучения иностранному языку*. Ханой, 2014.
17. Ершов Д.И. Формирование англоязычной лексической компетенции у вьетнамских студентов. *Тезисы докладов международного научного молодежного форума*, 12 – 14 апреля. Москва: МГУ, 2017: 34 – 37.
18. Ершов Д.И. Формирование лексической компетенции у студентов в контексте диалога культур. *Сборник статей XIX международной конференции. МГУ. им. Ломоносова* М.В. Москва: МГУ, 2017: 478 – 486.
19. Ершов Д.И. Обучение диахронической лексике при формировании англоязычной лексической компетенции у вьетнамских студентов. *Вестник Брянского государственного университета*. 2017; № 2 (32): 203 – 213.
20. Бережнова Л.Н., Сидорина Т.В., Зотов А.А., Тарасов Д.Ю. Педагогические условия эффективного применения проектной деятельности в воспитательно-образовательной среде военного вуза. *Профессиональное образование в современном мире*. 2018; Т. 8, № 3: 2048 – 2053.
21. Ершов Д.И. Использование фильма при формировании англоязычной лексической компетенции у вьетнамских студентов. *Вестник Ассоциации вузов туризма и сервиса*. 2017; Т. 11, № 3: 38 – 47.
22. Ishtawi H.R. *The Effects of Game Strategy on the Learning of English Grammar for the Twelfth Grade Students*. The Islamic University of Gaza Deanery of Graduate Studies Faculty of Education Curriculum & English Teaching Methods Department, Gaza, 2011.

## References

1. Lin Hong. Using Games in Teaching English to Young Learners. *The Internet TESL Journal*. Available at: <http://iteslj.org/Lessons/Lin-UsingGames>
2. Weiss F. Types de communication et activités communicatives en classe. *LFDМ*. 1984; № 183: 47 – 51.
3. Fedoseeva I.A., Zotov A.A., Sochivkin M.P. Nравственность как основа формирования профессиональных ценностей военнослужащих Росгвардии. *Проблемы современного педагогического образования*. 2019; № 62-1: 315 – 318.
4. Бережнова Л.Н., Nabok I.L., Scheglov V.I. *Этнопедагогика: учебник для студентов учреждений высшего профессионального образования*. Москва: IC Akademiya, 2013.
5. Kuzovlev V.P., Lapa N.M., Peregodova E.Sh. *Английский язык: программы общеобразовательных учреждений. 2 – 4 классы*. Москва: Prosveschenie, 2015.
6. Sharuhin A.P. *Военная педагогика: учебник для военных вузов*. Санкт-Петербург: 2017.
7. Razgonov V.L. *Ценностные ориентиры профессионального воспитания курсантов в учебно-воспитательном процессе военного вуза*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Москва, 2016.
8. Sidorina T.V., Zotov A.A., Tarasov D.Yu. Podgotovka kursantov Rosgvardii k professional'no-vospitatel'noj deyatel'nosti. *Sovremennye issledovaniya social'nykh problem ("elektronnyy nauchnyy zhurnal")*. 2017; Т. 8, № 2-2: 205 – 208.
9. *Послание Президента РФ Федеральному Собранию*. Portal: Rossiyskaya gazeta. Available at: <https://rg.ru/2019/02/20/online-translitsiya-poslaniya-prezidenta-federalnomu-sobraniyu>
10. *Об утверждении порядка организации осуществления образовательной деятельности по основным профессиональным образовательным программам, реализуемым в интересах обороны и безопасности государства, обеспечения законности и правопорядка в военных образовательных организациях высшего образования войск национальной гвардии Российской Федерации*. Приказ Росгвардии. Москва. 2017.
11. *Об утверждении особенностей 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*. Приказ Росгвардии. Москва. 2017.
12. Ershov D.I. Ispol'zovanie metoda modelirovaniya pri obuchenii semantike leksicheskikh edinic nemeckogo yazyka v'etnamskikh studentov. *Sbornik materialov nauchnoy sessii po itogam vypolneniya nauchno-issledovatel'skoy raboty na fakul'tete inostrannykh yazykov Moskovskogo pedagogicheskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2014 -2015. Москва: Nacional'nyy knizhnyy centr, 2015: 84 – 89.
13. Shamov A.N. *Tehnologii obucheniya leksicheskoy storone inoyazychnoy rechi*. Nizhnyy Novgorod: FB GOU VPO «NGLU», 2016.
14. *Анализ работы в войсках выпускников Новосибирского военного института*: материалы ОРПС, Новосибирск: НВИ, 2016.
15. Ершов Д.И. Использование интерактивных методов обучения при формировании англоязычной лексической компетенции у вьетнамских студентов. *Проблемы современного педагогического образования*. 2016; № 52-7: 146 – 154.
16. Zyonг F.V. NGUYEN TAC DAY và HỌC NGON NGU. *Принципы преподавания и обучения иностранному языку*. Ханой, 2014.
17. Ершов Д.И. Формирование англоязычной лексической компетенции у вьетнамских студентов. *Тезисы докладов международного научного молодежного форума*, 12 – 14 апреля. Москва: МГУ, 2017: 34 – 37.
18. Ершов Д.И. Формирование лексической компетенции у студентов в контексте диалога культур. *Сборник статей XIX международной конференции. МГУ. им. Ломоносова* М.В. Москва: МГУ, 2017: 478 – 486.
19. Ершов Д.И. Обучение диахронической лексике при формировании англоязычной лексической компетенции у вьетнамских студентов. *Вестник Брянского государственного университета*. 2017; № 2 (32): 203 – 213.
20. Бережнова Л.Н., Сидорина Т.В., Зотов А.А., Тарасов Д.Ю. Педагогические условия эффективного применения проектной деятельности в воспитательно-образовательной среде военного вуза. *Профессиональное образование в современном мире*. 2018; Т. 8, № 3: 2048 – 2053.
21. Ершов Д.И. Использование фильма при формировании англоязычной лексической компетенции у вьетнамских студентов. *Вестник Ассоциации вузов туризма и сервиса*. 2017; Т. 11, № 3: 38 – 47.
22. Ishtawi H.R. *The Effects of Game Strategy on the Learning of English Grammar for the Twelfth Grade Students*. The Islamic University of Gaza Deanery of Graduate Studies Faculty of Education Curriculum & English Teaching Methods Department, Gaza, 2011.

Статья поступила в редакцию 13.11.19

УДК 37.017.32

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10026

**Lopoukha T.L.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Novosibirsk Higher Military Command School (Novosibirsk, Russia),E-mail: [lopoukha@yandex.ru](mailto:lopoukha@yandex.ru)**Lopoukha A.D.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Novosibirsk Higher Military Command School (Novosibirsk, Russia),E-mail: [lopoukha@yandex.ru](mailto:lopoukha@yandex.ru)**Makarenko V.S.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), Novosibirsk Higher Military Command School (Novosibirsk, Russia), E-mail: [makvit3101@mail.ru](mailto:makvit3101@mail.ru)

**PROFESSIONAL EDUCATION OF CURSORS IN MODERN MILITARY UNIVERSITIES.** The article discusses the state of the system of professional education in military universities, its main directions. The difficulties existing in their implementation in modern conditions are analyzed. The directions of their updating are proposed. A special role is given to the formation of the current structural educational environment. The analysis of the state of modern military education, the difficulties and problems existing in it, one of which is the underestimation of the role of education, attempts to replace it with psychological manipulation, is carried out. It is noted that the organization of successful professional education is hampered by the lack of state ideology and the lack of formation of the ideological and value foundations of modern Russian officers. In the educational practice of military universities, they are trying to compensate for their absence by focusing on the ideas and values of patriotism, which in a liberal-oriented information environment often reduces the effectiveness of professional education of students.

**Key words:** professional education of future officers, ideas and values of professional education, role of traditions of Russian officers in formation of professional qualities.

**Т.Л. Лопуха**, канд. пед. наук, Новосибирское высшее военное командное училище, Новосибирск, E-mail: [lopoukha@yandex.ru](mailto:lopoukha@yandex.ru)**А.Д. Лопуха**, д-р пед. наук, профессор, Новосибирское высшее военное командное училище, г. Новосибирск, E-mail: [lopoukha@yandex.ru](mailto:lopoukha@yandex.ru)**В.С. Макаренко**, канд. пед. наук, Новосибирское высшее военное командное училище, г. Новосибирск, E-mail: [makvit3101@mail.ru](mailto:makvit3101@mail.ru)



## ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ КУРСАНТОВ В СОВРЕМЕННЫХ ВОЕННЫХ ВУЗАХ

В статье рассматривается состояние системы профессионального воспитания в военных вузах, его основные направления. Анализируются трудности, существующие в их реализации в современных условиях. Предлагаются направления их актуализации. Особая роль уделена формированию актуальной структурной образовательной среды. Проведен анализ состояния современного военного образования, существующих в нем трудностей и проблем, одной из которых является недооценка роли воспитания, попытки подмены его психологическим манипулированием. Отмечено, что организации успешного профессионального воспитания претягивают отсутствие государственной идеологии и несформированность идейно-ценностных основ современных российских офицеров. В воспитательной практике военных вузов их отсутствие пытаются компенсировать ориентацией на идеи и ценности патриотизма, что в условиях либерально-ориентированной информационной среды зачастую снижает эффективность профессионального воспитания обучаемых.

**Ключевые слова:** профессиональное воспитание будущих офицеров, идеи и ценности профессионального воспитания, роль традиций российского офицерства в становлении профессиональных качеств.

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.

Вследствие негативных явлений и событий, сопровождающих процесс смены социальных ориентиров российского общества в постсоветский период, критично снизилась нравственность значительного числа россиян, были утрачены многие социально значимые традиции народа (трудовые, воинские, бытовые). Это негативно сказалось на воспитанности важных качеств поступающих в военные вузы.

Советская система профессионального воспитания и передачи традиций российского офицерства в военных вузах фактически была утрачена, а формирование новой, отвечающей современным социально-профессиональным задачам военного образования, находится на начальном этапе.

Современные социальные системы в России, к которым, безусловно, относится система профессионального воспитания военных вузов, ориентированы на «догоняющую» модернизацию по англосаксонскому образцу. Внешняя деполитизация, материальные мотивации, увлечение психологическими методами социального управления, создание систем «независимого» контроля сегодня занимают важное место в работе с личным составом. Основное внимание в формировании профессиональных качеств отводится информационно-психологическим воздействиям, а в качестве основной парадигмы формирования профессиональных качеств на новом уровне возрождено натаскивание (муштра). Сегодня оно теоретически обосновывается современной военно-психологической школой (Б.П. Бархаев, А.Г. Караян, В.Ф. Перевалов, И.В. Сыромятников и др.) [1]. Из сферы воспитания выводится понятие «воинский коллектив» и вводится понятие «группа», в военных вузах активно ведется подготовка психологов, педагогическая подготовка курсантов, до 70% деятельности которых на должности командира взвода является педагогической, сужается до 14 – 18 часов. Между тем исторический опыт убедительно доказывает, что «пруссский» путь подготовки войск (муштра) в российской армии всегда приводил к поражению в войнах. Так было в период царствования Петра III и в ходе Крымской войны, в которой участвовали войска, вновь подготавливаемые методом муштры, в Русско-японской и I мировой войнах, где отсутствие патриотизма и заботы о солдате привели к позорному поражению. Тесно связаны «общечеловеческое» воспитание «горбачевщины» и разгром СССР в холодной войне.

Обеспечение эффективности профессионального воспитания курсантов военных вузов в условиях появления новых вызовов и угроз безопасности России становится особенно актуальным. Развитию его системы, понимаемому как «процесс закономерного изменения, перехода из одного состояния в другое, более совершенное» [2, с. 643] способствует определение путей решения указанной проблемы.

В советский период профессиональное воспитание военнослужащих осуществлялось в социалистическом обществе, реализующем социальные идеи равенства, на основе монополии коммунистической идеологии и ценностей, в социально однородной среде. При этом зачастую объединялись задачи воспитания противоположных качеств. Так, формирование «советского патриотизма, социалистического интернационализма, политической бдительности и классовой ненависти к врагам нашей Родины» [3, с. 80] в условиях общенародного государства 70 – 80-х годов прошлого столетия было маловыполнимой задачей. А «мирное соревнование двух противоположных социальных систем» на деле было той самой холодной войной, которую США выиграли у СССР. Это нанесло тяжелый удар по оборонному сознанию россиян, резко снизило престиж армии и офицерской службы.

Вопреки распространенному мнению о том, что в советский период воспитание военнослужащих имело патриотическую направленность и было хорошо налажено, отметим, что в документах по организации воспитания военнослужащих этого периода о нем речи, как правило, не идет. Речь шла об идейной закалке, верности социалистической Родине, воспитании интернационализма, который предусматривает «международную солидарность, взаимопомощь, единство действий рабочего класса, трудящихся всех стран в их борьбе за общие цели, взаимное уважение независимости и самостоятельности каждой

партии, ее ответственности перед народом своей страны и перед трудящимися других стран...» [4, с. 308].

Произошедшая во второй половине 80-х годов прошлого столетия в период «мирного» противоборства двух социальных систем утрата и делегитимизация «коммунистических» ценностей, нарастание существовавших в «приглушенной» форме межэтнических конфликтов и упадок оборонного сознания предопределили проигрыш СССР в холодной войне и его расчленение на этноориентированные государства, зачастую, как Грузия, Молдавия, Украина, государства Прибалтики, антироссийски направленные [5]. При этом в военно-педагогической науке понимание того, что государственный патриотизм, оборонное сознание – это отражение оборонительной потребности, которая «является естественной, биологической, унаследованной нами от предков; инстинкт самосохранения, в котором она выражается, – наиболее общий и древний инстинкт», – существовало. Но его роль в профессиональном воспитании снижалась тем, что считалось, что она «играет определяющую роль лишь в психике, находящейся на самом низшем уровне развития...», советская же психология, «рассматривая проблемы поведения воина в опасной ситуации, свои главные надежды возлагает на социальные потребности, которые определяют поведение человека, находящегося на высшем уровне развития психики». При этом к такого рода потребностям были отнесены «потребность в защите Отечества, стремление овладеть богатством марксистско-ленинской идеологии, участвовать в общественной деятельности, в построении коммунизма в нашей стране» [6, с. 40]. В ходе реализации политики перестройки оборонительная потребность населения была существенно ослаблена, а у многих людей разрушена.

Патриотическое воспитание молодежи, которое в СССР существовало как военно-патриотическое, во всех его формах было свернуто. Отметим, что управление им имело партийно-административный характер. Поэтому в 90-е годы прошлого века очевиден его упадок.

За прошедшие 25 лет ситуация в российском обществе и воспитательной среде его системы образования существенно изменилась. Переход к рыночной модели сопровождался ростом социального неравенства, было конституционно запрещено формирование общегосударственной идеологии. Страна утратила до 40% своей территории и населения, распад СССР нанес моральную травму населению, пережившему синдром поражения.

Отказ от системного профессионального воспитания на основе патриотизма военных кадров в 90-е годы прошлого столетия вызвал упадок, биологическую и социальную деградацию россиян, офицеров в особенности [7]. В период прихода к власти В.В. Путина внимание к патриотическому воспитанию населения возросло. Сформированы государственные программы патриотического воспитания, в педагогической практике оно составляет как отдельное направление воспитания [8]. Вместе с тем следует отметить, что в профессиональном, государственно-патриотическом воспитании не учитывается ряд объективных обстоятельств, влияющих на его эффективность.

1. Патриотическое воспитание молодежи ведется «кружковым методом», в основном объединяя энтузиастов-патриотов. И, как свидетельствует наш опыт, у большей части абитуриентов при поступлении в военный вуз выявляются низкие патриотические установки.

2. Парадокс России в сфере патриотизма выражен в том, что в отличие от других стран, ее элитные группы населения антипатриотичны, эти качества их представители передают потомству. В итоге офицерский корпус формируют дети рабочих, крестьян и кадровых военнослужащих, а его ценности вступают в противоречие с ценностями либерализма элитных групп.

3. В патриотическом воспитании будущих офицеров недооцениваются воспитательные возможности сети «Интернет». Наш опыт их использования совместно с Новосибирским филиалом СГА показывает, что они обладают высоким инновационным потенциалом. По мнению курсантов – участников всероссийских видеоконференций с участниками войн, руководством патриотических организаций, такие мероприятия активно формируют патриотизм, профессиональноориентированные жизненные стратегии.

4. Постсоветский период показывает, что повысить эффективность профессионально-патриотического воспитания курсантов могли бы молодежные организации государственно-патриотической направленности в Вооруженных

Силах. В их формировании был бы полезен советский опыт работы с молодежью в рамках молодежных и детских организаций. В воспитании детей и юношества таковыми могли быть организации, подобные «Комсомолу», к примеру, формирующаяся Юнармия, объединяющие уровни начальных, старших классов и студенчество.

5. Поскольку личностным проявлением социальных качеств курсантов выступает их социальная деятельность, то целесообразно придать патриотической деятельности курсантов, курсантских подразделений системообразующий статус. Ее основой должна стать военно-патриотическая работа с учащейся молодежью.

Рассматривая личность курсанта как систему, можно представить ее как совокупность различных качеств:

- личностных, моральных (патриотизм, верность военному долгу, ответственность, альтруизм, совестливость, отзывчивость и др.);
- общесоциальных (патриотизм, гражданственность, светская вера, справедливость, отзывчивость, творческая активность и др.);
- воинских (дисциплина, ответственность, законопослушность, гражданственность);
- военно-профессиональных (развитость военно-профессиональных компетенций, профессиональное мастерство, корпоративный офицерский дух, мужество, профессиональные способности, государственный патриотизм).

В большинстве личностных структур различного уровня представлен патриотизм. В руководящих документах по организации профессионального воспитания формирование государственно-патриотических качеств является важнейшей задачей высшей военной школы.

Вместе с тем его современное состояние у курсантов военных вузов свидетельствует о серьезных проблемах профессионального воспитания.

Практика свидетельствует и о том, что реализуемая в вузах система патриотического воспитания, определенная в соответствии с Федеральным законом «Об образовании», Концепцией и Государственной программой патриотического воспитания граждан России, в ряде случаев не срабатывает. Причинами, на наш взгляд, являются:

- несозданность в среде профессионального воспитания благоприятных педагогических условий;
- неучет существующей специфики системы военного образования;
- несоответствие путей реализации Концепции и Программ патриотического воспитания меняющимся социальным условиям и факторам социальной среды.

Это негативно отражается на качестве профессиональной подготовки офицерских кадров. Исследования современного опыта профессионального воспитания курсантов военных вузов показывают объективную необходимость в формировании новых и реабилитации доказавших свою эффективность традиционных воспитательных подходов в современной системе профессионального образования. Становление общенациональной идеологии, которая должна и могла бы стать основой профессионального воспитания офицеров, только начато. По мнению В.В. Путина, «... у нас нет никакой и не может быть никакой другой объединяющей идеи, кроме патриотизма» [9]. Патриотическая направленность идеологии профессиональных военнослужащих-офицеров закреплена требованиями законодательства о воинской службе и в ведомственных нормативно-правовых актах.

Вместе с тем существуют факторы, существенно влияющие на развитие профессионального воспитания будущих офицеров. К ним, прежде всего, относятся офицерские традиции, идеалы и ценности, обычаи и ритуалы кадровых военнослужащих. В условиях высокой мировоззренческой неопределенности и безыдеологичности современной России они приобретают особое значение в профессиональном воспитании обучаемых военных вузов.

Проблема повышения эффективности профессионального воспитания курсантов военных вузов имеет особую значимость, актуальна и требует качественного научно-методического и организационно-технологического обеспечения в силу действующих в данной области факторов и особенностей решаемых задач. К основным из них относятся:

- масштабная модернизация военной организации России в условиях роста военных угроз, когда многократно возрастает роль патриотической направленности сознания офицерских кадров;
- отсутствие согласованной системы информационного, правового, организационного воздействия государственных, общественных и специализированных воспитательных институтов вооруженных сил на направленность профессионального воспитания;
- опыт формирования и передачи традиций, идей и ценностей российской армии.

Профессиональное воспитание будущих офицеров как педагогическая система и повышение ее успешности, как научная проблема имеет теоретические предпосылки решения.

Вопросы профессионального воспитания будущих офицеров исследовались в работах И.А. Алексина, А.Ю. Асриева, А.В. Барабанщикова, А.П. Дмитриева, В.П. Давыдова, Н.И. Конюхова, А.Д. Лопуха, В.И. Лутовинова, Л.В. Мардахаева, В.Ю. Новожилова, В.В. Соболенкова, И.В. Сыромятникова, Н.Ф. Феденко, А.Г. Шабанова, А.П. Шарухина и других.

Их анализ позволяет сделать вывод о том, что вопросы разработки теоретико-методических и практических основ совершенствования профессионального воспитания в современных военных вузах требуют учета специфических особенностей воспитуемых, формирующихся в современной молодежной среде, в условиях негативных воздействий социокультурной среды общества переходного типа, возможностей современных средств информационного перекодирования смысловых установок личности.

Сказанное позволяет выделить существующие сегодня противоречия между повышением требований государства, общества, военной организации к профессиональному воспитанию будущих офицеров и недостаточной разработанностью теоретико-методических подходов к его совершенствованию в период обучения курсантов в военных вузах; между необходимостью усиления его мировоззренческой, социогуманитарной, человековедческой составляющей и технократическим подходом к организации профессионального воспитания, критичной долей психолого-педагогической подготовки в программе обучения.

Существует проблема, заключающаяся в разработке теоретико-методологических основ профессионального воспитания курсантов военных вузов и формировании ее системы на идее патриотизма, ценностях и традициях российского офицерства.

В процессе профессионализации будущих офицеров в военных вузах особая роль принадлежит воспитанию офицеров, формирующему их профессиональную позицию, системы профессиональных ценностей и отношений, основы профессионально-ориентированной жизненной стратегии, тактики бытового и служебного профессионального поведения.

Профессиональное воспитание курсантов военных вузов представляет собой системную и плановую деятельность государства, общественных и иных организаций, органов военного управления и должностных лиц по формированию и развитию их личности в соответствии с требованиями современной военной организации государства, обеспечения готовности к выполнению задач по предназначению в интересах обеспечения обороны и безопасности личности, общества, государства.

Профессиональное воспитание курсантов военных вузов в соответствии с требованиями министра обороны основывается на нравственных устоях, военных традициях, патриотизме и уважительном отношении к общечеловеческим и отечественным ценностям с учетом исторического опыта, современного состояния, проблем и тенденций развития России.

Основной целью профессионального воспитания курсантов является формирование и развитие у них качеств гражданина-патриота, офицера-профессионала и воинской нравственности [10].

Содержанием профессионального воспитания будущих офицеров является совокупность его основных видов и направлений: государственно-патриотического, общественного, воинского, физического, экономического и экологического, реализуемых в единстве и согласованности его составляющих.

Основные требования к состоянию профессиональной воспитанности выпускников военных вузов определены в законодательстве о военной службе, наставлениях, приказах военного ведомства, традициях российского офицерства, нормах высшей военной школы, нравственном наследии российского народа. На наш взгляд, критерии воспитанности выпускников должны быть закреплены в квалификационных требованиях.

Уровнями проявления профессиональной воспитанности выпускника военного вуза могут быть определены следующие: оптимальный (устойчивые государственно-патриотические позиции, высокий уровень мотивации на офицерскую службу, высоконравственное поведение на службе и в быту, развитое правовое сознание и физическое совершенство), допустимый (государственно-патриотические позиции, развитая мотивация офицерской службы, нравственное служебное и бытовое поведение, устойчивое правосознание, хорошее физическое развитие), критический (неустойчивые государственно-патриотические позиции, неразвитая мотивация к офицерской службе, нарушения норм нравственности в быту и служебной деятельности, неустойчивое правосознание, удовлетворительная физическая культура), недопустимый (меркантильно ориентированные позиции, отсутствие мотиваций к офицерской службе, безнравственное поведение, правовой нигилизм, низкая физическая культура).

Профессиональное воспитание будущих офицеров основано на усвоении идей и ценностей общегосударственного, этнического, корпоративного и личного уровней. Именно это обеспечивает устойчивое формирование гражданско-патриотических и профессиональных качеств обучаемых.

К общегосударственным идеям и ценностям профессионального воспитания относятся идеи высокой социальной значимости военной службы, единства армии и народа, государственного характера оборонных задач, приоритета потребностей обороны, патриотизма.

Этнические и конфессиональные идеи и ценности профессионального воспитания будущих офицеров при всем их различии имеют много общего, обусловленного длительной историей совместного сосуществования россиян. К ним традиционно относились уважение к военной службе, высокое оборонное сознание, любовь к своей армии, готовность встать на защиту Отечества. Идеи и ценности конфессионального уровня народов России традиционно рассматривают военную службу как богоугодное, благое дело.

Военно-корпоративный уровень идей и ценностей офицерства имеет особую значимость в профессиональном воспитании будущих офицеров. Их усвоение в процессе воинской социализации формирует военно-профессиональные качества, обязательные для успешной офицерской службы (офицерская честь, достоинство, профессиональная служба по призванию, офицерское братство, ответственность).

На личностном уровне наиболее значимыми для успешности профессионального воспитания ценностями являются патриотизм, организованность, дисциплина, любовь к офицерской службе, развитые волевые и лидерские качества.

Системное усвоение указанных идей и ценностей в процессе обучения формирует профессиональные качества, определяемые предстоящей службой.

Профессиональное воспитание курсантов осуществляется комплексно в рамках системы военно-политической работы, строго регламентированной по месту, времени и содержанию, объектам и субъектам требованиями ведомственных нормативно-правовых документов. Эта система определена как совокупность целенаправленных мероприятий «по формированию и развитию личности будущего офицера как профессионального защитника Отечества, ... имеющая целью развитие качества личности гражданина-патриота» [11, с. 398].

Существующая система профессионального воспитания курсантов должна быть дополнена адекватными идейно-ценностными основами, позволяющими сориентировать профессиональное воспитание курсантов на усвоение идей и ценностей российского офицерства путем соблюдения традиций, обычаев и ритуалов военно-профессиональной офицерской группы. На их основе и формируются профессионально значимые офицерские качества.

С приходом С.К. Шойгу к руководству Вооруженными силами Российской Федерации ошибки прежнего руководства начали системно устраняться, в том числе в сфере военного образования.

Вместе с тем в системе профессионального образования концепции, адекватной современным оборонным задачам в условиях роста международной напряженности и угрозы мировой войны, не создано. Органы военно-политической работы укомплектованы людьми, не имеющими базового профессионального образования, воспитательная работа с курсантами критично минимизирована, а в условиях перехода к обучению специалистов за 4 года и при 8-часовом учебном дне зачастую и вовсе не проводится.

Такое состояние дел может быть исправлено только мерами системного характера, когда профессиональное воспитание базируется на профессиональном государственно-патриотическом воспитании дуального типа (структурно-бесструктурно).

1. Структуры военно-политической работы приобрели высокий государственный статус Главного управления во главе с заместителем министра обороны. Низовые структуры необходимо иметь в ротах численностью 75 человек и более, а в курсантских подразделениях – в каждой роте. Необходимо расширить подготовку по специальности «Военно-политическая работа» для кадрового обеспечения этих структур и переподготовку военнослужащих, осуществляющих сегодня воспитание.

2. Профессиональное воспитание в военных вузах необходимо вести на базе национальной идеи, которую В.В. Путин определил как патриотизм, и систе-

мы ценностей российского народа, армии и офицерской корпорации, зафиксированной в национальных и боевых традициях общества и российского офицерства. С учетом специфики военной организации управление профессиональным воспитанием офицеров – государственное, с широким участием в воспитании общественных и религиозных организаций государственной ориентированной патриотической направленности.

3. При максимальном сужении численности высших структур воспитания на уровне дивизия – вооруженные силы они должны быть полноценными в звене рота – батальон, полк – бригада, военный вуз.

Особое место в структурах по работе с личным составом округов и ВС РФ в целом должны занять медийные структуры, а в воспитательной политике государства – контроль информационного пространства страны. Проводящие антигосударственную и антинациональную политику, пропагандирующие антиармейские взгляды СМИ должны быть системно ограничены государственными органами контроля в сфере массовой информации.

4. В условиях вновь нарастающей холодной войны возрастает роль механизмов защиты общественного сознания. К ним можно отнести как структуры военно-политической работы, так и необходимость формирования системы политико-идеологического противоборства с системными воздействиями извне и «иностранных агентов» в России негативного характера. Такие возможности имеет открыто проводимое государственно-политическое воспитание с широким участием церкви и патриотических организаций.

5. Необходимо создание в военных вузах полноценной системы передачи офицерских традиций путем их популяризации, перевода в бытовую повседневную жизнь, ритуализации и, при необходимости, – нормативного закрепления. На бытовом уровне курсант должен получить устойчивые понятия о том, что достойно и допустимо совершать офицеру в быту и на службе, а что выводит его за пределы офицерской этики. Здесь, безусловно, понадобится и пересмотр изучаемых дисциплин, среди которых, как в вузах Росгвардии, должны появиться «Профессиональная этика и служебный этикет», «Морально-политическое и психологическое обеспечение деятельности войск», полноценные курсы «Военной педагогики», «Военной психологии», «Конфликтологии».

6. Следует возродить полноценные традиционные органы военной демократии в офицерской среде (офицерские собрания и суды офицерской чести) как систему защиты чести, достоинства, личных прав офицера и органы военно-профессионального воспитания офицерства. Необходимо наделять их конкретными процессуальными правами и обязанностями на уровне части – образовательная организация – орган военного управления.

Офицерское собрание части, его совет, председатель могут и должны влиять на быт офицеров, соблюдение правил офицерской чести, обеспечение социальной справедливости в вопросах служебной карьеры и разрешения служебных коллизий.

7. Самое главное в развитии профессионального воспитания курсантов – это обеспечение программно-планового характера и придание ему деятельностного характера через участие курсантов в воспитательных мероприятиях с младшими по курсу, солдатами и сержантами.

#### Библиографический список

1. Бархаев Б.П., Караяни А.Г., Перевалов В.Ф., Сыромятников И.В. *Психология и педагогика профессиональной деятельности офицера*. Москва: Воениздат, 2006.
2. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. *Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений*. Москва: ООО «ИТИ Технологии», 2006.
3. Средин Г.В., Волкогонов Д.А., Коробейников М.П. *Человек в современной войне. Проблемы морально-политической и психологической подготовки советских воинов*. Москва: Воениздат, 1981.
4. *Краткий политический словарь*. Под общей редакцией Н.В. Шишлина, Л.А. Ониква. Москва: Политиздат, 1978.
5. Калякин В.В., Лопуха А.Д., Лопуха Т.Л., Трофимов И.В. *Формирование оборонного сознания у молодежи в процессе государственно-патриотического воспитания*: монография. Новосибирск: НВВКУ, 2011.
6. Стрешнев В.В. *Индивидуальный подход в воспитании воинов: Заметки психолога*. Москва: Воениздат, 1978.
7. Лопуха А.Д. *Теоретические основы современной системы воспитания патриотизма военных кадров*. Новосибирск: НГУ, 2001.
8. *О государственной программе «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016 – 2020 годы»*. Постановление Правительства РФ от 30 декабря 2015 г. № 1493.
9. Русский смотрит в небо. *Завтра*. 2016; № 6.
10. *Об организации военно-политической работы в Вооруженных силах Российской Федерации*. Приказ Министра обороны Российской Федерации № 440 от 23.07.2019 г.
11. *Военная педагогика: учебное пособие*. Под редакцией А.А. Башлакова. Москва: Красная звезда, 2008.

#### References

1. Barhaev B.P., Karayani A.G., Perevalov V.F., Syromyatnikov I.V. *Psikhologiya i pedagogika professional'noj deyatel'nosti oficera*. Moskva: Voenizdat, 2006.
2. Ozhegov S.I., Shvedova N.Yu. *Tolkovyy slovar' russkogo yazyka: 80 000 slov i frazeologicheskikh vyrazhenij*. Moskva: OOO «ITI Tehnologii», 2006.
3. Sredin G.V., Volkogonov D.A., Korobejnikov M.P. *Chelovek v sovremennoj vojne. Problemy moral'no-politicheskoy i psihologicheskoy podgotovki sovetskikh voinov*. Moskva: Voenizdat, 1981.
4. *Kratkij politicheskij slovar'*. Pod obschej redakciej N.V. Shishlina, L.A. Onikova. Moskva: Politizdat, 1978.
5. Kalyakin V.V., Lopuha A.D., Lopuha T.L., Trofimov I.V. *Formirovanie oboronnogo soznaniya u molodezhi v processe gosudarstvenno-patrioticheskogo vospitaniya*: monografiya. Novosibirsk: NVVKU, 2011.
6. Streshnev V.V. *Individual'nyj podhod v vospitanii voinov: Zametki psihologa*. Moskva: Voenizdat, 1978.
7. Lopuha A.D. *Teoreticheskie osnovy sovremennoj sistemy vospitaniya patriotizma voennykh kadrov*. Novosibirsk: NGU, 2001.
8. *O gosudarstvennoj programme «Patrioticheskoe vospitanie grazhdan Rossijskoj Federacii na 2016 – 2020 gody»*. Postanovlenie Pravitel'stva RF ot 30 dekabrya 2015 g. № 1493.
9. Russkij smotrit v nebo. *Zavtra*. 2016; № 6.
10. *Ob organizacii voenno-politicheskoy raboty v Vooruzhennykh silah Rossijskoj Federacii*. Prikaz Ministra oborony Rossijskoj Federacii № 440 ot 23.07.2019 g.
11. *Voennaya pedagogika: uchebnoe posobie*. Pod redakciej A.A. Bashlakova. Moskva: Krasnaya zvezda, 2008.

Статья поступила в редакцию 11.11.19



**Miroshnichenko E.V.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Belgorod State Institute of Arts and Culture (Belgorod, Russia), E-mail: mev-el@ya.ru  
**Bovkunova Yu.V.**, Cand. of Sciences (Philosophy), senior lecturer, Department of Social and Cultural Activities and Tourism, Belgorod State Institute of Arts and Culture (Belgorod, Russia), E-mail: sad802@rambler.ru  
**Genenko O.N.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Belgorod State Institute of Arts and Culture (Belgorod, Russia), E-mail: oks\_genenko@mail.ru

**RESEARCH OF THE SYSTEM FOR FORMING PROFESSIONAL MOTIVATION OF YOUNG SPECIALISTS OF CULTURAL AND LEISURE INSTITUTIONS OF THE BELGOROD REGION.** The article is dedicated to the urgent problem of formation of professional motivation of young professionals performing labor functions in the field of culture. The article presents the results of a study of the process of formation of professional motivation of young specialists in cultural and leisure institutions of the Belgorod region, which are treated on the basis of the questionnaire. The positive practices and difficulties of applying motivational technology in the subjects of socio-cultural activity are identified, the ways of its activation are substantiated. The authors come to the conclusion that successfully formed intrinsic motivation and an effective system of labor motivation in the organization are the determining factor in the professionalization and professional adaptation of young specialists, a key to improving the staffing of cultural and leisure subjects at the regional level.

**Key words:** motive, incentive, personnel, young specialist, professional motivation, cultural and leisure institutions.

**Е.В. Мирошниченко**, канд. пед. наук, доц., Белгородский государственный институт искусств и культуры, г. Белгород, E-mail: mev-el@ya.ru  
**Ю.В. Бовкунова**, канд. филос. наук, доц. Белгородский государственный институт искусств и культуры, г. Белгород, E-mail: sad802@rambler.ru  
**О.Н. Гененко**, канд. пед. наук, доц., Белгородский государственный институт искусств и культуры, г. Белгород, E-mail: oks\_genenko@mail.ru

## ИССЛЕДОВАНИЕ СИСТЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ МОЛОДЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ КУЛЬТУРНО-ДОСУГОВЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ БЕЛГОРОДСКОЙ ОБЛАСТИ

Статья посвящена актуальной проблеме формирования профессиональной мотивации молодых специалистов, осуществляющих трудовые функции в сфере культуры. В статье представлены результаты исследования процесса формирования профессиональной мотивации молодых специалистов в культурно-досуговых учреждениях Белгородской области, которые подверглись исследованию на основе метода анкетирования. Выявлены положительные практики и трудности применения мотивационной технологии в субъектах социально-культурной деятельности, обоснованы пути ее активизации. Авторы приходят к выводу, что успешно сформированная внутренняя мотивация и эффективная система мотивации труда в организации являются обуславливающим фактором профессионализации и профессиональной адаптации молодых специалистов, залогом совершенствования кадрового обеспечения субъектов культурно-досуговой сферы на уровне региона.

**Ключевые слова:** мотив, стимул, кадры, молодой специалист, профессиональная мотивация, культурно-досуговые учреждения.

Активизация научного внимания к проблемам мотивации связана с поиском эффективных факторов стимулирования труда молодого поколения, для которого профессиональная деятельность является не только способом получения финансового вознаграждения, но и сферой реализации социально-культурной и творческой активности.

Организации культуры отличаются особыми условиями труда. Так, наряду с недостаточно высокой заработной платой и отсутствием как таковой карьерной лестницы, которая есть в предпринимательских структурах, своеобразной компенсацией можно считать более высокую, чем в других отраслях, степень морального удовлетворения от работы – своеобразный «психологический доход», который в себя включает престиж в обществе, реализацию собственных идей, свободу творчества.

В настоящее время профессиональные и социальные проблемы молодых специалистов социально-культурной сферы находятся в поле активной научной дискуссии, что обусловлено необходимостью кадрового воспроизводства отрасли, обеспечения культурно-досуговых учреждений высокопрофессиональными молодыми специалистами. В современных культурно-досуговых учреждениях ярко выражена потребность в мотивированных на успешную профессиональную деятельность молодых кадрах, способных эффективно решать сложные управленческие и творческо-производственные задачи.

Ситуация в социально-культурной сфере обостряется тем, что современные молодые специалисты недостаточно мотивированы к осуществлению профессиональной деятельности, что объясняет проблемы их низкой закрепленности в культурно-досуговых учреждениях после получения профильного образования, а также высокую текучесть кадров. Молодые специалисты сталкиваются с социальными проблемами (обеспечение жильем, доступность социальных услуг), новыми условиями и специфическим режимом работы в сфере культуры.

Мотивация профессиональной деятельности молодых специалистов культурно-досуговых учреждений становится самостоятельной научно-практической задачей, которая рассматривается в аспекте и основных положений менеджмента персонала организаций культуры [1]. Сложность осмысления феномена мотивации обусловлена тем, что это явление выступает в качестве предмета исследования нескольких смежных наук (психологии, социологии, педагогики, управленческой науки и практики), каждая из которых рассматривает специфические аспекты мотивации человеческой деятельности: проблемы приспособления человека к предмету труда; психологическое восприятие человеком трудовой деятельности с целью формирования положительной и устойчивой мотивации; организационно-управленческие условия труда и их влияние на развитие личности, эффективность труда и прочее [2].

Большой вклад в разработку классических мотивационных теорий управления кадрами внесли такие зарубежные учёные, как С. Адамс, М. Вебер, В. Врум, А. Маслоу, Ф. Тейлор и другие.

Важную роль в формировании концептуальной базы исследования сыграли труды С.Н. Иконниковой, М.С. Каган, Ю.Д. Красильникова, Э.А. Орловой, А.В. Соколова, В.В. Туева, Н.Н. Ярошенко и других.

В ряду отечественных исследований особый интерес представляют труды А.П. Егоршина, А.Н. Леонтьева, Э.А. Уткина, С.А. Шапиро и других.

В сфере социально-культурного менеджмента вопросы мотивации персонала широко освещены в трудах А.В. Акишевой, Ю.Е. Вакулич, В.В. Кафидова, Г.Л. Тульчинского, В.В. Чижикова, В.М. Чижикова, Е.В. Шековой, З.В. Якимовой и других авторов.

Проблема исследования, которая заключается в потребности обеспечения культурно-досуговых учреждений высокопрофессиональными молодыми специалистами и недостаточной разработанностью системы их профессиональной мотивации на практике, обусловлена рядом противоречий: между потребностью в совершенствовании кадрового ресурса в социально-культурной сфере и недостаточной обеспеченностью специалистами, имеющими профильное образование; между необходимостью оптимизации системы мотивации труда специалистов в культурно-досуговых учреждениях и недостаточной разработанностью мотивационных механизмов профессиональной деятельности молодых сотрудников.

Научная новизна заключается в том, что дифференцирована и раскрыта система мотивов профессиональной деятельности молодых специалистов культурно-досуговых учреждений на уровне региона, обоснованы условия профессиональной мотивации молодых специалистов культурно-досуговых учреждений с учетом региональной специфики, обоснованы условия профессиональной мотивации молодых специалистов культурно-досуговых учреждений в конкретной профессиональной среде.

Практическая значимость исследования состоит в направленности его результатов на совершенствование процесса формирования профессиональной мотивации молодых специалистов культурно-досуговых учреждений. Материалы могут быть использованы в дальнейшей научно-исследовательской работе по проблемам активизации системы формирования профессиональной мотивации молодых специалистов культурно-досуговых учреждений; в развитии и укреплении кадрового ресурса в социально-культурной сфере; для совершенствования учебно-воспитательного процесса с использованием компонентов первичной профессионализации будущих специалистов в системе управления и организации социально-культурной деятельности; в практике социокультурного менеджмента в учреждениях культурно-досугового типа при разработке и реализации технологии управления персоналом; в образовательном процессе БГИИК при изучении студентами дисциплин профессионального блока; в системе переподготовки и повышения квалификации специалистов в сфере культуры.

За последние годы в Белгородской области накоплен большой опыт в деле формирования и успешной реализации культурной политики на основе принципов системности и комплексности, поддержки и продвижения отрасли культуры,

выведение её в ряд определяющих факторов развития региона. Задачи государственной политики в области культуры на территории Белгородской области реализует широкая сеть культурно-досуговых учреждений, большинство из которых функционируют на территориях муниципальных районов и имеют статус муниципальных бюджетных учреждений культуры [3]. Из общего количества субъектов культуры области (1 449), число культурно-досуговых учреждений составляет 696 единиц, в том числе на сельских территориях функционируют 621 культурно-досуговое учреждение [4].

Как показывает анализ, на территории Белгородской области 177 сельских домов культуры и клубов превышают нормативы по потребности, но при этом имеются населённые пункты, в которых проживает более 3 тыс. человек, и где нет стационарных домов культуры (с. Стрелецкое, с. Весёлая Лопань, с. Погореловка и другие). Безусловно, новые социальные нормы и нормативы требуют глубокого и детального анализа.

Социально-культурная деятельность в учреждениях культурно-досугового типа осуществляется высококвалифицированными специалистами, однако кадровая политика требует глубокого анализа и совершенствования. Необходимы новые кадровые программы, новые методики обучения персонала, повышение его квалификации и переквалификации. Одной из важных задач на сегодняшний день является не только качественная подготовка кадров для сферы культуры, но и их закрепляемость на местах.

К сожалению, работники культуры остаются самой незащищенной категорией персонала в социальной сфере. Им не предоставляется жильё, не выдаются субсидии по примеру медицинских работников и учителей. Клубный работник – это единственная профессия, где недостаточно стабильная система оценки творческого труда и чёткие ориентиры в работе. Разработанные Министерством культуры Российской Федерации типовые отраслевые нормы труда для работников культурно-досуговых учреждений далеки от совершенства.

Ежегодно методическими структурами Белгородской области проводится анализ кадрового состава, данные которого были нами использованы в процессе подготовки настоящей работы. Как показал анализ штатных расписаний на основе утверждённых норм труда Минкультуры России по разработанному им интерактивному электронному сервису, в библиотеках, музеях, культурно-досуговых учреждениях имеется 6 – 40 штатных единиц, хотя по федеральному нормативу их должно быть 1 1507.

В учреждениях культуры Белгородской области работают 9 522 человека, в том числе в муниципальных учреждениях культуры – 8 119 человек, в государственных учреждениях культуры – 1 403. Гендерный состав составляют 74% женщин и 26% мужчин. В среднем, качественный состав специалистов в сфере культуры составляет 88%. В том числе состав специалистов, имеющих высшее образование, вырос за прошедший год на 3% и составил 59%. Улучшился состав специалистов, имеющих высшее образование по направлениям подготовки в сфере культуры и искусства, на 2% и составил 41%. Количество работников, имеющих профильное среднее профессиональное образование, вырос на 1% и составил 28%.

Численность работников в культурно-досуговых учреждениях с высшим образованием по направлениям подготовки сферы культуры составляет 1 471 человек, данный показатель вырос на 3% и равен 35% от общей численности работников вышеуказанных учреждений. В сравнении со средним профессиональным образованием по направлениям подготовки сферы культуры – 1098 человек (26%) – данный показатель снизился на 2%. Качественный состав работников культурно-досуговых учреждений равен 77%.

Количество молодых специалистов составляет 1 471 человек (18%) от общего количества работающих. Самая многочисленная группа представлена возрастными рамками от 30 до 55 лет – 4 062 человека (50%), свыше 50 лет – 2 589 человек (32%).

Самый высокий качественный состав специалистов осуществляют профессиональную деятельность в сфере культуры в Грайворонском, Волоконовском, Ивнянском, Краснояружском, Чернянском, Белгородском, Старооскольском муниципальных образованиях.

Как отмечено в годовом аналитическом докладе Управления культуры Белгородской области, наблюдается значительный рост качественного состава специалистов культурно-досуговых учреждений в Белгородском районе с 68% до 86%; Грайворонском районе с 63% до 77%; Старооскольском районе с 74% до 83%; Валуйском районе с 73% до 80%; Яковлевском районе с 78% до 86%. Самый высокий показатель в Ивнянском районе, он составляет 90%.

По-прежнему отрасль нуждается в специалистах по жанрам народного творчества – аккомпаниаторах, хореографах, музыкантах духовых и народных инструментов, режиссёрах массовых театрализованных праздников и представлений.

Кадровое обеспечение остаётся острой проблемой образовательных учреждений. Наблюдается кадровая напряжённость. Недостаток профессиональных кадров в отдалённых территориях области, особенно в сельской местности, негативно влияет на качество социально-культурной деятельности.

В учреждениях культуры отмечается недостаточность молодых специалистов. Большинство молодых людей из муниципальных образований области после окончания профильного вуза не возвращаются обратно, оставаясь работать в городе, осуществляя трудовые функции не по полученной специальности.

Основным образовательным учреждением, готовящим персонал для учреждений культурно-досугового типа в Белгородской области, является Белгородский государственный институт искусств и культуры, при котором функционирует центр профориентации и содействия трудоустройству выпускников.

Ежегодно центр анализирует состояние дел по трудоустройству выпускников, которые заканчивают программы высшего и среднего образования на базе БГИИК. Каждый год не менее двухсот выпускников трудоустраиваются на работу в социально-культурную сферу. Несмотря на имеющиеся вакансии в учреждениях культуры, 38% выпускников испытывают затруднения с трудоустройством, что объясняется, в том числе, нежеланием трудиться в сельских учреждениях культуры и недостаточно высоким уровнем заработной платы.

В целях создания благоприятных условий для молодых специалистов и улучшения их закрепляемости после окончания учебного заведения во многих районах Белгородской области принимаются меры по стимулированию труда работников культуры. Так, например, из Вейделевского района по заочной форме обучаются 12 человек, по очной форме 17 человек. По целевому набору зачислено в БГИИК 3 человека. На основании постановления администрации Вейделевского района студентам выплачивается стипендия в размере 1,5 тысяч рублей в месяц, это хороший стимул и гарантия возвращения выпускников в культурно-досуговые учреждения района после окончания обучения. Работникам отрасли, обучающимся на заочной форме, установлена доплата в размере 20% от базового оклада, молодым специалистам – 100%. Кроме того, сохранены выплаты до трёх лет (10, 20, 30 тыс. рублей) и (20, 30, 40 тысяч рублей) за первые три года работы.

Положительной практикой является проведение ранней профориентации для выпускников школ. В учреждениях культуры муниципального образования проводятся в начале каждого учебного года вечера посвящения в профессию, на которых демонстрируются ролики о профессии работников культуры, организуется выступления среди выпускников, их родителей, проходят концерты и творческие показы. Это помогает процессу профессионализации и дальнейшему осознанному выбору.

Система мотивации молодых специалистов культурно-досуговых учреждений подкрепляется решением Совета депутатов города Белгорода от 23.08.2011 г. № 519 «Об утверждении Положения об оплате труда работников муниципальных учреждений культуры города Белгорода». В соответствии с этим документом молодым специалистам устанавливается ежемесячная доплата к окладу в следующих размерах:

- окончившим высшие учебные заведения – 30% от оклада;
- окончившим средние специальные учебные заведения – 20% от оклада.

Молодым квалифицированным специалистам, принимаемым на работу впервые, выплачивается единовременное пособие в размере 1 000 рублей.

В целях привлечения молодых специалистов в культурно-досуговые учреждения Корочанского района управлением культуры Корочанского района применяются меры морального и материального стимулирования. Положением об отраслевой оплате труда работников муниципальных учреждений культуры и образования предусмотрены доплаты работникам, имеющим высшее и среднее профессиональное образование (от 25 до 50%), частично оплачивается съёмное жильё.

В Новооскольском районе работникам культуры в качестве мотивации выделено муниципальное жильё (с. Беломестное). Также пять специалистов учреждений культуры подали заявление о включении в программу «Новый дом».

Следует заметить, что в культурно-досуговых учреждениях Белгородской области как и отрасли культуры на федеральном уровне в целом недостаточно чётко представлена система мотивации профессиональной деятельности молодых специалистов.

В целях изучения мнения молодых специалистов культурно-досуговой сферы о проблемах, с которыми они сталкиваются в процессе своей трудовой деятельности, было проведено собственное исследование на основе метода анкетирования. В рамках настоящего исследования проведен анкетный опрос 100 специалистов культурно-досуговых учреждений Белгородского района в возрасте до 30 лет (процент опрошенных составил 79%). В число респондентов вошли директора и работники, относящиеся к основному (творческому) персоналу (художественные руководители, методисты, режиссеры, руководители кружков, звуко-режиссеры и т.д.). Нами были проанализированы наиболее актуальные вопросы, заданные в ходе проводимого исследования. Вопрос: «Отметьте наиболее остро стоящие проблемы, с которыми сталкивается молодой специалист культурно-досугового учреждения», были получены следующие ответы (табл. 1).

Таблица 1

Проблемы, с которыми сталкивается молодой специалист культурно-досугового учреждения

Проблемы	Ответы в %
Низкая заработная плата	47
Низкий престиж профессии	12
Отсутствие жилья	26
Отсутствие возможности карьерного роста	15

Как видно из таблицы, большинство респондентов считает, что низкая заработная плата является наиболее острой проблемой для молодого специалиста, работающего в сфере культуры.

Далее респонденты сходятся во мнении, что второй проблемой выступает отсутствие жилья. Интересно, что у опрашиваемых острой проблемой считается вариант «Низкий престиж профессии в обществе». Это важно учитывать, так как это говорит о том, что для них такая профессия в будущем выглядит недостаточно престижной и перспективы остаться в этой профессии незначительные.

На вопрос «Устраивает ли Вас Ваша работа?» мы получили следующую картину ответов (рис. 1).

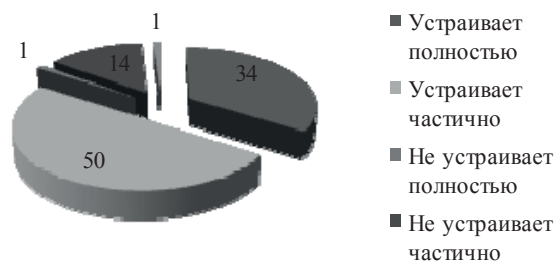


Рис. 1. Удовлетворенность молодых специалистов выполняемой работой (в % соотношении)

Картина ответов логична, учитывая ответы на предыдущий вопрос, что позволяет сделать вывод о том, что наиболее сильным мотиватором профессиональной деятельности остается материальное благополучие и стабильно крепкое финансовое состояние. 1% специалистов, полностью не удовлетворённых своей работой, в устной беседе высказали намерение перехода трудиться в другую сферу. Несмотря на существующие проблемы и недостаточно высокий уровень полной удовлетворённости от работы, большинство опрашиваемых (63%) планируют работать в сфере культуры длительное время.

Это говорит об имеющейся стабильности молодых кадров и возможности для их профессионального роста и развития. В группе респондентов есть небольшое количество специалистов, которые собираются работать в культурно-досуговой сфере только до окончания учебного заведения. Планируют сменить место работы и сферу 5% респондентов, причинами чему являются бытовая неустроенность и несоответствие ожидаемого и действительного в сфере профессиональной деятельности.

Учитывая тот факт, что одним из мотивационных факторов для молодого специалиста является благоприятный морально-психологический климат в трудовом коллективе, был задан следующий вопрос: «Какая атмосфера наиболее характерна для Вашего трудового коллектива?» Были получены следующие ответы (рис. 2).

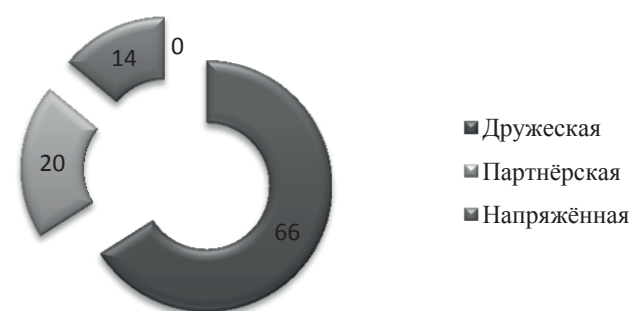


Рис. 2. Характеристика трудового коллектива глазами молодых специалистов

Большинство респондентов (65%) отметили, что в их коллективе дружеская атмосфера, которая располагает к общению и творчеству. У 14% респондентов – партнёрская атмосфера, которая способствует взаимовыгодному сотрудничеству. У 21% атмосфера в коллективе бывает напряжённая, возможны отдельные конфликты. Для большинства респондентов наиболее комфортными условиями будут те, которые располагают к творчеству, поскольку большинство из них в работе привлекает как раз возможность реализовать свои творческие способности.

Далее был задан следующий вопрос: «Почему Вы выбрали работу именно в сфере культурно-досуговой деятельности?» Большинство респондентов назвали возможность реализовать свои творческие способности (65%). Были и такие респонденты, которые пришли на работу по совету родственников, родителей (6%) и чтобы продолжить семейную традицию (2%). Варианты ответов можно от-

нести к так называемым положительным факторам, влияющим на выбор работы в культурно-досуговой сфере. Вместе с тем определяющим среди них будет фактор реализации творческого потенциала. При этом чем старше были респонденты, тем реже они выбирали вариант «Возможность реализовать свои творческие способности» и склонялись к другим ответам. К отрицательным факторам относятся следующие варианты ответов: «Потому что больше некуда пойти» (8%) и «Оказался случайно» (18%). Из тех, кто оказался случайно в культурно-досуговой сфере, большинство ответило, что планируют скоро сменить сферу трудовой деятельности. Возраст всех респондентов, так ответивших, старше 25 лет. В целом, возраст респондентов, по ответам случайно оказавшихся в сфере, варьируется от 21 года до 30 лет.

«Какие проблемы наиболее остро стоят в трудовом коллективе?» – этот вопрос оказался достаточно неожиданным для большей части молодых специалистов культурно-досуговых учреждений. «Мало людей близкого возраста» – такой ответ дали 17% опрошенных. Именно это больше другого волнует работников до 30 лет. Помимо этого, в тройку первых ответов входят варианты: «Отсутствие командного духа» (14%) и «Консервативность взглядов большинства коллег» (12%). Следующим заметным недостатком сферы культуры в целом можно назвать однополость коллектива. В нашем исследовании доля респондентов мужского пола составила только четверть опрошенных. Примечательно, что половина респондентов (52%) затруднилась ответить на этот вопрос, возможно, потому, что в их коллективе нет острых проблем. Если вспомнить, что большинство респондентов работа устраивает в той или иной степени, то данное утверждение никак не противоречит этим значениям.

Молодой специалист культурно-досугового учреждения, как правило, работает в коллективе, где возраст других работников в диапазоне от 30 до 55 лет. Такая картина характерна для большинства трудовых коллективов (рис. 3).

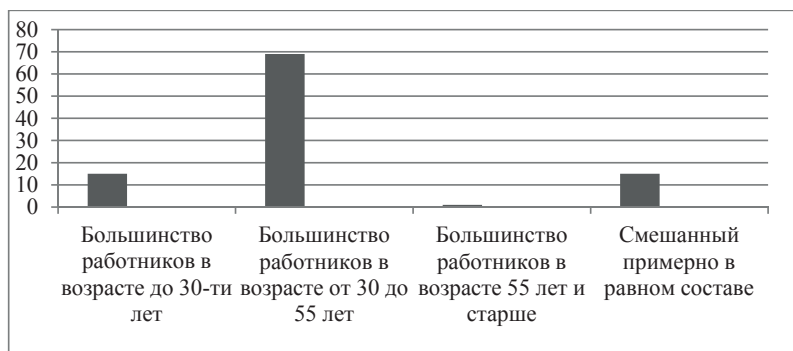


Рис. 3. Возрастной состав коллектива

Как видно из диаграммы, 69% респондентов трудятся в коллективах, где большинство работников в возрасте от 30 до 55 лет.

Интересно, что у 15% респондентов большинство работников в коллективе в возрасте до 30 лет. Такие коллективы в данный момент имеют скорее статус уникальных, чем часто встречающихся, что обусловлено спецификой своего местонахождения. И все же именно при помощи старших коллег молодые специалисты могут стать успешными работниками. Благодаря правильно организованному процессу адаптации формируется кадровый резерв.

Немаловажное значение для комфортного психологического самочувствия человека имеет отношение к месту проживания. Часто это является дополнительным мотивационным фактором для молодого специалиста. В ходе анкетирования респондентам был задан следующий вопрос: «Какие чувства вы испытываете по отношению к населенному пункту, где Вы проживаете?»

37% респондентов рады, что живут в своем населенном пункте. Почти половина респондентов (47%) в целом довольны, но их многое не устраивает. И все же свыше 80% респондентов не собираются покидать свой населенный пункт.

Следовательно, для молодых специалистов одной из первых проблем взаимодействия в коллективе будет являться как раз малое количество молодых работников до 30 лет. Второй, как ни странно, отмечен в качестве проблемы ответ «Отсутствие командного духа». Выявленная проблема несвойственна для сферы культуры, потому что только работая в команде можно достичь наибольшей результативности предоставляемых услуг населению. Поэтому для формирования командного духа разных по возрасту работников, нужно делать акцент на понимании общей цели и общих результатах работы.

Следующими проблемами были названы такие как «Консервативность взглядов большинства коллег», «Однополость коллектива», «Проблемы с корпоративной культурой», «Не принимают всерьез из-за отсутствия опыта» и другие. Все вышеперечисленные факторы напрямую влияют на настроение такой группы кадрового состава, как молодые специалисты до 30 лет.

Теперь попробуем составить обобщенный портрет молодого специалиста культурно-досугового учреждения в возрасте до 30 лет. Три четверти от общего их числа – это женщины в среднем старше 23 лет, преимущественно замужем. Занимают должность руководителя кружка или методиста. Большинство имеет



стаж работы 1 – 2 года в культурно-досуговой сфере. Немногим большая часть из них в целом довольна, но многое не устраивает, а другая часть рада, что живут здесь. В данный момент их больше всего волнует свое будущее, учеба, работа.

Дополняет портрет молодого специалиста культурно-досугового учреждения его желание реализовать свои творческие способности, работая в культурно-досуговой сфере. Для трудового коллектива, в котором он работает, наиболее характерна дружеская атмосфера, располагающая к общению и творчеству. По половому составу это коллективы, в которых женщины составляют большинство. При этом большей части респондентов хотелось бы, чтобы мужчин и женщин стало поровну, но другую часть устраивает все как есть. Возрастной состав коллектива характеризуется преобладанием работников в возрасте от 30 до 55 лет. При этом для нашего среднестатистического молодого специалиста по большому счету не имеет значения, в каком коллективе работать. Тем не менее в любом коллективе возникают какие-нибудь проблемы. Так, для трех четвертей молодых специалистов-женщин наиболее остро стоящей проблемой в трудовом коллективе является отсутствие командного духа. Но стоит отметить, что раз большинство респондентов затруднилось ответить, возможно, что в их коллективе нет никаких проблем. Большинство работа устраивает частично. Главной причиной недовольства служит низкая заработная плата. Но большинство респондентов планируют остаться работать в культурно-досуговой сфере на длительный период.

Зная изначально проблемы сферы культуры – низкая заработная плата и отсутствие жилья, для молодых специалистов главным стимулом при выборе работы в культурно-досуговой сфере является возможность реализовать свои творческие способности и найти работу в своем населенном пункте. При этом развивая в себе такие качества, как умение работать с людьми, высокую работоспособность и повышая свои профессиональные знания, можно добиться успеха в работе.

Следовательно, в молодости, помимо выбора спутника жизни и создания семьи, человек развивается и реализуется, утверждает себя в выбранном деле, приобретает профессиональное мастерство и компетентность. Центральными возрастными характеристиками этого периода можно считать семейные отношения и чувство профессиональной компетентности. В конце молодого возрастного периода, на границе со зрелостью, человек уясняет смысл своей жизни, подводит ее первые итоги.

В заключение хотелось бы отметить, что поскольку сейчас кадровый ресурс культурно-досуговой сферы Белгородской области преимущественно возрастной, то как раз на плечи молодых специалистов культурно-досуговых учреждений области в возрасте до 30 лет ляжет дальнейший процесс модернизации сферы.

Немаловажной проблемой является организация досуга молодых сотрудников, их активность и жизненная позиция. Психологически комфортный климат

в трудовом коллективе и понимание старших коллег является необходимым условием для успешной профессионально-трудовой социализации.

Привлекательность работы в культурно-досуговой сфере, как и социальный климат на селе, формирует перспективы профессиональной деятельности. Пополнение кадрового состава культурно-досуговых учреждений молодыми специалистами остается редким явлением. Поэтому важнейшее значение приобретает развитие персонала организации, то есть обеспечение профессионализма работников, уже занятых на предприятиях культурно-досугового типа.

При этом проблемы, с которыми сталкивается молодой специалист, работающий в сфере культуры, должны учитываться на самом высоком уровне и формировать стратегию развития отрасли. Насколько будут созданы комфортные условия работы для молодых специалистов, настолько будут закрепляться действующие кадры, а также происходить приток новых.

От того, как будет себя чувствовать молодой специалист, во многом зависит система мотивации в учреждениях культуры, которая работает недостаточно слаженно и эффективно.

Таким образом, анализ системы профессиональной мотивации молодых специалистов в культурно-досуговых учреждениях Белгородской области позволил сделать следующие выводы. В целом система мотивации имеется во всех учреждениях культуры. Однако ее эффективность недостаточна, что показало анкетирование, проведенное среди молодых сотрудников культурно-досуговых учреждений. Наблюдается фрагментарность и эпизодичность в системе материального и морального стимулирования. Отмечен дисбаланс между ожиданиями молодых специалистов в области профессиональной деятельности и практическими реалиями, существующими в культурно-досуговых учреждениях (заработная плата, социальное обеспечение и гарантии, моральное стимулирование, психологический климат). Все это оказывает негативное влияние не только на преемственность мотивации молодых специалистов в культурно-досуговых учреждениях, но и видение собственных перспектив выбранной профессии.

Выявленные в результате проведенного исследования мотиваторы и демотиваторы трудовой деятельности молодых специалистов в культурно-досуговых учреждениях могут служить основой для дальнейших теоретических построений, связанных с определением места и роли профессиональной мотивации молодежи в общей системе управления кадровым потенциалом современных субъектов культурно-досуговой сферы.

В целом факторы влияния внешней и внутренней среды создают своего рода мотивационный фон, с учетом которого и логично выстраивать комплексную программу с системой мер, направленных на создание оптимальных организационно-правовых и социальных условий формирования, развития и поддержания положительной профессиональной мотивации молодежи в культурно-досуговых учреждениях.

#### Библиографический список

1. Захаренко М.П. Формирование профессиональной мотивации молодых библиотечных специалистов: от теории к практике. *Вестник Томского государственного университета. Культурология и искусствоведение*. 2015; №1 (17).
2. Лизунов А.В. Совершенствование системы мотивации и стимулирования труда. *Научные исследования*. 2018; № 7 (26). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovershenstvovanie-sistemy-motivatsii-i-stimulirovaniya-truda>
3. Мирошниченко Е.В., Киреева Н.В. Студенческое самоуправление как компонент первичной профессионализации личности будущего специалиста социально-культурной сферы. *Наука. Культура. Искусство: актуальные проблемы теории и практики: сборник материалов Всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции*: в 4 т. Белгород: БГИИК, 2019; Т. 1: 13 – 17.
4. *Основные итоги работы учреждений культуры и искусства Белгородской области в 2018 году*: аналитический отчет. Управление культуры администрации г. Белгорода: официальный сайт. Available at: <http://kultura31.ru/>

#### References

1. Zaharenko M.P. Formirovanie professional'noj motivatsii molodykh biblioteknykh specialistov: ot teorii k praktike. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Kul'turologiya i iskusstvovedenie*. 2015; №1 (17).
2. Lizunov A.V. Sovershenstvovanie sistemy motivatsii i stimulirovaniya truda. *Nauchnye issledovaniya*. 2018; № 7 (26). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovershenstvovanie-sistemy-motivatsii-i-stimulirovaniya-truda>
3. Miroshnichenko E.V., Kireeva N.V. Studencheskoe samoupravlenie kak komponent pervichnoy professionalizatsii lichnosti buduschego specialista social'no-kul'turnoy sfery. *Nauka. Kul'tura. Iskusstvo: aktual'nye problemy teorii i praktiki: sbornik materialov Vserossiyskoj (s mezhdunarodnym uchastiem) nauchno-prakticheskoy konferentsii*: v 4 t. Belgorod: BGIIK, 2019; T. 1: 13 – 17.
4. *Osnovnye itogi raboty uchrezhdenij kul'tury i iskusstva Belgorodskoj oblasti v 2018 godu*: analiticheskij otchet. Upravlenie kul'tury administratsii g. Belgoroda: oficial'nyj sayt. Available at: <http://kultura31.ru/>

Статья поступила в редакцию 12.11.19

УДК 372.871.1

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10028

**Santueva E.Z.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Theoretical Foundations and the Technologies of the Primary Language Education, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: [santueva@mail.ru](mailto:santueva@mail.ru)

**Khadzhimuradova Kh.A.**, Cand. of Sciences (Philology), Department of Philological Education, Dagestan Institute for Educational Development (Makhachkala, Russia), E-mail: [hha\\_ap@mail.ru](mailto:hha_ap@mail.ru)

**Aliyeva S.M.**, Cand. of Sciences (Philology), leading researcher, Department of Lexicology and Lexicography, Dagestan Federal Research Center of the Russian Academy of Sciences (Makhachkala, Russia), E-mail: [aliyeva\\_zm@mail.ru](mailto:aliyeva_zm@mail.ru)

**ANALYSIS RUSSIAN LEXICON ON MATERIALS TRAINING LITERATURE: FROM EXPLANATION TO INTERPRETATION.** The article analyzes the microfields of Russian-Dagestan texts on the materials of the Dagestan literature. The method of analyzing microfields in the concept of the use of Russian-Dagestan texts forms the culture of pedagogical communication. The function of lexical use involves the description of written speech of non-Russian students with methods of representa-

tion of Russian-Dagestan texts. The national cultural space in the representation of Russian-Dagestan texts organizes a system of mandatory aggregate knowledge of a community. The conceptual system of the Dagestan lingocultural community refers to both the cognitive space of consistent learning of the Russian language and the specifics of the use of artistic and style features of Russian names. Evaluation of the reliability of the results of the study is provided by methodological installations of microfields of synonymy, antonymy, paronymy. New theoretical aspects of the study of national educational literature with methodological attitudes of lexicography allowed to reveal the contents of the concepts of microfields of synonymy, antonymy, paronymy and reveal features of the national mentality.

**Key words:** languages of Dagestan, vocabulary, nominal basis, translation, lexical and grammatical frames Russian and Dagestani languages, contextual synonymy.

**Э.З. Сантеева**, канд. филол. наук, доц., Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: santueva@mail.ru

**Х.А. Хаджимуродова**, канд. филол. наук, ГБОУ ДПО «Дагестанский институт развития образования», г. Махачкала, E-mail: hha\_ap@mail.ru

**З.М. Алиева**, канд. филол. наук, ведущий науч. сотр. отдела лексикологии и лексикографии, Дагестанский федеральный исследовательский центр РАН, Северо-Кавказский институт (ф) ВГУЮ (РПА Минюст России), г. Махачкала, E-mail: alieva\_zm@mail.ru

## АНАЛИЗ РУССКОЙ ЛЕКСИКИ ПО МАТЕРИАЛАМ ШКОЛЬНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ: ОТ ОБЪЯСНЕНИЯ К ТОЛКОВАНИЮ

В данной статье в концепте научно-педагогической литературы анализируются микрополя русско-дагестанских текстов. Метод анализа микрополей лексем в концепте употребления русско-дагестанских текстов формирует культуру педагогического общения (по материалам учебной дагестанской литературы). Функционирование лексем предполагает описание письменной речи нерусских учащихся методами репрезентации русско-дагестанских текстов. Национальное культурное пространство организует совокупное знание того или иного лингвокультурного сообщества в репрезентации русско-дагестанских текстов. В данной статье под совокупной системой лингвокультурного сообщества понимается и когнитивное пространство изучения русских лексем, и специфика использования стилистических особенностей русских имен. Оценка достоверности результатов исследования обеспечивается репрезентативными установками полисемии. Новые теоретические аспекты исследования микрополей полисемии в национальной учебной литературе позволили раскрыть содержание концепта синонимии, антонимии, паронимии с особенностями национального менталитета.

**Ключевые слова:** языки Дагестана, лексика, именная основа, перевод, лексические и грамматические фреймы русского и дагестанских языков, контекстуальная синонимия.

Еще в 60-е годы прошлого века главной в национальной школе была организация словарной работы, которая и в настоящее время остается неотъемлемой частью уроков русского языка в национальной школе. Наблюдения за устной и письменной речью нерусских учащихся на уроках русского языка в национальной школе показывают, что один из действующих факторов исследования денотатов русской лексики и фразеологии оценивается важным понятием отрасли науки или техники [1]. Метод сплошной выборки денотатов русской лексики и фразеологии был осуществлен на материале анализа школьной литературы. Проанализированные школьные источники позволили дифференцировать степень дробности токования и описания денотатов русской лексики. Именно поэтому денотаты русской лексики выделяются в письменной речи нерусских учащихся. Особый интерес представляет сравнительный анализ лексики. Сплошная выборка лексем, обработанная в школьных учебниках, позволила дифференцировать понятие практического термина с родовой и видовой константой. Константы родовой и видовой лексики последовательно создаются при переводе прямого и переносного значений термина [2, с. 31].

Метод последовательного исследования русского перевода позволяет показать ярусы фонетики и грамматики, воспринимаемые на языке обратного перевода. Поэтому отбор лексических и фразеологических понятий в школе опирался на системные отношения в лексике. Единица перевода с понятиями родовой и видовой константы возникает как минимальный отрезок текста ИЯ (термин исходного языка), который имеет набор смыслов в ПЯ (термин переводного языка) и соответствует элементарным терминам языка-посредника (ЯР). Константа перевода определяется производной функцией аллофонов, состоящих из дистриктивных звукотипов и коммуникативных функций термина. А это значит, что одно и то же слово может быть однозначным в качестве термина и многозначным в качестве ординарного слова. Соответственно, перевод смысла соответствует элементарному набору исходного языка:

Дистинктивные звукотипы коммуникативных функций термина
Знак (термин) исходного языка № 1 $\Delta$ → знак (термин) переводного языка № 2
↑ денотат (способ установления прямых знаковых связей)

Следовательно, два фактора определяют денотат термина как единицу художественного текста: а) термин содержит ключевую информацию, т.е. ограничивается определением терминологической номенклатуры путем идентификации с денотатом; б) идентификация денотата предопределяется компетентным действием переводчика, т.е. слово как языковой знак родного языка может быть и термином, и не быть таковым при переводе. Именно поэтому при переводе терминов учитываются исходные семасиологические связи, определяющие набор репродукции переводчика в случаях монологической и диалогической речи [3].

В связи с ограничением культурологических феноменов, общеизвестные и узкоспециальные термины распределены в собственные имена с содержанием

фитонима, зоонима, соматизма, мифонима, термины родства, космонима, а также нарицательные имена, обозначающие производные термины с нормативными характеристиками. Производные от причастий и прилагательных выделены с понятием субстантивации. Многие термины с точки зрения сферы активного и пассивного употребления характеризуются системными связями русской традиции в нерусской школе. К историзмам относятся термины пассивного типа: *кышум* – легион, *юзбаш* – 'сотник'; к архаизмам относятся *хач* – 'узор в виде креста' и др. Исконные термины ЯЛП пополняются понятиями персидских, арабских и тюркских заимствований. К ним относятся персизмы типа *азад* – 'свободный', *хуш хабар* – 'благая весть', *дуст* – 'друг'; арабизмы типа *дюа* – 'молитва', *алям* – 'ученый', *ахламат* – 'чудо'; тюркизмы типа *лаза* – 'новый', *аужли* – 'сильный' и др. Проведенный анализ позволяет обозначить нормативные характеристики системных связей русской лексикологической традиции в нерусской школе. Во-первых, очевидным представляется отсутствие разграничения терминологии пассивного и активного запаса. Во-вторых, наличие определенного пласта лексики, в отношении которой у специалистов не возникает разногласий, позволяет говорить о том, что внутри научного подязыка лингвистической терминологии уже сложился определенный канон. Основу изучения подязыка лингвистической терминологии в нерусской школе входят русские лексемы с заголовочными определениями «имя нарицательное / имя собственное». Определение значений заголовочного слова толкуется развернуто, при этом указывается характеристика словообразования «имя\*глагол» (существительное\*лицо-нелицо, прилагательное\*единственное число, полная форма; глагол\*личные/неличные формы с видовой соотнесенностью) [4].

Общая характеристика терминов, служащих для выделения именуемого объекта среди других, определяется в рамках индивидуализации названия. Собственные имена могут переходить в разряд имен нарицательных и наоборот: *Адам-адам* – 'человек', *Хаким-хаким* – 'начальник', *Хан-хан* – 'правитель', *Бег-бег* – 'князь', *Ханум-ханум* – 'госпожа', *Шах-шах* – 'император', *Паша-паша* – 'генерал' и т.д. И дело здесь не только в социализации имен собственных, а в подтексте, который за этим скрывается. В первом случае имена собственные переходят в разряд нарицательных и выражают реалии социума. Во втором – сохраняется не просто социализация имен, а термин с подтипом фразеологизма «собственное = нарицательное». Здесь следует иметь в виду, что имена культовых книг (*Библия*, *Евангелие*), географических названия (*областей*, *стран*, *городов*), астрономические номенклатуры пишутся с прописной буквы. Так, термины евангельских текстов *Солнце*, *Звезда*, *Луна* должны писаться с прописной буквы, когда служат названиями небесных тел (но: *вспыхавшая земля*, *взошло солнце*, *звезды светят*). Описание системных отношений в текстах осуществляется по тезаурусному методу терминальных узлов – это система классификации терминов, сгруппированных в тематические классы, т.е. схема взаимосвязи классов семасиологии (лицо\*не-лицо) и ономасиологии (антропонимы, культуронимы) [5]. Следовательно, тезаурус учебных текстов можно рассматривать как систему семантических понятий с синоптической схемой. Основу тезауруса составляет система научной картины мира.

Выбор терминов денотативного типа (по определению Ю.Д. Апресян – не-тривиальной прагматической функции) сопровождается употреблением экспрес-

сивно-эмоциональных маркеров в составе диалогического единства *-ши; -чи; -вал; -лу; -суз; -кар, -ек, -бан, -дан, -бер (регь-бер – 'вождь', дарм-ан – 'лекарство')*. Говорящий, в составе диалогического единства учитывающий правило этикета в официально-деловой ситуации, употребляет специфические вкрапления (замена [ы – о] на [у – и]): *нөкер-нукер, чөл-чул, балыгь-балугь, азарлы-азарлу, касыб-касиб*. Некоторые категории терминов различают денотат научно-технического употребления в составе диалогического единства. Прикладной характер терминов общенародного языка и выработка сознательного отношения к видам стилистических сдвигов репрезентируются следующими языковыми явлениями: деривационный шаг > такт деривации > словообразовательная структура > гнездо паронимии [6]. Гнездо паронимии обладает совокупностью деривационных шагов, распределяемых параллельно (парадигма) или последовательно (цепь). Деривационные шаги располагаются друг за другом так, что предыдущая парадигма денотативного типа мотивирует последующий шаг сигнификативного деривата. Схема шагов с вершиной паронимии «имя\*глагол» и фонологической моделью слога деления представляет цепь морфолого-синтаксического способа словообразования: *ря-гьым – 'мил-ость', и-ман – 'вера', а-зэд а-пльур – 'спаситель'* [7, с. 12]:

1. *ря-гьым* (1) ← *ря-гьы-млү* (2) ← *ря-гьы-млү-вал* (3) ← *ря-гьым-сүз-вал* (4) ← *ря-гьым-сүз-вал хуб(-н)* (5); «милость» (1) ← «милостивый» (2) ← «милосердие» (3) ← «жестокость» (4) ← «проявлять жестокость» (5);
2. *и-ман* (1) ← *и-ма-нлү* (2) ← *и-ма-нлү-вал* (3) ← *и-ман-сүз-вал* (4); «вера» (1) ← «верующий» (2) ← «верность» (3) ← «безверие» (4);
3. *а-зэд* (1) ← *а-зэд-лү* (2) ← *а-зэд-лү-вал* (3) ← *а-зэд-сүз-вал* (4) ← *а-зэд а-пльур* (5); «спасение» (1) ← «спасенный» (2) ← «спасенность» (3) ← «неспасенность» (4) ← «спаситель» (5).

Модели (1/3) содержат пять типов деривационных шагов и три такта деривации. В паронимическом гнезде с вершиной *регьым – 'милость', а-зэд – 'спасение'* два однотипных словообразовательных блока с формантами *-лу* и *-суз*. Блок как комплексная единица паронимии целиком входит в паронимическое

гнездо терминов. В ЯЛП подобные блоки формируются постоянно, поскольку моделирование паронимического гнезда включается в упорядоченную единицу словообразования с типом «имя\*глагол» [8]. В структуре научной картины мира «термины-реалии» развивают концептуально-понятийный перевод общенаучного явления и донаучной жизни с чувственно-образным переводом [9, с. 21]. Опираясь на классификацию научной картины в общенаучном и донаучном явлении, термины ЯЛП фиксируют передачу наименований своего\*национального и чужого\*внешнего, соотносимых с вторичными именами-реалиями дагестанцев. В плоскости своего и национального термина фиксируются регионализмы-тюркизмы: *дагь – 'горы', теле – 'бугор; холм', чул – 'поле; степь', буллах – 'родник', кьум – 'песок', багь – 'сад', гуьна – 'южный склон', кьирагь – 'сторона'*. В плоскости чужого и внешнего фиксируются термины- интернационализмы: *малайик – 'ангел', жан – 'душа', рухь – 'дух', аллахь – 'мусульманский бог'* и т.д.

Рассказывая ученикам об истории терминов, опытный учитель оживляет уроки, развивает русский письменный язык. Кроме основного раздела с культурологическими и общеизвестными терминами, в учебной литературе помещаются дополнительные материалы с этапами их возникновения. В анализируемой учебной литературе предполагалось рассмотреть смежные категории перевода терминов с иноязычными вкраплениями, неразработанные в теории природоописания, – термины-имена собственные, термины-реалии, тесно связанные с внеязыковыми элементами. Подобный подход представляется вполне обоснованным.

В поисках приемлемого определения понятия «термин» некоторые педагоги обращаются к различным педагогическим источникам, выдвигая на первое место его способность выражать и формировать профессиональное понятие с точки зрения определенной педагогической компетентности. Задача современного педагога состоит в том, чтобы дифференцировать те или иные слова с терминами. Отсюда закономерно в анализируемую литературу включаются узкоспециальные и общеизвестные термины с отношениями «имя собственно-е\*имя нарицательное».

#### Библиографический список

1. Абдурахманова А.Г. Функциональная модель словаря национальной культуры и маршрут стилизации терминов. *Мир науки, культуры, образования*. 2017; № 2 (63): 323 – 325.
2. Апресян Ю.Д. *Лексическая семантика (синонимические средства языка)*. Москва: Наука, 1974.
3. Караева С.А. Имя собственное\*имя нарицательное как фактор системности в терминологии. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2016; № 5 – 3 (59): 166 – 169.
4. Котова С.А. Социальная технология «интегрированного образования». *Высшее образование в России*. 2008; № 2: 12 – 16.
5. Сантеева Э.З. Деривация кейса паронимии как факт функционирования именной морфемки. *Мир науки, культуры, образования*. 2017; № 4 (65): 282 – 283.
6. Феталиева Л.П. Исторические этапы развития инклюзивного образования младших школьников. *Вестник Челябинского государственного педагогического университета*. 2016; № 2: 94 – 99.
7. Шихалиева С.Х. Когнитивный анализ слов пространственного действия в дагестанских языках: *Международный конгресс по когнитивной лингвистике сборник материалов*. Ответственный редактор Н.Н. Болдырев. Тамбов, 2008: 234 – 236.
8. Шихалиева С.Х. Средства выражения семантики локализации в восточнокавказских языках. *Вопросы типологии русского и дагестанских языков*. Махачкала, 2008: 280 – 286.
9. Шихалиева С.Х. *Грамматические категории глагола табасаранского языка*. Махачкала, 2004.

#### References

1. Abdurahmanova A.G. Funkcional'naya model' slovarya nacional'noj kul'tury i marshrut stilizatsii terminov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2017; № 2 (63): 323 – 325.
2. Апресян Ю.Д. *Leksicheskaya semantika (sinonimicheskie sredstva yazyka)*. Moskva: Nauka, 1974.
3. 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.
4. Kotova S.A. Social'naya tehnologiya «integrirannogo obrazovaniya». *Vyshee obrazovanie v Rossii*. 2008; № 2: 12 – 16.
5. Santeeva E.Z. Derivatsiya kejsa paronimii kak fakt funkcionirovaniya imennoj morfemiki. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2017; № 4 (65): 282 – 283.
6. Fetaliyeva L.P. Istoricheskie etapy razvitiya inkluzivnogo obrazovaniya mladshih shkol'nikov. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2016; № 2: 94 – 99.
7. Shihaliyeva S.H. Kognitivnyy analiz slov prostranstvennogo deyskisa v dagestanskikh yazykah: *Mezhdunarodnyy kongress po kognitivnoy lingvistike sbornik materialov*. Otvetstvennyy redaktor N.N. Boldyrev. Tambov, 2008: 234 – 236.
8. Shihaliyeva S.H. Sredstva vyrazheniya semantiki lokalizatsii v vostochnokavkazskikh yazykah. *Voprosy tipologii russkogo i dagestanskikh yazykov*. Mahachkala, 2008: 280 – 286.
9. Shihaliyeva S.H. *Grammaticheskie kategorii glagola tabasaranskogo yazyka*. Mahachkala, 2004.

Статья поступила в редакцию 12.11.19

УДК 37.02

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10029

**Khompodoeva M.V.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, North- Eastern Federal University (Yakutsk, Russia),  
E-mail: mkhompodoeva@yandex.ru

**VIDEO AS A MEANS OF DEVELOPING THE SPEECH COMPETENCE OF STUDENTS.** The use of video materials is the task for all teachers of a foreign language and is one of the effective technologies for teaching a foreign language. The article discusses the use of authentic video materials, as well as the diagnosis of the formation of foreign language speech competence of students in grade 7. Diagnosis of students of 7 grade is carried out in order to identify speaking skills, monologic speech. Exercises using authentic video materials to improve the level of foreign language competence are collected and tested. According to the federal component of the state standard of basic general education, graduates of general educational organizations must reach the common-European sub-threshold level A-2 training in English by the end of their studies at the basic school. Thus, a variable condition for trial training was that in the group of trial training the study was conducted using a set of exercises of authentic video materials, in the control group – according to the main program of teaching English.

**Key words:** English, speech competence, authentic materials, monologic speech skills, speech.

**М.В. Хомподоева**, канд. пед. наук, доц., Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова, г. Якутск,  
E-mail: mkhompodoeva@yandex.ru



## ВИДЕОМАТЕРИАЛ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧЕВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ СРЕДНЕГО ЗВЕНА

Использование видеоматериалов составляет актуальную задачу для всех преподавателей иностранного языка и является одной из эффективных технологий обучения иностранному языку. В статье рассматривается применение аутентичных видеоматериалов, а также диагностика сформированности иноязычной речевой компетенции учащихся 7 класса. Проведено диагностирование учащихся 7 классов с целью выявления умений и навыков говорения, владения монологической речью. Собраны и апробированы упражнения с использованием аутентичных видеоматериалов на повышение уровня иноязычной речевой компетенции. Согласно федеральному компоненту государственного стандарта основного общего образования к завершению обучения в основной школе выпускники общеобразовательных организаций должны достичь общеевропейский допороговый уровень А-2 подготовки по английскому языку. Таким образом, варьируемым условием пробного обучения являлось, что в группе пробного обучения исследование проводилось с использованием комплекса упражнений аутентичных видеоматериалов, в контрольной группе – по основной программе обучения английскому языку.

**Ключевые слова:** английский язык, иноязычная речевая компетенция, аутентичные видеоматериалы, монологическая речь, говорение.

Современным обществом востребована активная коммуникативная личность в информационном мире. По мнению известных методистов, проблема обучения монологической речи является одной из самых насущных проблем в методике обучения иностранному языку. Применение новых информационных технологий в средней школе для развития речевой компетенции учащихся, а именно использование видеоматериалов становится актуальным. Это не только новые технические средства, но и новые формы и методы преподавания, новый подход к процессу обучения [1].

Педагогические аспекты формирования иноязычной речевой компетенции находят своё отражение как в классической, так и в современной педагогике. Данной проблеме свои работы посвящали такие выдающиеся педагоги, как П.Д. Гальскова, Н.И. Гез, И.А. Зимняя и др. Иноязычная коммуникативная компетенция предусматривает развитие и совершенствование коммуникативных умений в основных видах речевой деятельности: говорении, понимании воспринимаемого на слух (аудировании), чтении и письме. То есть речевая компетенция – это умелое владение всеми формами речи и умение применять их в различных жизненных ситуациях [2].

Л.О. Свирина указывает, что использование видеотехнологии является эффективным методом для формирования всех языковых навыков. Основываясь на изучении автора, можно выделить, что использование видеотехнологии позволяет формировать навыки слушания – голосовая информация, которая сопровождается видеоматериалом, позволяет улучшить восприятие иноязычной речи. Восприятие видеоматериала зависит от понимания иноязычной речи [3]. В исследовательской работе принимали участие 33 обучающихся 7 класса МОБУ СОШ № 31 г. Якутска. Возраст обучающихся – 13 – 15 лет. Пробное обучение проводилось в три этапа: диагностический, практический и контрольный.

В диагностическом исследовании участвовали: группа пробного обучения – 7 «А» класс (17 учащихся) и контрольная группа – 7 «Б» класс (16 учащихся). Цель диагностического этапа: определить уровень речевой компетенции (говорение) учащихся. Результаты даны в табл. 1.

Для диагностики уровня сформированности речевой компетенции нами было использовано задание по развёрнутому ответу демоверсии всероссийской проверочной работы по английскому языку.

Данный тест позволяет определить уровень по следующим показателям: высокий, средний и низкий уровень.

Таблица 1

Показатели исходного уровня сформированности речевой компетенции в контрольной группе и в группе пробного обучения

Уровень сформированности	Контрольная группа (16 чел.)	Группа пробного обучения (17 чел.)
Низкий	8 (50%)	9 (53,0%)
Средний	6 (37,5%)	7 (41,2%)
Высокий	2(12,5%)	1 (5,8%)

По результатам диагностики мы видим, что лишь 1 обучающийся из 17 имеет высокий уровень коммуникативных навыков, что соответствует 5,8%, 7 учащихся имеют средний уровень коммуникативных навыков, что соответствует 41,2%, 9 учащихся находятся на низком уровне владения коммуникативными навыками, что соответствует 53%. Таким образом, из 17 лишь 1 учащийся имеет действительно высокий уровень коммуникативных навыков: умеет осуществлять устное высказывание с опорой на картину, раскрывая все пункты плана, демон-

стрировать владение разнообразными грамматическими структурами и хорошим словарным запасом в соответствии с поставленной задачей. Также он владеет связной и логичной речью, при этом может использовать средства логической связи и показывать правильное произношение. 7 учащихся имеют средний уровень, их высказывания не вполне связные и логичные, средства логической связи отсутствуют или неправильно используются. Они допускают отдельные лексико-грамматические и фонетические ошибки, не препятствующие коммуникации, 9 учащихся не умеют высказываться о фактах и событиях, используя такие типы речи, как повествование, сообщение и описание по требованиям к уровню подготовки учащихся 7 класса, отраженных в Федеральном государственном образовательном стандарте [4].

При проведении в контрольной группе диагностики уровня коммуникативных навыков были получены следующие результаты: из 16 учеников высоким уровнем владения коммуникативными навыками владеют 2 учащихся, что составляет 12,5%, средним – 6 учеников, что составляет 37,5%, низкий уровень владения коммуникативными навыками у 8 учащихся, что составляет 50%. Результаты контрольной группы по сравнению с группой пробного обучения показали незначительное отличие. Также было проведено сопоставление показателей по видам речевой деятельности до и после курса обучения английскому языку на уровне продуктивного вида речевой деятельности – говорения.

С целью сравнительного анализа результатов пробного обучения были учтены следующие условия: число учебных занятий; общая продолжительность времени каждого занятия; методика проведения срезов.

На подготовительном этапе пробного обучения на основе эмпирического материала был выявлен исходный уровень формирования иноязычной речевой компетенции в системе традиционного учебного процесса (табл. 2).

С целью развития речевой компетенции был составлен комплекс упражнений аутентичных видеоматериалов.

Комплекс упражнений под названием «Watch and talk», который представляет собой перечень упражнений при подготовке к заданию 3 устной части всероссийской проверочной работы. Целью данного комплекса является как развитие умений монологической речи учащихся при подготовке к устным заданиям, так и в методическом использовании в процессе обучения монологической речи. К каждому модулю учебника представлены упражнения на основе видеоматериала.

Так, в упражнении № 1 предлагается просмотр видеофрагмента, демонстрирующего показательную сдачу международного экзамена *Cambridge Exam*, который также включает задание описания фотографии. С помощью данного видео учащиеся смогут не только представить процесс сдачи экзамена, но и получить примеры ответов на требуемые пункты в задании ВПР и ОГЭ. Целью данного видео является проиллюстрировать учащимся пример, как нужно правильно описывать картинку.

Exercise № 1. You are going to watch the video, where two girls are taking their Cambridge English exam and describing picture. Try to catch the detail information. Write them out to your copybook. <https://www.youtube.com/watch?v=QwIBZc9MrJA>

Далее упражнение № 2 предлагает выполнение заданий на сайте [www.learnenglishteens.britishcouncil.org](http://www.learnenglishteens.britishcouncil.org) [5]. Открывают раздел *Skills*, затем *Speaking skills practice*. Показываем видеофрагмент по теме «Плюсы и минусы сотовых телефонов» (Pros and cons of mobile phones). Gemma is sick of being ignored while Sam is on his phone. They discuss the pros and cons of being constantly connected.

Задание 1. Задание на понимание основного содержания видеофрагмента. Read the questions and choose the correct answer.

Задание 2. Fill the gaps with the correct phrase from the box.

Задание 3. Ответить на вопросы. Discussion:

Таблица 2

Результаты выполнения заданий групп до апробации комплекса аутентичных видеоматериалов

Группы	Решение коммуникативной задачи (содержание)	Организация текста	Лексико-грамматическая правильность речи	Произносительная сторона речи
пробного обуч.	58,8%	50%	26,5%	44,1%
Контрольная	56,25%	43,75%	16%	30%

How much do you use your phone when you're with your friends?  
What do you think are the pros and cons of mobile phones?

Упражнение № 3. Обучающий сайт [www.bbc.com](http://www.bbc.com). Выбираем раздел "6 minute English", тему "Транспорт будущего" ("Transport of the future"). Показываем видеоролик с продолжительностью 6 минут, где два подростка Роб и Нейл обсуждают данную тему.

Since the days of the horse and cart, the way we travel has been developing and improving with a desire to move faster. One new idea – called HyperloopOne – is to travel at high speed in a pod through a metal tube. But will it catch on? [6].

Упражнение № 4. Сайт [www.real-english.com](http://www.real-english.com) ориентирован на изучение английского языка с помощью применения видеоматериалов на разные темы. Мы выбрали урок по теме «Continental Airlines Customer Representative. Doves Doing». В нем автор видеоролика вместе с другом Зигфридом беседовали с людьми в одном из залов аэропорта в Атланте, штат Джорджия, утром, задавая людям разные вопросы, в том числе «Куда вы идете?». Также мы видим интервью с персоналом аэропорта, отвечающим на вопросы по функциям их работы [7].

Таким образом, при выполнении упражнений комплекса отрабатываются различные виды речевой деятельности, но основным преимуществом данного комплекса упражнений является иллюстрация наглядных видеоматериалов, шаблонов и алгоритмов при построении и ответе в рассматриваемых нами заданиях устной части государственного экзамена.

Контрольный срез результатов формирования иноязычной речевой компетенции проводился в конце учебного года. В ходе занятия проверялся уровень сформированности монологической речи как основной показатель формирования речевой компетенции в условиях взаимодействия видов речевой деятельности по следующим параметрам: решение коммуникативной задачи (содержание), организация текста, лексико-грамматическая правильность речи, произносительная сторона речи.

Таблица 3

Показатели итогового уровня сформированности речевой компетенции речи в контрольной группе и в группе пробного обучения

Уровень сформированности	Контрольная группа (чел.)	Группа пробного обучения (чел.)
Низкий	5 (31,3%)	2 (11,7%)
Средний	8 (50%)	8 (47%)
Высокий	3 (18,7%)	7 (41,2%)

Как мы видим в табл. 3, по показателям уровня сформированности монологической речи в группе пробного обучения 7 обучающихся из 17 имеют высокий уровень коммуникативных навыков, что соответствует 41,2%, 8 детей имеют

средний уровень коммуникативных навыков, что соответствует 47%, 2 учащихся находятся на низком уровне владения коммуникативными навыками, что соответствует 11,7%.

Таблица 4

Результаты выполнения заданий групп после апробации комплекса аутентичных видеоматериалов

Группы	Решение коммуникативной задачи (содержание)	Организация текста	Лексико-грамматическая правильность речи	Произносительная сторона речи
Пр. обучения	65%	59%	44%	56%
Контрольная	60%	56,3%	24,4%	34,4%

Результаты после проведенного исследования показывают, что в группе пробного обучения, в которой проходил апробацию комплекс упражнений, у учащихся наблюдались положительные изменения, т.е. увеличилось число учащихся, выполнивших данное задание на максимальный балл. Также у большинства учащихся сформировалось представление о системе данных заданий, и учащиеся точно понимают, что им нужно продемонстрировать на экзамене. Что же касается контрольной группы, то данные, полученные после пробного обучения, практически не отличаются от этих результатов, но тем не менее видна положительная тенденция.

Таким образом, результаты заключительной проверки позволяют утверждать о повышении уровня сформированности речевой компетенции в группе пробного обучения. Значит, использование комплекса позволяет повысить эффективность учебного процесса, что значимо при ограниченных часах по иностранным языкам.

Результаты, полученные при проведении пробного обучения, подтверждают, что применение комплекса аутентичных видеоматериалов на уроках английского языка ведет к эффективному решению проблем развития иноязычной речевой компетенции.

Проведенным исследованием установлено, что учет теоретических основ коммуникативного подхода обучения иноязычной речи способствует эффективному формированию монологической речи у учащихся 7 класса общеобразовательной школы.

Средством формирования речевой компетенции выступает применение комплекса аутентичных видеоматериалов на уроках английского языка. Эффективность полученных данных показывает повышение уровня сформированности умений, навыков в видах речевой деятельности.

#### Библиографический список

1. Антипина М.Д. *Формирование речевой компетенции у учащихся 7 класса на основе видеоматериалов на уроках английского языка*: магистерская диссертация. Якутск. СВФУ, 2019.
2. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. *Теория обучения иностранным языкам: лингводидактика и методика*: учебное пособие для студентов лингвистических университетов и факультетов иностранного языка высших педагогических учебных заведений. Москва: Издательский центр «Академия», 2004.
3. Свирина Л.О. *Методика применения информационных технологий в обучении иностранному языку*. Казань: Казанский (Приволжский) федеральный университет, 2014. Available at: <http://kpfu.ru/pdf/portal/oop/63278.pdf>
4. *Федеральный компонент государственных образовательных стандартов начального общего, основного общего, основного и среднего (полного) общего образования*. Приложение к приказу Минобразования от 9 марта 2004 г. № 1312.
5. *Интерактивная образовательная платформа*. Available at: <http://www.learnenglishteens.britishcouncil.org>
6. *Интерактивная образовательная платформа*. Available at: <http://www.bbc.com>
7. *Интерактивная образовательная платформа*. Available at: [www.real-english.com](http://www.real-english.com)

#### References

1. Antipina M.D. *Formirovanie rechevoj kompetencii u uchashchih 7 klassa na osnove videomaterialov na urokah anglijskogo yazyka*: masterskaya dissertaciya. Yakutsk. SVFU, 2019.
2. Gal'skova N.D., Gez N.I. *Teoriya obucheniya inostrannym yazykam: lingvodidaktika i metodika*: uchebnoe posobie dlya studentov lingvisticheskikh universitetov i fakul'tetov inostrannogo yazyka vysshih pedagogicheskikh uchebnyh zavedenij. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2004.
3. Svirina L.O. *Metodika primeneniya informacionnyh tehnologij v obuchenii inostrannomu yazyku*. Kazan': Kazanskij (Privolzhsckij) federal'nyj universitet, 2014. Available at: <http://kpfu.ru/pdf/portal/oop/63278.pdf>
4. *Federal'nyj komponent gosudarstvennyh obrazovatel'nyh standartov nachal'nogo obshego, osnovnogo obshego, osnovnogo i srednego (polnogo) obshego obrazovaniya*. Prilozhenie k prikazu Minobrazovaniya ot 9 marta 2004 g. № 1312.
5. *Interaktivnaya obrazovatel'naya platforma*. Available at: <http://www.learnenglishteens.britishcouncil.org>
6. *Interaktivnaya obrazovatel'naya platforma*. Available at: <http://www.bbc.com>
7. *Interaktivnaya obrazovatel'naya platforma*. Available at: [www.real-english.com](http://www.real-english.com)

Статья поступила в редакцию 12.11.19

УДК 784

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10030

Unan I.Yu., postgraduate, Voronezh State Pedagogical University (Voronezh, Russia), E-mail: 1246795204@QQ.com

#### METHODOLOGICAL SUBSTANTIATION OF THE PROCESS OF FORMATION OF FOREIGN STUDENTS' READINESS FOR MULTICULTURAL DIALOGUE.

The article discloses methodological approaches to studying the process of formation of foreign students' readiness for multicultural dialogue in the musical-educational process of a pedagogical university: systematic, activity-based, personality-based, culturological. The systematic approach ensures the integrity of the system of

interconnected, interdependent and interacting structural components of the formation of foreign students' readiness for multicultural dialogue, allows to substantiate pedagogical conditions and develop a model for the formation of this phenomenon. The activity-oriented approach is based on the principle of the unity of consciousness and activity, and defines the purposeful organization and management of the musical-educational process to form foreign students' readiness for multicultural dialogue. The personality-oriented approach creates the possibility of dialogue interaction between foreign students and teachers based on the subject-subject relations. The culturological approach directs the musical-educational process to the formation of foreign students' readiness and teachers as subjects and bearers of the national cultural values of different nations.

**Key words:** methodology, formation of students' readiness for multicultural dialogue, systemic, activity-oriented, personality-oriented, culturological approaches.

*Ю. И. аспирант кафедры музыкального образования и народной художественной культуры, Воронежский государственный педагогический университет, г. Воронеж, E-mail: 1246795204@QQ.com*

## МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ К ПОЛИКУЛЬТУРНОМУ ДИАЛОГУ

В статье раскрываются методологические подходы изучения процесса формирования готовности иностранных студентов к поликультурному диалогу в музыкально-образовательном процессе педагогического университета: системный, деятельностный, личностно ориентированный, культурологический.

Системный подход обеспечивает целостность системы взаимосвязанных, взаимозависимых и взаимодействующих структурных компонентов формирования готовности иностранных студентов к поликультурному диалогу, позволяет обосновать педагогические условия и разработать модель формирования данного феномена. Деятельностный подход основан на принципе единства сознания и деятельности, определяет целенаправленную организацию и управление музыкально-образовательным процессом по формированию готовности иностранных студентов к поликультурному диалогу. Личностно ориентированный подход создает возможность диалогового взаимодействия иностранных студентов и преподавателей на основе субъект-субъектных отношений. Культурологический подход направляет музыкально-образовательный процесс на формирование готовности иностранных студентов и преподавателей как субъектов и носителей национальных культурных ценностей разных народов.

**Ключевые слова:** методология, формирование готовности студентов к поликультурному диалогу, системный, деятельностный, личностно ориентированный, культурологический подходы.

Одной из задач системы образования России является профессиональная подготовка в российских учебных заведениях иностранных студентов. Естественно, в этом случае образовательный процесс направлен на формирования знаний, умений, навыков и компетенций не только российских студентов, но и иностранных, исходя из специфики их национальной культуры. Для придания содержанию обучения определенной направленности с целью формирования готовности иностранных студентов к поликультурному диалогу были и выделены методологические подходы: системный, деятельностный, личностно ориентированный, культурологический.

**Системный подход** (С.И. Архангельский, И.В. Блауберг, В.И. Загвязинский, В.В. Краевский, В.И. Садовский, ЧэньЧжи, Э.Г. Юдин и др.) рассматривает формирование готовности иностранных студентов к поликультурному диалогу в процессе музыкально-педагогического образования как целостную систему разнообразных взаимосвязанных элементов, которые логично структурированы и тесно взаимосвязаны, где каждый элемент обладает своими особенностями, которые оказывают непосредственное влияние на их взаимодействие. Системный подход позволяет:

- определить место и роль поликультурного межнационального диалога в структуре личности иностранного студента в процессе его музыкально-педагогической подготовки;
- исследовать систему ценностных ориентаций, способствующих освоению культурно-образовательной музыкально-творческой среды вуза;
- анализировать социально-исторические предпосылки формирования готовности иностранных студентов к поликультурному диалогу;
- проводить самоанализ преобразования структурных компонентов сознания личности студента: адаптивность, критичность, толерантность, эмпатия, смысловое творчество и др.

Данное иерархическое образование имеет сложное строение, в котором на разных этапах и уровнях ставятся свои собственные цели, задачи, определяются теоретико-методологические обоснования, принципы, функции, педагогические условия, обеспечивающие реализацию содержания структурных компонентов посредством развивающих методов, форм и средств обучения. Предлагаемую систему, состоящую из нескольких структурных компонентов, необходимо исследовать как по частям, детально выявляя сходства и различия, противоречия и связующие элементы, преимущества и недостатки одних по отношению к другим, взаимозависимость и взаимодействие, так и в целом [1].

Системный подход дает возможность использовать закон системы: если улучшается один компонент системы, улучшается вся система, поэтому логично выстроить работу по формированию готовности иностранных студентов к поликультурному диалогу поэтапно, включая все педагогические элементы музыкально-образовательного процесса. Среди этих элементов можно выделить: адаптацию иностранных студентов в культурно-образовательной музыкально-творческой среде вуза; становление субъект-субъектных отношений в студенческом коллективе; формирование знаний, умений, навыков и компетенций в области музыкально-педагогического образования; развитие личностно-профессиональных качеств будущего учителя музыки.

Наряду с вышеизложенным системный подход предоставляет возможность практического применения некоторых аспектов, способствующих формированию готовности иностранных студентов к поликультурному диалогу:

- 1) системно-элементного: все социальные системы состоят из различных компонентов (для нашего исследования важны социальные, духовные, культурные, музыкально-творческие процессы; идеи межнационального поликультурного диалога; культурно-образовательные интересы личности студента);
- 2) системно-структурного: внутренние связи, зависимости элементов данной системы (в том числе взаимоотношения и взаимосвязи студентов в учебных и творческих коллективах), что дает представление о внутренней организации формирования готовности к поликультурному диалогу как целостной системы;
- 3) системно-функционального: функции, благодаря которым создаются и существуют системы;
- 4) системно-целевого: научно обоснованное определение целей и задач формирования компонентов готовности студентов к поликультурному диалогу и их взаимной увязки между собой;
- 5) системно-ресурсного: ресурсы, музыкально-творческий потенциал иностранных студентов, который необходим для формирования готовности и ее функционирования;
- 6) системно-интеграционного: совокупность значимых качественных свойств компонентов, обеспечивающих особенность и целостность системы;
- 7) системно-коммуникационного: внешние связи системы формирования готовности студентов к поликультурному диалогу с другими (творческими союзами, театрами, филармонией, деятелями культуры искусства и др.);
- 8) системно-исторического: условия возникновения и проявления исследуемой системы, этапы ее формирования, функциональное состояние, а также возможные перспективы развития.

Использование системного подхода в исследовании формирования готовности иностранных студентов к поликультурному диалогу позволяет изучить музыкально-образовательный процесс в вузе как систему, тем самым обеспечить установление иерархических связей и отношений компонентов, сконструировать теоретическую модель, определить и обосновать педагогические условия музыкально-педагогической подготовки будущих учителей музыки.

**Деятельностный подход** (Л.С. Выготский, П.Г. Гальперин, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, П.И. Пидкасистый, В.А. Сластенин, Б.М. Теплов, Г.П. Щедровицкий и др.) строится на важнейших принципах: познание через деятельность и познание через творчество, которые достаточно продуктивно реализуются в процессе музыкально-педагогического образования. Освоение музыкальной культуры иностранными студентами происходит в процессе различных видов деятельности: поисково-исследовательской, учебно-познавательной, музыкально-творческой, музыкально-исполнительской и другими с целью глубокого восприятия, осмысления и понимания музыкально-художественных ценностей разных народов. Концепция Д. Дьюи, учение через деятельность фиксирует внимание на том, что приобретенные знания, умения, навыки и компетенции являются результатом творческого взаимодействия студента и преподавателя. «В творческом труде, который создает нечто объективно значимое и вместе с тем новое, – писал С.Л. Рубинштейн, – принесенное личностью, оригинальное,



то есть носящее печать данной личности, объективная и личностная значимость деятельности могут максимально совпадать. В творческом труде находит в себе простор игра творческих сил личности» [2, с. 485].

Сущность деятельностного подхода заключается в выделении двух его составляющих – личностной и деятельностной. Личность студента, ее формирование и воспитание рассматриваются с позиций практической деятельности как особой формы психической активности человека. Деятельность субъективна, так как подчинена мотивам, целям, потребностям индивида. Деятельность результативна. Она воплощается в предметах, в ней отражаются знания, умения, ценности и культура в целом, накопленные человечеством.

Деятельностный подход, основанный на принципе единства сознания и деятельности, подразумевает целенаправленную организацию и управление музыкально-образовательным процессом по формированию готовности иностранных студентов к поликультурному диалогу в контексте основополагающих факторов: целей, мотивов, интересов, ценностных ориентаций, жизненных планов, механизмов достижения результатов и т.д. Однако в центре внимания стоит не просто учебная деятельность, а совместная деятельность иностранного студента и преподавателя, содержанием которой являются: социальные нормы общественного поведения; музыкально-культурные ценности разных народов; законы творчества, влияющие на мотивы и созидательную музыкально-творческую активность; а также развитие коммуникативности, толерантности, эмпатии, формирование позитивной жизненной позиции и др. Учение – это «освоение общественных результатов того, что создано предшествующим трудом человечества; осваивая итоги прошлого общественного труда, человек подготавливается к собственной трудовой деятельности» [2, с. 495].

Использование деятельностного подхода подразумевает выделение особых периодов формирования готовности иностранных студентов к поликультурному диалогу в процессе музыкально-педагогического образования:

- адаптационная «чувствительность» к освоению языка новой музыкально-образовательной среды;
- поиск и освоение способов поликультурного и межнационального общения;
- становление и формирование предметных и умственных действий в условиях менталитета другой музыкальной культуры.

Представленные особые положения способствуют поиску индивидуальной траектории музыкально-творческого развития иностранных студентов в процессе профессиональной подготовки.

**Личностно ориентированный подход** (Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич, В.И. Лещинский, А.А. Плигин, В.В. Сериков, Цзинь Вэй, И.С. Якиманская и др.) обеспечивает межличностный поликультурный характер диалогового взаимодействия иностранных студентов и преподавателей в музыкально-образовательном процессе вуза. В основе личностно ориентированного подхода лежат идеи о том, что личность студента самоценна, уникальна, своеобразна и его развитие и саморазвитие вытекают из его «индивидуальных особенностей как субъекта познания и предметной деятельности» [3, с. 5]. Преподаватель ориентирован на личность студента, открыт к взаимному диалогу на основе демократического стиля общения, максимально учитывает национальные, возрастные, индивидуально-психологические особенности личности, оказывает психолого-педагогическую поддержку формирования готовности иностранных студентов к поликультурному диалогу.

А.В. Хуторской писал, что данный подход «предполагает усиление роли учащегося в обучении, его деятельностную направленность. Цели, содержание, формы и методы обучения, контроль результатов и другие дидактические элементы рассматриваются с точки зрения учета интересов и склонностей ученика, предоставления ему возможности индивидуальной образовательной траектории в каждом из изучаемых курсов. Личностная ориентация в данном случае направлена не на ученика, а она исходит от него самого» [4, с. 7]. Личностно ориентированный подход позволил сформулировать принципы, весьма значимые для формирования готовности иностранных студентов к поликультурному диалогу в музыкально-образовательном процессе вуза:

- принцип сотрудничества и сотворчества иностранных студентов с носителями различных культур;
- принцип заинтересованности иностранных студентов в освоении культурных ценностей разных народов;
- принцип развития способности к самостоятельной учебно-познавательной, поисково-исследовательской и музыкально-творческой деятельности на основе собственного индивидуального опыта;
- принцип взаимовыявления и толерантного отношения к особенностям культурных ценностей разных народов;
- принцип конструктивного отношения к результатам деятельности других.

Для нашего исследования главной целью личностно ориентированного подхода является музыкально-профессиональная подготовка студента и развитие его индивидуальности, независимо от национальности и государственной принадлежности. При помощи системы взаимосвязанных понятий, идей, способов действий, форм, методов и средств обучения создается и реализуется процесс формирования готовности иностранных студентов к поликультурному диалогу. Поэтому, исходя из вышеизложенного, личностно ориентированное обучение позволяет преподавателю решать следующие задачи в процессе музыкально-педагогического образования:

- 1) акцентировать внимание студентов на осознании собственной уникальности и понимания смысла жизни;
  - 2) создать условия для вовлечения студентов в систему музыкально-культурных ценностей и выработки собственного мнения относительно музыкально-культурного наследия разных народов;
  - 3) определить факторы, способствующие пониманию социально-культурных норм поведения, психологических и жизненных проявлений: милосердия, сочувствия, взаимопонимания и др. [5];
  - 4) использовать разнообразные формы и методы организации музыкально-образовательного процесса, позволяющие раскрыть субъектный опыт иностранных студентов посредством различных видов деятельности: учебно-познавательной, поисково-исследовательской, музыкально-творческой, музыкально-исполнительской и др.;
  - 5) создать педагогические ситуации диалогового общения иностранных студентов на занятиях, позволяющих каждому студенту, проявив самостоятельность, реализовать процессы самопознания, самосовершенствования и самореализации [6];
  - 6) формировать готовность иностранных студентов к поликультурному, межнациональному диалогу посредством «погружения» студентов в другие культуры, аккультурация их в музыкально-образовательный процесс, козволуционное сотворчество иностранных студентов с носителями разных культур [7].
- Музыкальный фольклор и произведения композиторов разных народов будут способствовать вовлечению студентов в освоение культурного наследия человечества. В ходе музыкально-творческих заданий на занятиях формируется понимание образного строя музыкального сочинения, вырабатывается собственное личностное мнение о музыкально-культурном наследии народов, происходит чувственное восприятие и принятие музыки на основе толерантности и эмпатии, что способствует формированию готовности иностранных студентов к поликультурному диалогу.

**Культурологический подход** (М.М. Бахтин, Е.П. Белозерцев, Е.В. Бондаревская, А.Ю. Ефремов, И.Ф. Исаев, Н.И. Лифинцева и др.) подразумевает обращение всего музыкально-образовательного процесса к студенту как субъекту культуры и носителю национальных культурных ценностей. Интериоризация ценностей культуры внутреннего мира иностранного студента создает почву для осознанной художественно-ценностной ориентации в мире культурных достижений разных народов. Культура – понятие многозначное, включающее материальные, социальные и духовные ее составляющие. С философской точки зрения культура – это «специфический способ организации и развития человеческой деятельности, представленный в продуктах материального и духовного труда, системе социальных норм и учреждений, в духовных ценностях, в совокупности отношений людей к природе, между собой и к самим себе» [8, с. 293].

Можно заметить, что культура – это тип социальной памяти общности – народа, национальности, государства. Она включает в себя хранение различной социально-бытовой, научной, религиозной и т.д. информации, унаследованные нормы, схемы, системы индивидуального и общественного поведения. Она есть очень важный и необходимый социальный механизм, который позволяет воспроизводить эталоны жизнедеятельности, проверенные опытом истории и соответствующие потребностям человека.

Основными составляющими культурологического подхода, на наш взгляд, являются:

- способность личности студента к саморазвитию и самоопределению в мире культурных ценностей;
- приобщение к культурно-образовательному творчеству мира как способу воспитания человека культуры;
- мотивация достижения целей в процессе культурного самообразования студентов.

Так как составляющие культурологического подхода базируются на таких принципах, как культуросообразность, положительная мотивация при познании культуры, то в процессе изучения музыкального произведения обучаемые будут внимательны к восприятию различных точек зрения в понимании музыкального произведения. Студенты могут по-своему интерпретировать музыкальное произведение исходя из собственной логики и представления развития музыкального произведения.

Е.В. Бондаревская считает, что сущность культурологического подхода состоит в том, что образование есть не что иное, как процесс приобщения к культуре всего мира [9]. Это отражено в требованиях Федерального закона «Об образовании в РФ», который рекомендует строить образовательный процесс с учетом как культуры России, так и особенностей культуры других народов. Обучаемые должны быть ориентированы на культурное наследие всего мира, во всем его многообразии и единстве.

Поликультурный диалог, являясь частью социальной культуры, обладает свойством самостоятельного образования, которое непременно присутствует во всех без исключения сферах жизни и деятельности человека в качестве составляющего элемента его системы, индивидуального поведения, профессиональной и общественной деятельности.

Культурологический аспект формирования готовности иностранных студентов к поликультурному диалогу отражается в конкретных проявлениях студентов: активное освоение музыкальных культур разных народов, творческое преобра-

зование музыкально-художественного образа в музыкально-исполнительской деятельности, эстетическая самоорганизация в мире искусств, аккультурация иностранных студентов в другой культуре, формирование слушательской культуры и др.

Представленные методологические подходы исследования формирования готовности иностранных студентов к поликультурному диалогу в музыкально-образовательном процессе педагогического вуза позволяют изучить данный феномен в полном объеме.

#### Библиографический список

1. Блауберг И.В., Садовский В.Н., Юдин Б.Г. Философский принцип системности. Системный подход. *Вопросы философии*. 1978; № 8: 39 – 54.
2. Рубинштейн С.Л. *Основы общей психологии*. Санкт-Петербург: Питер, 2002.
3. Якиманская И.С. *Технология личностно-ориентированного образования*. Москва: Просвещение, 2000.
4. Хуторской А.В. *Современная дидактика: учебник для вузов*. Санкт-Петербург: Питер, 2001.
5. Шиянов Е.Н., Котова И.Б. *Развитие личности в обучении*. Москва: Академия, 1999.
6. Якиманская И.С. *Личностно-ориентированное обучение в современной школе*. Москва: Сентябрь, 2000.
7. Сунь Ю. *Освоение русской музыкальной культуры иностранными студентами в музыкально-образовательном процессе педагогического вуза*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Воронеж, 2018.
8. *Философский энциклопедический словарь*. Под редакцией Л.Ф. Ильичева, П.Н. Федосеева, С.М. Ковалева, В.Г. Панова. Москва: Советская энциклопедия, 1983.
9. Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. *Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания*. Ростов-на-Дону: Учитель, 1999.

#### References

1. Blauberg I.V., Sadovskij V.N., Yudin B.G. Filosofskij princip sistemnosti. Sistemnyj podhod. *Voprosy filosofii*. 1978; № 8: 39 – 54.
2. Rubinshtejn S.L. *Osnovy obshchej psihologii*. Sankt-Peterburg: Piter, 2002.
3. Yakimanskaya I.S. *Tehnologiya lichnostno-orientirovannogo obrazovaniya*. Moskva: Prosveshchenie, 2000.
4. Hutorskij A.V. *Sovremennaya didaktika: uchebnik dlya vuzov*. Sankt-Peterburg: Piter, 2001.
5. Shyanov E.N., Kotova I.B. *Razvitiye lichnosti v obuchenii*. Moskva: Akademiya, 1999.
6. Yakimanskaya I.S. *Lichnostno-orientirovannoe obuchenie v sovremennoj shkole*. Moskva: Sentyabr', 2000.
7. Sun' Yu. *Osvoenie russkoj muzykal'noj kul'tury inostrannymi studentami v muzykal'no-obrazovatel'nom processe pedagogicheskogo vuza*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Voronezh, 2018.
8. *Filosofskij "enciklopedicheskij slovar"*. Pod redakciej L.F. Il'icheva, P.N. Fedoseeva, S.M. Kovaleva, V.G. Panova. Moskva: Sovetskaya "enciklopediya", 1983.
9. Bondarevskaya E.V., Kul'nevich S.V. *Pedagogika: lichnost' v humanisticheskikh teoriya i sistemah vospitaniya*. Rostov-na-Donu: Uchitel', 1999.

Статья поступила в редакцию 17.11.19

УДК 378

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10031

**Akmambetova M.E.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Astrakhan State University (Astrakhan, Russia), E-mail: akmambetova@mail.ru  
**Milyaeva L.M.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Astrakhan State University (Astrakhan, Russia), E-mail: asmila\_50@mail.ru  
**Romanovskaya I.A.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Head of Pedagogy and Continuous Professional Training Department, Astrakhan State University (Astrakhan, Russia), E-mail: kafedrapnp@gmail.com

**TECHNOLOGICAL APPROACH TO PROJECTING A PEDAGOGICAL DESIGN IN CONDITIONS OF THE EDUCATIONAL PROCESS.** The article reveals a problem of designing pedagogical design in the educational process. Based on the analysis of previously published studies on this problem, it is concluded that it is relevant and promising in the modern educational process, the current state of the problem is developed in theory and practice. The essential characteristics of the projecting process of pedagogical design are specified, and an author, generalized definition of the concept is given. The stages of the arrangement of the pedagogical design in conditions of the educational process are considered. Conclusions are drawn about the need to know features of the process of pedagogical design, which is aimed at improving the quality of education and achieving high results in the educational process.

**Key words:** pedagogical design, pedagogical design, educational process, process of pedagogical design, stages of pedagogical design, design in educational process.

**М.Е. Акмамбетова**, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Астраханский государственный университет», г. Астрахань, E-mail: akmambetova@mail.ru  
**Л.М. Мильева**, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Астраханский государственный университет», г. Астрахань, E-mail: asmila\_50@mail.ru  
**И.А. Романовская**, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Астраханский государственный университет», г. Астрахань, E-mail: romaninka@mail.ru

## ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ПРОЕКТИРОВАНИЮ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ДИЗАЙНА В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

В статье раскрывается проблема проектирования педагогического дизайна в условиях образовательного процесса. На основе анализа ранее опубликованных исследований по данной проблеме делается вывод о её актуальности и перспективности в современном образовательном процессе, уточняется текущее состояние разработанности проблемы в теории и практике, сущностные характеристики процесса проектирования педагогического дизайна, даётся авторское обобщенное определение исследуемой категории. Рассматриваются этапы проектирования педагогического дизайна в условиях образовательного процесса. Делаются выводы о необходимости знания особенностей процесса проектирования педагогического дизайна, который нацелен на повышение качества образования и достижение высокой результативности образовательного процесса.

**Ключевые слова:** педагогический дизайн, проектирование педагогического дизайна, образовательный процесс, этапы проектирования педагогического дизайна в условиях образовательного процесса.

Наметившаяся в последнее время тенденция широкого использования педагогического дизайна в образовательном процессе ставит педагогов перед необходимостью приобретения знаний и умений проектирования процесса педагогического дизайна, определения его объектов с использованием инновационных форм, методов, средств и современных информационно-коммуникативных технологий. Как следствие, актуализируется проблема проектирования педагогического дизайна, способствующего эффективному осуществлению образовательного процесса.

Анализ литературы (Н.В. Воронов, К.Г. Кречетникова, М.В. Моисеева, Е.В. Оспенникова, В.Н. Подковырова, А.Ж. Ромизовский, А.Ю. Уваров) позволяет нам сделать вывод о том, что термин «педагогический дизайн» имеет весьма неоднозначное толкование. Его определяют как процесс, как дисциплину, как науку, как действительность. Сегодня точного и однозначного толкования данного термина нет.

Ряд ученых рассматривают данный феномен (англ. *Instructional Design*, *Instructional Systems Design*, *ISD*, фр. *Ingénierie pédagogique*) как научное направление, связанное с разработкой наиболее эффективных, рациональных и комфортных способов, методов и систем обучения, которые могут быть использованы в образовательном процессе (Р. Ганке, Р. Райсер и др.).

Так, А.Ю. Уваров считает, что «педагогический дизайн – приведенное в систему использование знаний (принципов) об эффективной учебной работе (учении и обучении) в процессе проектирования, разработки, оценки и использования учебных материалов» [1].

С точки зрения П. Смита и Т. Рэгона, процесс педагогического дизайна есть «системный рефлексивный процесс перевода с языка обучения и преподавания на язык планирования обучающих материалов, деятельности, информационных ресурсов и оценки» [2].

По мнению ряда исследователей, процесс педагогического дизайна определяется как «процесс систематической разработки педагогических спецификаций с использованием учебных и педагогических теорий для обеспечения высокого качества преподавания. Он охватывает весь процесс анализа потребностей и целей обучения, а также разработки системы преподавания для удовлетворения этих потребностей, а также предусматривает разработку педагогических материалов и видов деятельности, а также тестирования и оценки эффективности всех педагогических и учебных видов деятельности» [3].

Как процесс проектирования учебных материалов, педагогический дизайн представляет собой процедуру решения учебной проблемы: анализ потребностей и целей, разработка средств и методов обучения с использованием информационных технологий, обеспечивающих эффективность образовательного процесса. удовлетворения этих потребностей [4].

Анализ современного состояния проблемы проектирования педагогического дизайна позволяет нам представить авторское видение исследуемого феномена. Процесс педагогического дизайна – совокупность процедур, позволяющих обеспечить эффективность образовательной среды посредством постоянного совершенствования образовательных ресурсов, в том числе разработанных с использованием новых информационных технологий.

Как видим, основной целью педагогического дизайна является создание таких условий, которые позволяют образовательному процессу быть результативным, направленным на эффективное развитие субъектов образования. Это достигается за счет разработки, структурирования, рационального сочетания и использования образовательных ресурсов. При этом важнейшим условием является применение в учебном процессе инновационных технологий: ИКТ, мультимедиа, программированного обучения и др.

По сути, процесс педагогического дизайна – это технология, набор процедур, состоящих из определенных этапов. В своем широком значении педагогический дизайн – это процесс формирования учебного пространства.

Процесс педагогического дизайна в условиях образовательного процесса может быть реализован на различных уровнях. А.Ж. Ромизовский, один из классиков данного направления, выделяет следующие уровни:

- уровень системы учебных курсов или курса;
- уровень «урока» – урок в данном значении выступает как педагогический этап, необходимый для решения одной или нескольких взаимосвязанных задач;
- уровень «педагогического события» – конкретных действий, которые необходимо осуществить для достижения одной задачи;
- уровень «учебного шага», который означает детальное планирование отдельного «педагогического события» как совокупности шагов [5].

С помощью педагогического дизайна можно создавать и поддерживать среду, в которой на основе наиболее рационального представления о взаимосвязи и сочетании различных типов ресурсов обеспечивается психологически комфортное и педагогически обоснованное их развитие. При создании образовательных ресурсов педагог не ограничивается только учетом дидактических принципов обучения (как принято в методике преподавания), но и предусматривает определение следующих качеств образовательного продукта: функциональные; педагогические; методические; психологические; технические; эстетические.

Обращаясь к феномену педагогического дизайна, мы понимаем его как процесс проектирования различных образовательных ресурсов, состоящий из определенных этапов.

А.Ю. Уваров рассматривает процесс педагогического дизайна как совокупность этапов анализа, проектирования, разработки, применения и оценки результатов работы [6].

Принято считать, что это и есть производственный цикл создания образовательных ресурсов, требующий ряда педагогических действий. Согласно с А.Ю. Уваровым, мы выделяем этапы, соотнося их с компонентами образовательного процесса и наполняя более широким содержанием: аналитический, проектировочный, организационно-содержательный, деятельностный, оценочно-результативный.

**Аналитический этап** осуществляется по нескольким направлениям, одним из которых является анализ целей и задач и определение желаемых результатов образовательного процесса. В педагогике под целью понимают идеальное представление результата будущей деятельности или ожидаемые результаты образования. Основой целеполагания выступают социальные и государственные заказы, образовательные стандарты и результаты исследований потребностей в области образования субъектов учебного процесса.

Одной из ключевых особенностей современного процесса обучения является заранее спрогнозированный результат, который впоследствии легко можно проверить. Для этого цель формулируется на диагностической основе. По мнению В.П. Беспалько, диагностично поставленная цель должны быть конкретна, критериальна (присутствуют критерии и показатели степени достижения), поддаваться измерению, идентифицируема, иметь шкалу оценки степени достижения целей [7].

На современном этапе развития школы цели определяются Федеральными государственными образовательными стандартами (ФГОС), в которых зафиксиро-

ваны образовательные результаты. Сегодня учителя должны работать на достижение личностных, метапредметных и предметных результатов. Стандарты определяют требования, предъявляемые к результатам освоения программ всех ступеней обучения.

С точки зрения педагогического дизайна, цель – это описание поведения, которое должен продемонстрировать обучающийся, чтобы доказать свою компетентность в изучаемом вопросе. Цель описывает ожидаемый результат.

**Проектировочный этап** в процессе педагогического дизайна, который может рассматриваться как алгоритмическая система процедур, заключается в создании модели образовательного ресурса, исходя из определённой концепции. Проектируя учебный процесс с учетом возрастных и психологических особенностей обучающегося, уровня усвоения знаний и умений, учитель ориентируется на многообразие видов учебной деятельности, систему методов и приемов обучения, форм и средств организации учебной деятельности.

Организационную основу процесса педагогического дизайна составляют специфические для этого процесса принципы: интерактивность, мультимедийность, моделинг, коммуникативность, продуктивность, комфортность [8].

Главная цель педагогического дизайна – «оживить» образовательный ресурс, что делает его наиболее доступным и интересным.

На **проектировочном этапе** педагогу необходимо учитывать современные требования, предъявляемые к организации процесса обучения. Согласно Федеральным государственным образовательным стандартам (ФГОС), учебный процесс строится на основе деятельностного подхода. Деятельностный подход требует включения учащихся в различные виды деятельности, использования в обучении активных и интерактивных методов обучения.

В процессе обучения наиболее эффективными являются методы, при которых обучающиеся идентифицируют себя с учебным материалом, включаются в предлагаемую ситуацию, побуждаются к активным действиям, переживают состояние успеха, мотивируют свое поведение. Всем этим требованиям в наибольшей степени отвечают интерактивные методы обучения.

В условиях реализации деятельностного подхода, обозначенного в Федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС), одним из перспективных методов обучения является метод проектов. Он позволяет включить учащихся в познавательную, аналитическую, исследовательскую, структурную, оценочную, коммуникативную деятельность, ориентирует на самостоятельное создание образовательного продукта. С его помощью развиваются творческие способности, социальная активность, формируется потребность в познании окружающего мира. Сегодня все большую популярность в учебном процессе приобрели компьютерные проекты. С точки зрения педагогического дизайна, использование компьютера для разработки проектов является вполне обоснованным.

К интерактивным формам и методам обучения, получившим сегодня широкое распространение в образовательном процессе, относятся возникшие на базе информационных технологий видеоконференции, виртуальные консультации, виртуальные семинары, дистанционное обучение, имитационное моделирование, онлайн-тестирование и др. Организация процесса обучения с точки зрения педагогического дизайна требует проектирования цифровых учебных материалов (ЦОП) с использованием современных средств Web-разработок.

Аktуальным направлением в рамках педагогического дизайна является выбор интерактивных методов обучения, способствующих развитию интеллектуальной активности, самостоятельности обучающихся, критичности мышления, их способности к саморазвитию.

Средства обучения являются неотъемлемой частью образовательного процесса и могут быть представлены как образовательные ресурсы.

Для проектирования образовательных ресурсов педагогу необходимо знать и уметь применять электронные издания и средства обучения. Согласно классификации Роберт И.В., электронные издания можно разделить на следующие группы: обучающие, тренажеры, контролирующие программные средства, информационно-справочные, имитационные программные средства (системы), моделирующие программные средства, демонстрационные программные средства, учебно-игровые программные средства [9]. Применение вышеперечисленных средств способствует достижению поставленных целей.

На **организационно-содержательном этапе** предполагается отбор и уточнение содержания изучаемого материала, приведение его в соответствие с необходимыми требованиями, подбор эффективных заданий, оценочных процедур и инструментария, разработка форм обратной связи, методов и средств проверки освоения пройденного материала, определение интерфейса образовательных ресурсов.

На **деятельностном этапе** созданные ресурсы внедряются и используются в образовательном процессе. Этап внедрения продукта предполагает компетентное педагогическое сопровождение, не исключающее ситуативную импровизацию со стороны педагога.

На **оценочно-результативном этапе** проектирования педагогического дизайна осуществляется оценка эффективности образовательных ресурсов. Это, пожалуй, один из самых значимых этапов. Он позволяет педагогу определить, насколько верно подобраны учебные средства, достигнуты ли цели обучения за счет применяемых ресурсов.



С точки зрения оценки эффективности образовательных ресурсов можно выделить следующие требования к оценке знаний в учебном процессе:

- наличие конкретных, диагностично сформулированных целей;
- наличие критериев оценки знаний.

По мнению В.Л. Рысса, любая процедура измерения образовательных результатов предполагает определенную последовательность [10]. При проектировании этапа оценки образовательных ресурсов учитель, прежде всего, должен определить цель измерения образовательных результатов. Сегодня, обращаясь к целям обучения, учитель берет за основу требования Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС), в рамках которого выдвигаются требования к итогам обучения. Итогом обучения должны стать не только образовательные результаты, но и совокупность личностных (способность к саморазвитию, желание учиться и др.); метапредметных (универсальные учебные действия); предметных (система основных знаний) результатов.

Следующим шагом является установление конкретных объективно необходимых результатов, подлежащих измерению. На этом этапе важно определить критерии и показатели ожидаемого результата. Разрабатывая критерии и показатели учебного результата, необходимо учесть, что они требуют описания либо способа выполнения деятельности, либо получаемого продукта. В процессе проектирования форм аттестации учащихся важно выбрать объект оценки, позволяющий адекватно оценить тот или иной образовательный результат.

Третий шаг при проектировании процедуры измерения образовательных результатов – это организация их измерения. На этом этапе определяются формы, методы и средства измерения. Получение данных об эффективности учебного процесса осуществляется посредством:

- устных методов и форм (беседа, сообщения, зачет, экзамен, устная защита и т.д.);
- письменных методов и форм (контрольная работа, проверочная работа, изложение, сочинение, диктант, тестирование, экзамен, эссе и т.д.);
- выполнения практических работ [11].

Следует отметить, что контроль может осуществляться с использованием информационных технологий. В ходе оценки степени достижения выдвинутых целей обучения следует использовать разнообразные формы и методы, дополняющие друг друга. Такой комплексный подход к оценке результатов дает возможность наиболее точно оценить эффективность применяемых в учебном процессе образовательных ресурсов. Безусловно, на результативность учебной работы влияет ряд факторов, но первостепенное значение имеют применяемые учебные материалы.

Таким образом, каждый из этапов проектирования педагогического дизайна тесным образом связан с этапами образовательного процесса, что определяет и усиливает их результативность.

Учитывая вышеизложенное, можно сделать следующее заключение: процесс проектирования педагогического дизайна является целостным, поэтапным, упорядоченным процессом разработки, реализации и оценки эффективности используемых ресурсов в ходе образовательного процесса. Он нацелен на развитие творческих способностей обучающихся, создание комфортных условий обучения, на повышение качества образования и достижение высокой результативности образовательного процесса. Дальнейшая разработка исследуемой проблемы предполагает расширение функций педагогического дизайна и определение организационно-педагогических условий его проектирования.

#### Библиографический список

1. Уваров А.Ю. Педагогический дизайн. *Информатика*: приложение к газете «Первое сентября». 2003; № 30: 2.
2. Smith P.L. & Ragan T.J. *Instructional Design*. New York: John Wiley and Sons, Inc., 1999.
3. Кузнецова И.С. Педагогический дизайн. *Теория и практика разработки современных учебных материалов, использования инновационных образовательных технологий и цифровых образовательных ресурсов*: сборник материалов практического семинара национального фонда подготовки кадров, 19 – 23 сентября. Москва, 2005: 155 – 167.
4. Подковырова В.Н. Основы педагогического дизайна. *School.uni-altai.ru*: Available at: [http://im\\_conf01/podkovirova-dezign.pdf](http://im_conf01/podkovirova-dezign.pdf)
5. Ромизовский А.Ж. *Разработка педагогических систем. Принятие решений в планировании курсов и учебных планов*. London: Kogan page Ltd., 1999.
6. Уваров А.Ю. Педагогический дизайн. *Информатика*: приложение к газете «Первое сентября». 2003; № 30: 2.
7. Беспалько В.П., Татур Ю.Г. *Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов*. Москва: Высшая школа, 1989.
8. Исаев И.Ф., Клепикова А.Г. Технология педагогического дизайна в разработке электронных учебных материалов. *Вестник ТГУ*. 2009; № 1. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologiya-pedagogicheskogo-dizayna-v-razrabotke-elektronnyh-uchebnyh-materialov>
9. Роберт И.В. *Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы; перспективы использования*. Москва: Школа Пресс, 1994.
10. Рысс В.Л. *Контроль знаний учащихся*. Москва: Педагогика, 1982.
11. Подласый И.П. *Педагогика*. Москва: Юрайт, 2012.

#### References

1. Uvarov A.Yu. Pedagogicheskij dizajn. *Informatika*: prilozhenie k gazete «Pervoe sentyabrya». 2003; № 30: 2.
2. Smith P.L. & Ragan T.J. *Instructional Design*. New York: John Wiley and Sons, Inc., 1999.
3. Kuznetsova I.S. Pedagogicheskij dizajn. *Teoriya i praktika razrabotki sovremennyh uchebnyh materialov, ispol'zovaniya innovacionnyh obrazovatel'nyh tehnologij i cifrovyyh obrazovatel'nyh resursov*: sbornik materialov prakticheskogo seminar nacional'nogo fonda podgotovki kadrov, 19 – 23 sentyabrya. Moskva, 2005: 155 – 167.
4. Podkovyrova V.N. Osnovy pedagogicheskogo dizajna. *School.uni-altai.ru*: Available at: [http://im\\_conf01/podkovirova-dezign.pdf](http://im_conf01/podkovirova-dezign.pdf)
5. Romizovskij A.Zh. *Razrabotka pedagogicheskikh sistem. Prinyatie reshenij v planirovanii kursov i uchebnyh planov*. London: Kogan page Ltd., 1999.
6. Uvarov A.Yu. Pedagogicheskij dizajn. *Informatika*: prilozhenie k gazete «Pervoe sentyabrya». 2003; № 30: 2.
7. Bespal'ko V.P., Tatur Yu.G. *Sistemno-metodicheskoe obespechenie uchebno-vospitatel'nogo processa podgotovki specialistov*. Moskva: Vysshaya shkola, 1989.
8. Isaev I.F., Klepikova A.G. Tehnologiya pedagogicheskogo dizajna v razrabotke `elektronnyh uchebnyh materialov. *Vestnik TGU*. 2009; № 1. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologiya-pedagogicheskogo-dizayna-v-razrabotke-elektronnyh-uchebnyh-materialov>
9. Robert I.V. *Sovremennye informacionnye tehnologii v obrazovanii: didakticheskie problemy; perspektivy ispol'zovaniya*. Moskva: Shkola Press, 1994.
10. Ryss V.L. *Kontrol' znaniy uchashchihsya*. Moskva: Pedagogika, 1982.
11. Podlasj I.P. *Pedagogika*. Moskva: Yurajt, 2012.

Статья поступила в редакцию 13.11.19

УДК 369:373.1

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10032

**Zavrzhnov V.V.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Social Work, Service and Tourism, Arzamas Branch of UNN (Arzamas, Russia), E-mail: [zavr1982@yandex.ru](mailto:zavr1982@yandex.ru)

**Zakharov G.V.**, student, Psycho-Pedagogical Faculty, Arzamas Branch of UNN (Arzamas, Russia), E-mail: [zavr1982@yandex.ru](mailto:zavr1982@yandex.ru)

**OPPORTUNITIES OF PROJECT ACTIVITY IN DEVELOPING PROFESSIONAL SELF-IDENTIFICATION OF FUTURE SOCIAL WORKERS.** The article studies possibilities of project activities in the development of professional self-determination of future social workers. The relevance of this problem lies in the fact that the specificity of social work places high demands on professionals, so it is important to help students become more familiar with the features of their future profession and create the basis for their integration into work teams. As a means for this, the project activities of future social workers studying at the psychological and pedagogical faculty of the Arzamas branch of the National Research Nizhny Novgorod State University n.a. N.I. Lobachevsky (UNN). The existing system of project activities allows to immerse future social workers into the context of professional activity and problematic situations that arise during its implementation, which allows to more fully evaluate your capabilities in your chosen profession.

**Key words:** social work, professional self-determination, future social workers, project activities, industrial practice, undergraduate practice.

**В.В. Заважнов**, канд. пед. наук, доц., Арзамасский филиал ННГУ, г. Арзамас, E-mail: [zavr1982@yandex.ru](mailto:zavr1982@yandex.ru)

**Г.В. Захаров**, студент, Арзамасский филиал ННГУ, г. Арзамас, E-mail: [zavr1982@yandex.ru](mailto:zavr1982@yandex.ru)

## ВОЗМОЖНОСТИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РАЗВИТИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ

Статья посвящена изучению возможностей проектной деятельности в развитии профессионального самоопределения будущих социальных работников. Актуальность данной проблемы заключается в том, что специфика социальной работы предъявляет повышенные требования к профессионалам, поэтому важно помочь студентам полнее ознакомиться с особенностями будущей профессии и создать основу для их интеграции в трудовые коллективы. В качестве средства для этого рассматривается проектная деятельность будущих социальных работников, обучающихся на психолого-педагогическом факультете Арзамасского филиала «Национального исследовательского Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского» (ННГУ). Существующая система проектной деятельности, которой занимаются студенты в ходе прохождения практики, позволяет погрузить будущих социальных работников в контекст профессиональной деятельности и проблемные ситуации, возникающие при ее осуществлении, что позволяет полнее оценить свои возможности в выбранной профессии.

**Ключевые слова:** социальная работа, профессиональное самоопределение, будущие социальные работники, проектная деятельность, производственная практика, преддипломная практика.

Профессиональное самоопределение студентов представляет собой процесс и результат понимания ими субъективной значимости той профессии, которую они осваивают в ходе подготовки, и получение опыта доступной профессиональной деятельности в контексте взаимодействия с различными партнерами. Развитие профессионального самоопределения связано с формированием представлений о будущей деятельности, мотивацией к освоению профессии, способностью к взаимодействию с другими субъектами профессиональной деятельности и становлением адекватной оценки собственных профессиональных качеств [1].

Анализ исследований, посвященных проблеме самоопределения вообще и профессионального самоопределения в частности (М.В. Батырева, Н.А. Бердяев, Л.И. Божович, Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов, И.С. Кон, Г.Б. Кораблева, Н.Д. Левитов, И.Н. Семенов, Д.И. Фельдштейн, В. Франкл, Э. Фромм), позволяет сделать вывод о многоплановости данного явления. С одной стороны, профессиональное самоопределение может быть понято как осознание себя и собственных возможностей, нахождение своего места в мире через определение себя в профессии. С другой стороны, профессиональное самоопределение неотделимо от социального бытия человека, так как в качестве закономерного результата предполагает интеграцию личности в профессиональное сообщество и осознание своего положения в социальной структуре. Немаловажной стороной профессионального самоопределения является формирование и развитие личности через осознанный профессиональный выбор, выработка активной позиции в профессиональной деятельности и планирование собственной жизни. С этой точки зрения профессиональное самоопределение требует разрешения ряда внутренних конфликтов и устранения неопределенностей. Необходимость профессионального выбора как проблемная ситуация позволяет оценить себя и лучше понять пределы своих возможностей в профессиональной деятельности.

На развитие профессионального самоопределения будущих социальных работников значительное влияние оказывает взаимодействие с другими людьми и социальными группами. Способность будущих социальных работников к пониманию существующих социальных отношений, умение выявлять социальные связи и использовать их в профессиональной деятельности в немалой степени способствует осмыслению себя как профессионала. При этом профессиональное самоопределение в сфере социальной работы не исчерпывается только взаимодействием ее субъектов, а предполагает необходимость освоения обширного круга профессиональных компетенций. Освоение этих компетенций способствует пониманию нормативных основ профессиональной деятельности, ее высокой социальной значимости, позволяет сформировать готовность к решению задач, возникающих в деятельности социального работника, осуществлять рефлекссию собственных действий при решении разного рода проблем отдельных категорий граждан. Интеграция будущих социальных работников в профессиональное сообщество происходит за счет формирования позитивного отношения к себе как субъекту профессиональной деятельности. В системе социальной работы важной характеристикой специалиста является владение им нормами морали и нравственного поведения. При этом включенность социального работника в профессиональное сообщество предъявляет повышенные требования к его способности принимать участие во взаимодействии с отдельными гражданами и организациями для решения острых социальных проблем. В этой связи нельзя не упомянуть о необходимости занимать определенную осознанную позицию в различных проблемных ситуациях, что требует от будущих социальных работников знания основ психологии и понимания особенностей поведения людей, проблемы которых им предстоит решать в ходе профессиональной деятельности.

Указанные особенности развития профессионального самоопределения присущи и другим видам профессиональной деятельности типа «человек-человек», но следует отметить особый характер социальной работы, оказывающий влияние на специфику профессионального самоопределения студентов. Особенности профессиональной деятельности социального работника заключаются в том, что она затрагивает эмоциональную и нравственную сферу личности. Это означает, что будущим социальным работникам недостаточно иметь определенный набор теоретических знаний и практических умений. Для успешной профес-

сиональной деятельности необходимы способность к пониманию чужих проблем и сопереживание людям, оказавшимся в сложной жизненной ситуации, умение справляться со стрессами, сопровождающими деятельность социального работника, противостоять эмоциональному выгоранию.

Следовательно, развитие профессионального самоопределения будущих социальных работников характеризуется такими показателями, как формирование системы ценностей и нравственных установок; высокий уровень развития самосознания, обеспечивающего восприятие себя в профессии; адекватное понимание собственных возможностей; способность к взаимодействию с другими людьми и умение справляться со стрессами в профессиональной деятельности.

Развитие профессионального самоопределения будущих социальных работников в ходе их подготовки в вузе предполагает систематизацию представлений студентов о выбранной профессии; формирование суждений об основах профессиональной деятельности; получение опыта в выбранной профессии, его закрепление, расширение и рефлексия для принятия студентами решения о трудоустройстве.

Система профессиональной подготовки будущих социальных работников на психолого-педагогическом факультете Арзамасского филиала Национального исследовательского Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского (ННГУ) позволяет решать задачи развития профессионального самоопределения будущих социальных работников несколькими способами. Одним из них является участие студентов в проектной деятельности.

Проектная деятельность в условиях современного вуза позволяет объединить учебное творчество студентов и практическую деятельность в избранной профессии. За счет проектной деятельности повышается самостоятельность мышления обучающихся, создаются условия для проявления инициативы, развиваются компетенции, связанные с взаимодействием при решении профессиональных задач.

Основы проектной деятельности были определены в работах Дж. Джонса, Д. Дьюи, В. Килпатрика. В отечественных исследованиях проблеме проектной деятельности посвящены работы В.П. Беспалько, Г.Б. Голуб, Н.Ф. Масловой, Н.В. Матяш, В.Г. Наводнова, Н.Ю. Пахомовой, Е.С. Полат, С.А. Смирнова. Возможности использования проектной деятельности в учебно-познавательном процессе рассмотрены Л.А. Боковым, Е.В. Михалкиной, А.В. Сазановой и др. В качестве средства формирования компетенций обучающихся проектная деятельность рассматривается в работах Т.И. Закировой и И.А. Зимней.

Е.А. Скатова [2] систематизирует задачи проектной деятельности в сфере профессионального образования студентов, выдвигая на первый план следующие: обучение самостоятельному критическому мышлению; развитие умений работать с информацией; развитие способности размышлять с опорой на факты и закономерности, делать обоснованные выводы; формирование способности к принятию самостоятельных решений и их аргументации; обучение работе в команде при выполнении различных ролей.

Проектная деятельность в обучении имеет определенную область применения, поэтому для ее использования должно быть соблюдено несколько требований. Во-первых, задача, решаемая студентами в ходе проектной деятельности, должна быть значимой с точки зрения научного познания, требовать знания нескольких научных дисциплин, предполагать проведение исследований для ее решения. Во-вторых, результаты решения задачи в проекте обязательно должны иметь теоретическую, практическую и социальную значимость. В-третьих, проектная деятельность должна допускать высокую степень самостоятельности студентов и служить основой для их взаимодействия при решении задач проекта [2].

Согласно З.К. Малиевой и З.Н. Малиевой [3], проектная деятельность позволяет обеспечить индивидуальный подход к студентам, создать условия для их позитивного взаимодействия и развития навыков социального поведения, распределить уровни ответственности на каждом этапе проектной деятельности, постепенно наращивать знания студентов и способствовать осознанию обучающимися собственных профессиональных качеств и способностей.

О.В. Богомолова [4] выделяет такие особенности проектной деятельности, как диалогичность, проблемность, контекстность и интегративность. Диалогич-

ность заключается в необходимости вести диалог с самим собой и другими для решения задач проекта. Проблемность выражается в том, что задачи проектной деятельности носят практический характер, а их сложная природа требует нахождения инновационных решений. Контекстность проектной деятельности вытекает из того, что проекты тесно связаны с обучением студентов, а поставленные в них задачи соответствуют задачам на каждом этапе обучения. Интегративность проявляется в необходимости осуществлять деятельность всех участников проекта за счет координации их усилий для решения поставленных задач.

Л.В. Юшков [5] рассматривает пять этапов проектной деятельности. Первый связан с определением проблемы, постановкой цели и задач деятельности, выдвижением гипотезы и обсуждением методов. Второй этап проектной деятельности предполагает планирование, в том числе определение источников информации, способов представления результатов и их оценивания, распределение обязанностей между участниками проекта. Третий этап включает проведение исследования для сбора информации и решения задач. На четвертом этапе осуществляется анализ данных исследования и формулирование выводов. Заключительный этап подразумевает оформление результатов и подведение итогов.

И.А. Маланов и А.В. Иванова [6] рассматривают специфику деятельности преподавателя и студентов при осуществлении проектной деятельности. Для преподавателя основной становится роль модератора и наставника, в рамках которой он помогает определить значимые и интересные темы проектов, организует исследовательскую деятельность студентов, направляет их по пути решения проблем проекта, поддерживает в студенческой группе положительный эмоциональный настрой.

Роль студентов заключается в решении задач, определяемых рамками проектной деятельности. Для этого необходимо владеть исследовательскими методами получения информации и ее обработки, уметь объяснить полученные результаты и увидеть новые проблемы. Не менее важны способность студентов к коммуникации при выполнении проекта и умение самостоятельно применять полученные знания из нескольких предметных областей.

Проектная деятельность является важной частью производственной практики, которую будущие социальные работники проходят в процессе обучения на психолого-педагогическом факультете АФ ННГУ им. Н.И. Лобачевского. Непосредственно проектной деятельности предшествует учебная практика, цель которой заключается в закреплении теоретических знаний и приобретении практических навыков, формировании компетенций для проведения научно-исследовательской работы. Соответственно, в ходе учебной практики будущие социальные работники обучаются находить, анализировать и систематизировать информацию, необходимую для решения профессиональных задач. В ходе учебной практики студенты знакомятся со способами решения проблем, возникающих при выполнении профессиональной деятельности, учатся описывать социальные явления и процессы за счет обобщения получаемой информации на основе современных научных теорий и подходов к рассмотрению социальных вопросов, обучаются составлять и оформлять отчеты о своей профессиональной деятельности.

Прохождение учебной практики является важным условием успешности проектной деятельности, осуществляемой будущими социальными работниками в производственной практике. В ней кроме задач, связанных с закреплением теоретических знаний и приобретением практических умений, ставятся задачи по осуществлению социального взаимодействия и реализации своей роли при деятельности в группе. Проект, разрабатываемый при прохождении производственной практики, должен помочь будущим социальным работникам полнее познакомиться с профессиональной деятельностью и определить свои возможности при решении социальных проблем различных категорий граждан. Развитие профессионального самоопределения студентов в ходе проектной деятельности, осуществляемой при прохождении производственной практики, становится возможным за счет того, что на базе конкретного учреждения системы социального обслуживания будущие социальные работники не просто знакомятся с его нормативной базой и структурой, но и привлекаются к решению конкретных

проблем. Цели и задачи проектной деятельности определяются студентами после консультаций с преподавателем на основе специфики работы учреждения, выступающего базой производственной практики. Представление социального проекта является обязательным и является итогом прохождения практики.

Проектная деятельность, осуществляемая будущими социальными работниками при прохождении преддипломной практики, непосредственно связана с решением значимой социальной проблемы. Она формулируется при прохождении производственной практики и уточняется во взаимодействии с преподавателем при определении темы, цели и задач выпускной квалификационной работы. Соответственно, в задачах преддипломной практики находят свое отражение и задачи проектной деятельности будущих социальных работников. Им необходимо провести оценку обстоятельств сложной жизненной ситуации отдельных граждан, определить их индивидуальные потребности и возможности социального сопровождения; запланировать и реализовать деятельность по предоставлению социальных услуг; выявлять граждан, нуждающихся в получении помощи, защите прав и интересов; подготовить материалы для принятия решения по определению форм социальной поддержки различных категорий граждан. Проектная деятельность в процессе преддипломной практики позволяет будущим социальным работникам действовать в профессиональном сообществе и реализовать свои возможности во взаимодействии с отдельными гражданами и организациями. Погружение будущих социальных работников в контекст профессиональной деятельности и проблемные ситуации, возникающие при ее осуществлении, становится важным этапом профессионального самоопределения, позволяющего лучше понять свое положение в выбранной профессии.

Существенное значение для развития профессионального самоопределения будущих социальных работников имеет тот факт, что разработанный проект презентуется и обсуждается при защите выпускной квалификационной работы. Участие в защите представителей учреждений социальной защиты позволяет оценить практическую значимость и степень реализуемости разработанного проекта.

Таким образом, профессиональное самоопределение студентов представляет собой процесс и результат понимания ими субъективной значимости той профессии, которую они осваивают в ходе подготовки, и получение ими опыта доступной профессиональной деятельности в контексте взаимодействия с различными партнерами. Развитие профессионального самоопределения студентов является многоплановым феноменом, охватывающим проблемы нахождения смысла в своей профессиональной деятельности, осознание собственных возможностей в выбранном виде деятельности, интеграции в профессиональные сообщества. Специфика профессионального самоопределения будущих социальных работников заключается еще и в том, что в данной профессии особое внимание уделяется эмоциональной и нравственной составляющей. Социальным работникам необходимо понимать проблемы людей, оказавшихся в сложной жизненной ситуации, и при этом уметь противостоять стрессам, возникающим при выполнении профессиональных обязанностей. В системе профессиональной подготовки будущих социальных работников на психолого-педагогическом факультете АФ ННГУ им. Н.И. Лобачевского одним из направлений развития профессионального самоопределения будущих социальных работников является проектная деятельность. Она позволяет закрепить теоретические знания и приобрести практические навыки, сформировать требуемый объем знаний, умений и навыков. Проекты разрабатываются студентами в ходе прохождения практики и выступают одной из форм контроля достижений обучающихся. В ходе проектной деятельности студенты учатся определять проблемы различных категорий граждан, находить пути их решения с учетом требований законодательства, участвуют во взаимодействии с другими людьми и организациями. Презентация проекта является важной частью выпускной квалификационной работы, в которой принимают участие представители учреждений социальной защиты. Существующая система проектной деятельности позволяет ориентировать будущих социальных работников на решение актуальных социальных проблем и способствует развитию компетенций, необходимых для осуществления профессиональной деятельности.

#### Библиографический список

1. Завражнов В.В. *Педагогическое обеспечение профессионального самоопределения будущих педагогов-психологов в вузе*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Арзамас, 2010.
2. Скатова Е.А. Проектная деятельность как ресурс управления качеством образования студентов *Вестник Российского нового университета*. Серия: человек в современном мире. 2017; № 1: 78 – 82.
3. Малиева З.К., Малиева З.Н. Использование проектной деятельности студентов в воспитательной работе. *Успехи современной науки и образования*. 2017; Т. 1, № 3: 197 – 199.
4. Богомолова О.В. Проектная деятельность в профессиональной подготовке студентов. *Вестник научных конференций*. 2017; № 2-2 (18): 22 – 24.
5. Юшков Л.В. Проектная деятельность в образовательной программе университета как подготовка студентов к построению стратегии жизни. *Вестник Казанского государственного энергетического университета*. 2017; № 1 (33): 64 – 70.
6. Маланов И.А., Иванова А.В. Развитие социальной компетентности студентов вуза в процессе проектной деятельности. *Вестник Бурятского государственного университета*. 2018; № 1: 21 – 29.

#### References

1. Zavrazhnov V.V. *Pedagogicheskoe obespechenie professional'nogo samoopredeleniya buduschih pedagogov-psihologov v vuze*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Arzamas, 2010.



- Skatova E.A. Proektnaya deyatel'nost' kak resurs upravleniya kachestvom obrazovaniya studentov *Vestnik Rossijskogo novogo universiteta*. Seriya: chelovek v sovremennom mire. 2017; № 1: 78 – 82.
- Malieva Z.K., Malieva Z.N. Ispol'zovanie proektnoj deyatel'nosti studentov v vospitatel'noj rabote. *Uspеhi sovremennoj nauki i obrazovaniya*. 2017; T. 1, № 3: 197 – 199.
- Bogomolova O.V. Proektnaya deyatel'nost' v professional'noj podgotovke studentov. *Vestnik nauchnykh konferencij*. 2017; № 2-2 (18): 22 – 24.
- Yushkov L.V. Proektnaya deyatel'nost' v obrazovatel'noj programme universiteta kak podgotovka studentov k postroeniyu strategii zhizni. *Vestnik Kazanskogo gosudarstvennogo energeticheskogo universiteta*. 2017; № 1 (33): 64 – 70.
- Malanov I.A., Ivanova A.V. Razvitiye social'noj kompetentnosti studentov vuza v processe proektnoj deyatel'nosti. *Vestnik Buryatskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2018; № 1: 21 – 29.

Статья поступила в редакцию 13.11.19

УДК 514(075.8):81(075.8)

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10033

**Proyaeva I.V.**, Cand. of Sciences (Physics, Mathematics), senior lecturer, Orenburg State Pedagogical University n.a. V. P. Chkalov, senior lecturer of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (Orenburg branch, Russia), E-mail: docentirina@mail.ru;

**Sidelov D.I.**, Cand. of Sciences (Physics, Mathematics), senior lecturer, Orenburg State Pedagogical University n.a. V.P. Chkalov (Orenburg, Russia), E-mail: docentirina@mail.ru

**APPLYING PARAXIAL APPROXIMATION TECHNIQUES IN SOLVING OLYMPIAD GEOMETRIC OPTICS TASKS.** The article considers one of the most pressing and at the same time difficult issues for teaching physics, as well as for learning by students – the question of the discipline “Geometric optics”. The authors focus on the development of the original methodology for introducing the main facts of the topic “Paraxial approximation”. The importance and difficulty of studying the topic is primarily related to the multi-faceted and abstract beams of light rays. Characteristics of introduction of these concepts are identified and described. Considerable attention is paid to the use of paraxial approach methods in solving Olympic problems. The methodology presented in the article for introducing the main concepts of this topic is used in a specific educational process in optional classes on geometric optics and makes it possible to increase the efficiency of learning the material studied by students.

**Key words:** methods of paraxial approximation, geometric optics, beams of light rays, physical quantities.

**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  
**Д.И. Сиделов**, канд. физ.-мат. наук, доц., ФГОУ ВПО «Оренбургский государственный педагогический университет имени В.П. Чкалова», г. Оренбург, E-mail: docentirina@mail.ru

## ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДОВ ПАРАКСИАЛЬНОГО ПРИБЛИЖЕНИЯ ПРИ РЕШЕНИИ ОЛИМПИАДНЫХ ЗАДАЧ ГЕОМЕТРИЧЕСКОЙ ОПТИКИ

В данной статье рассмотрен один из самых актуальных и в тоже время сложных вопросов для преподавания физики, а также для усвоения обучающимися – вопрос дисциплины «Геометрическая оптика». Основное внимание в работе авторы акцентируют на выработке оригинальной методики введения основных фактов темы «Параксиальное приближение». Важность и трудность изучения темы связаны в первую очередь с многогранностью и абстрактностью пучков световых лучей как таковых. Выделяются и описываются характерные особенности введения данных понятий. Значительное внимание уделяется применению методов параксиального приближения при решении олимпиадных задач. Представленная в статье методика введения основных понятий данной темы была реализована в конкретном учебном процессе на факультативных занятиях по геометрической оптике и позволила повысить эффективность усвоения изучаемого материала обучающимися.

**Ключевые слова:** методы параксиального приближения, геометрическая оптика, пучки световых лучей, физические величины.

В геометрической оптике существует ряд задач повышенной сложности, при решении которых параксиальное приближение является одним из основных способов получения ответа на вопрос задачи [1, с. 280]. При таком подходе пучки световых лучей считаются узкими, слегка отклоняющимися от главной оптической оси линзы или сферического зеркала, что может значительно упростить выводы формул, по которым можно рассчитать фокусные расстояния этих оптических систем.

Давайте обсудим «за» и «против» параксиального приближения. Неоспоримые преимущества этого метода решения задач геометрической оптики включают, прежде всего, возможность замены тригонометрических функций синуса и тангенса на сами углы из-за малости последних, т.е.  $\sin \alpha \approx \tan \alpha \approx \alpha$ .

Такая замена значительно облегчает решение ряда проблем, связанных с отражением и преломлением на границах раздела прозрачных диэлектриков. Более того, тригонометрическое уравнение, которое трудно решить в общем случае, вырождается в обычное линейное. Например, закон преломления В. Снелла можно записать в параксиальном приближении следующим образом:

$$\left\{ \begin{array}{l} n_1 \cdot \sin \alpha = n_2 \cdot \sin \beta \\ \lim_{\alpha \rightarrow 0} \sin \alpha = \alpha \\ \lim_{\beta \rightarrow 0} \sin \beta = \beta \end{array} \right. \Rightarrow n_1 \cdot \alpha = n_2 \cdot \beta.$$

Те же выводы можно сделать для случаев, когда тангенсы углов заменяются самими углами. Кроме того, в случае небольшого значения угла длины дуг и хорд, опирающихся на этот угол, одинаковы.

Конечно, как и любое приближение, параксиальное имеет свои существенные недостатки. В реальной оптике необходимо получать как можно более яркие изображения, но если вы используете только параллельные пучки лучей, то изображение даже хорошо освещенных объектов будет характеризоваться слабой освещенностью. Обратите внимание, что получение лучей параксиального пучка предполагает использование диафрагмы в оптической цепи устройства, которая в свою очередь будет нагреваться задержанным светом (электромагнитными

волнами). Кроме того, при небольшой диафрагме будет наблюдаться явление дифракции, которое приведет к расфокусировке изображения.

Все вышеперечисленные недостатки параксиального приближения в большей степени относятся к практической оптике и не умаляют ее значения при решении теоретических задач.

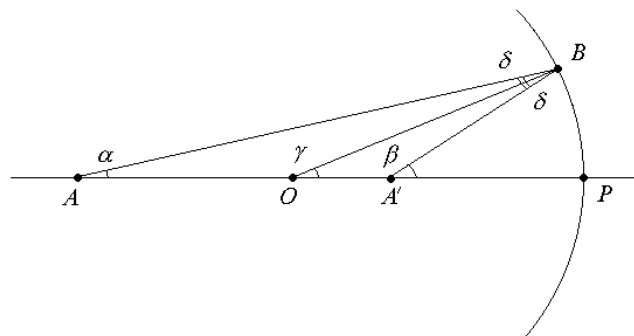


Рис. 1. Ход лучей, отраженных от сферического зеркала

На рисунке показаны: объект – точка А, изображение объекта – точка А', центр сферической поверхности – О, зеркальный полюс – Р, В – точка отражения луча от зеркала.

В условиях параксиальной аппроксимации мы можем предположить, что:

$AP = AB = a$ ,  $A'P = A'B = b$ ,  $OP = OB = R$ .

Поскольку все углы на нашей диаграмме малы, их можно определить, используя формулу для длины дуги на основе угла:

$\alpha = BP/a$ ,  $\beta = BP/b$ ,  $\gamma = BP/R$ .

Из теоремы о соседних углах треугольников (соседний угол равен сумме двух других углов треугольника) получаем:

$$\begin{cases} \gamma = \alpha + \delta \\ \beta = \gamma + \delta \end{cases} \Rightarrow \alpha + \beta = 2\gamma.$$

Мы заменили обозначение углов в полученном выражении:

$$\frac{BP}{a} + \frac{BP}{b} = 2 \frac{BP}{R},$$

Сокращая длину дуги, мы приходим к формуле сферического зеркала –

$$\frac{1}{a} + \frac{1}{b} = \frac{2}{R}.$$

Давайте проанализируем полученное выражение. Фокус зеркала – это точка, в которой лучи, движущиеся параллельно главной оптической оси, собираются во время отражения. Такой случай соответствует бесконечно удаленному точечному источнику  $a \rightarrow \infty$ , то есть  $F = \lim_{a \rightarrow \infty} b$ , где  $F$  – фокусное расстояние зеркала.

Мы покажем, как легко получить формулу преломления на сферической границе раздела двух сред.

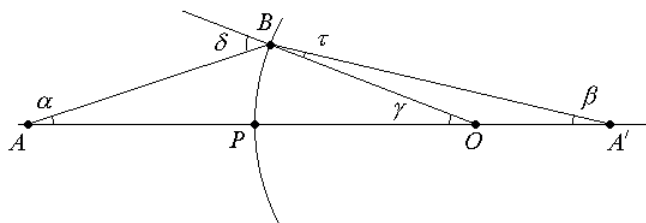


Рис. 2. Ход лучей в процессе преломления на сферической границе раздела двух сред

Обозначения точек такие же, как в предыдущем примере. Известно, что стандартизация терминов улучшает восприятие преподаваемого материала. В условиях параксиального приближения можно предположить, что:

$$AP = AB = a, A'P = A'B = b, OP = OB = R.$$

Введем обозначения углов:

$$\alpha = BP/a, \beta = BP/b, \gamma = BP/R.$$

Предположим, что относительный показатель преломления второй среды (изображение, точка  $A'$ ) относительно первой (объект, точка  $A$ ) равен  $n$ . Тогда закон преломления, учитывающий малые углы падения и преломления, примет вид:

$$\delta = \tau \cdot n.$$

Из теоремы о смежных углах треугольника получаем:

$$\begin{cases} \delta = \alpha + \gamma \\ \gamma = \tau + \beta \end{cases} \Rightarrow \begin{cases} \tau \cdot n = \alpha + \gamma \\ \tau = \gamma - \beta \end{cases} \Rightarrow \alpha + \gamma = (\gamma - \beta)n \Rightarrow \alpha + \beta n = \gamma(n - 1).$$

Заменим углы обозначениями:

$$\frac{BP}{a} + \frac{BP}{b} n = \frac{BP}{R} (n - 1).$$

Окончательное выражение получается после сокращения длины дуги –

$$\frac{1}{a} + \frac{n}{b} = \frac{n - 1}{R}.$$

Рассмотрим цепочку олимпиад по проблемам геометрической оптики, которая может быть использована при подготовке школьников для участия в физических олимпиадах. Для их решения воспользуемся параксиальным приближением.

**Задача 1.** Со стороны основания пустотелого конуса высоты  $h$  с малым углом при вершине отрезали небольшое кольцо и поместили в параллельный пучок света, широкой частью в сторону пучка. На каком расстоянии от кольца сфокусируются отразившиеся от него лучи света [2, с. 308].

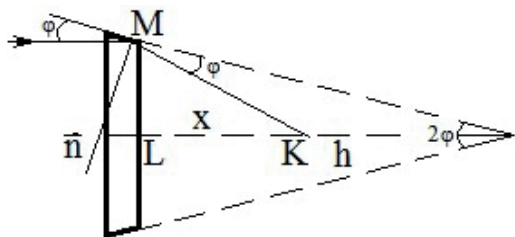


Рис. 3 к задаче 1. Отражение от конического кольца

Решение:

Пусть падающий луч на кольцо отражается в точке  $M$  и обрезаает ось конуса в одной точке  $K$ . Очевидно,  $K$  – это желаемая точка фокусировки лучей, отражаемых кольцом. Тогда, используя закон отражения и учитывая равные углы скольжения падающего и отраженного лучей зеркала  $\Phi$ , мы можем найти, применяя теорему о смежном угле треугольника:  $\angle LKM = \phi + \phi = 2\phi$ .

Определим радиус кольца  $ML = h \cdot \tan \phi = x \cdot \tan 2\phi$ . Принимая во внимание малость угла  $2\phi \rightarrow 0$ , заменим тангенсы углов их значениями в радианной мере, тогда

$$h \cdot \phi = x \cdot 2\phi \Rightarrow x = \frac{h}{2}.$$

**Задача 2.** Кажущаяся глубина водоема 3 м. Какова его истинная глубина? [2, с. 309].

Решение.

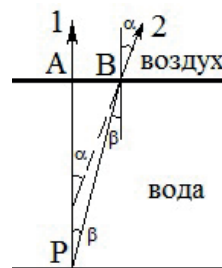


Рис. 4. Ход лучей при получении изображения дна водоема.

Пусть точка внизу водоема отражает падающий на него свет солнца и излучает два луча 1 и 2, которые фактически не пересекаются при выходе из воды. Однако луч 2, продолженный в толще воды, пересекает луч 1, который шел перпендикулярно границе раздела вода–воздух в одной точке  $P'$ . Очевидно, мы получили видимое положение нижней точки водоема  $P$ . Поэтому условия и вопрос о проблеме можно сформулировать в наших обозначениях: кажущаяся глубина воды  $AP' = 3$  м, требуемая условием задачи глубина  $AP$ .

Лучи 1 и 2 образуют небольшой угол  $\beta$ , так как при формировании изображения дна резервуара оба луча должны попадать в человеческий глаз, проходить через небольшое отверстие зрачка и фокусироваться линзой на сетчатке. Поэтому параксиальное приближение вполне можно применить для решения этой задачи.

По закону преломления В. Снелла:  $n_1 \cdot \sin \alpha = n_2 \cdot \sin \beta$ . В условиях нашей задачи  $n_1 = 1$  (воздух);  $n_2 = 4/3$  (вода). Мы используем параксиальное приближение:

$$\begin{cases} \alpha \rightarrow 0 & \sin \alpha \approx \tan \alpha \\ \beta \rightarrow 0 & \sin \beta \approx \tan \beta \end{cases}.$$

Тогда с учетом определения тангенсов углов падения и преломления получаем:

$$\sin \alpha = \tan \alpha = \frac{AB}{AP'}; \sin \beta = \tan \beta = \frac{AB}{AP}.$$

Окончательные преобразования с применением закона Снеллиуса дают искомую глубину:

$$n_1 \cdot \frac{AB}{AP'} = n_2 \cdot \frac{AB}{AP} \Rightarrow AP = AP' \cdot \frac{n_2}{n_1} = 3 \cdot \frac{4/3}{1} = 4 \text{ м}.$$

Таким образом, истинная глубина водоема в  $4/3$  раза больше видимой.

**Задача 3.** Улитка размера  $a$  сидит на дальней стенке прямоугольного аквариума ширины  $\ell$ . В сколько раз изменится видимый угловой размер улитки, если из аквариума слить воду? Наблюдатель расположился на расстоянии  $L$  от аквариума [2, с. 309].

Решение.

Мы предполагаем, что стенки аквариума тонкие, поэтому не вносят искажений по ходу лучей, как будто световые лучи сразу выходят из воды в воздух, «не замечая» стеклянных стенок. Мы также предполагаем, что размер улитки намного меньше, чем расстояние от нее до наблюдателя. Тогда видимый угловой размер (в радианах) для аквариума без воды можно найти по формуле для длины дуги окружности:

$$\alpha = \frac{a}{L + \ell}.$$

Поскольку слой воды приближает к нам улитку (показатель преломления воды  $n = 4/3$ ), кажущийся угловой размер улитки в случае воды в аквариуме можно определить по формуле:

$$\alpha_0 = \frac{a}{L + \ell/n}.$$

Тогда уменьшение видимого углового размера можно определить отношением:

$$\frac{\alpha_0}{\alpha} = \frac{L + \ell}{L + \ell/n} = \frac{L + \ell}{n \cdot L + \ell} \cdot n.$$

Таким образом, мы убедились в упрощении выводов формул для отражения от сферического зеркала и преломления на сферическом интерфейсе между двумя средами. Объединение обозначений, необходимых для вывода углов

и точек на диаграммах, выражающих путь лучей в этих случаях, представляет особый интерес [3]. Унификация обозначений значительно упрощает процесс обучения и последующей подготовки будущих участников олимпиад [4], поскольку порядок в обозначениях подразумевает обязательный порядок в логических шаблонах мышления обучающихся. Мы также отмечаем, что в нашей унифицированной записи нет более низких показателей, что позволяет обучающимся воспринимать полученную информацию без искажений, не отвлекаясь на анализ небольшого, но не менее важного текста [5].

#### Библиографический список

1. Кудрявцев Л.Д. *Курс математического анализа*: учебник для студентов университетов и вузов: в 3 т. Москва: Высшая школа, 1988; Т. 1.
2. Иродов И.Е. *Задачи по общей физике*. Москва: 2002.
3. Прояева И.В., Сиделов Д.И. Об использовании методов нахождения экстремумов функции в физических приложениях при подготовке бакалавров инженерного профиля. *Модернизация инженерного образования: состояние, проблемы, перспективы*: авторская монография. Оренбург, 2018: 168 – 174.
4. Прояева И.В. Об организации компетентностно-ориентированного подхода самостоятельной работы бакалавров по математическим дисциплинам на технических специальностях ВО. *Реализация компетентностного подхода в сфере инженерной подготовки*: авторская монография. Уфа, 2017: 101 – 106.
5. Прояева И.В. Компетентностный подход в преподавании математических дисциплин на инженерных специальностях: *материалы I Международной очно-заочной конференции*. Оренбург, ПГУТИ, 2015.

#### References

1. Kudryavcev L.D. *Kurs matematicheskogo analiza: uchebnik dlya studentov universitetov i vuzov: v 3 t.* Moskva: Vysshaya shkola, 1988; T. 1.
2. Irodov I.E. *Zadachi po obshchej fizike*. Moskva: 2002.
3. Proyaeva I.V., Sidelov D.I. Ob ispol'zovanii metodov nahozhdeniya `ekstremumov funktsii v fizicheskikh prilozheniyah pri podgotovke bakalavrov inzhenernogo profilya. *Modernizatsiya inzhenernogo obrazovaniya: sostoyanie, problemy, perspektivy*: avtorskaya monografiya. Orenburg, 2018: 168 – 174.
4. Proyaeva I.V. Ob organizatsii kompetentnostno-orientirovannogo podhoda samostoyatel'noj raboty bakalavrov po matematicheskim disciplinam na tehniceskikh special'nostyakh VO. *Realizatsiya kompetentnostnogo podhoda v sfere inzhenernoj podgotovki*: avtorskaya monografiya. Ufa, 2017: 101 – 106.
5. Proyaeva I.V. Kompetentnostnyj podhod v prepodavanii matematicheskikh disciplin na inzhenernykh special'nostyakh: *materialy I Mezhdunarodnoj ochno-zaochnoj konferencii*. Orenburg, PGUTI, 2015.

Статья поступила в редакцию 14.11.19

УДК 378

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10034

Savin V.A., postgraduate, Immanuel Kant Baltic Federal University (Kaliningrad, Russia), E-mail: savin.v.a@mail.ru

**INTERNATIONAL COOPERATION PROBLEMS OF SPORT FEDERATION.** In the article function of sport federation concerning international cooperation is reviewed. Goals and objectives of the sports federation in the international arena, as well as the functions of the head of the organization are determined by method of document analysis. The article reveals the definition of hard power, public diplomacy, sport diplomacy. Research demonstrates potency of usage sport diplomacy in reaching international goals of the state. Examples of usage sport as mean of reaching international goals of the state are given. Lack of availability of development public diplomacy competence due to absence of education courses in this field was determined as a factor that limits effect of usage sport diplomacy in international cooperation of Russian Federation. Through the analysis of documents and scientific literature the author concludes that development of public diplomacy competence for chiefs of sport organizations can provide success in international arena and serve as extra mean for international integration of Russian Federation. The author finds out that designing public diplomacy competence development course for heads of sport organizations is extremely perspective and interdisciplinary.

**Key words:** soft power, sport diplomacy, international cooperation, international policy, sport federation director.

V.A. Савин, соискатель, Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта, г. Калининград, E-mail: savin.v.a@mail.ru

## ПРОБЛЕМЫ МЕЖДУНАРОДНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА СПОРТИВНЫХ ФЕДЕРАЦИЙ

В статье рассматривается функция спортивной федерации в контексте международного сотрудничества. На основании анализа документов определены цели и задачи спортивной федерации на международной арене, а также функции руководителя организации. Статья раскрывает содержание понятий мягкой силы, публичной дипломатии, спортивной дипломатии. В исследовании демонстрируется потенциал использования спортивной дипломатии в рамках достижения внешнеполитических целей государства. Приводятся практические примеры использования спорта как инструмента достижения внешнеполитических целей государства. В качестве проблемы, ограничивающей эффект использования спортивной дипломатии в рамках международного сотрудничества РФ, обнаруживается недоступность повышения компетенции публичной дипломатии в виду отсутствия курсов повышения квалификации в этой отрасли. Представленный анализ документов и научной литературы позволяет сделать вывод, что повышение компетенции публичной дипломатии у руководителей спортивных организаций и дальнейшее ее использование в работе способно обеспечить успех Российской Федерации на внешнеполитической арене, служить дополнительным инструментом международной интеграции страны. Автор приходит к выводу, что разработка курса повышения квалификации публичной дипломатии для руководителей спортивных организаций является чрезвычайно актуальной, перспективной разработкой, находящейся на стыке научных дисциплин.

**Ключевые слова:** мягкая сила, спортивная дипломатия, международное сотрудничество, внешняя политика, руководитель спортивной федерации.

Согласно Федеральному закону «О физической культуре и спорте в Российской Федерации» от 04.12.2007 N 329-ФЗ (ред. от 02.08.2019), спортивная федерация создается на основе членства, получения государственной аккредитации, а ее целями являются развитие одного или нескольких видов спорта на территории Российской Федерации, их пропаганда, организация, проведение спортивных мероприятий и подготовка спортсменов – членов спортивных сборных команд Российской Федерации [1]. Под международным сотрудничеством мы понимаем совокупность мер, средств и действий, направленных на взаимодействие двух и более сторон, призванных решить экономические, политические, социальные или иные задачи участников интернациональных отношений. С момента институализации спорта, приобретения им массовости и выходом на уровень международных соревнований, федерации не являются исключением и могут быть рассмотрены как полноправные члены межнационального взаимодействия.

В ходе своей международной деятельности руководители спортивных федераций сталкиваются с многозадачностью, со сложностями, связанными как непосредственно со спортом, так и с решением латентных задач, не имеющих прямой связи с уставной деятельностью организаций. В число таких задач входит создание и поддержание имиджа государства, подтверждение репутации, формирование общественного мнения. Успешная реализация этих задач напрямую зависит от соответствующих компетенций, которые являются дефицитными у руководителей спортивных организаций.

В числе очевидных, детерминированных имманентной сущностью спорта, целей и задач любой спортивной федерации находятся популяризация конкретного вида спорта, организация и проведение соревнований, подготовка спортсменов сборной команды России к соревнованиям, пропаганда здорового образа жизни и т.д. Однако в уставах вышеуказанных организаций



отражается также обязанность в развитии спортивных международных связей России.

На основе проведенного анализа документов (уставов всероссийских спортивных федераций олимпийских видов спорта) нами было выявлено наличие целей и задач на международной арене, объединенных общим смыслом, а именно: «содействие развитию спортивных международных связей России по спортивной гимнастике [2], укреплению связей со спортивными международными организациями по спортивной гимнастике», «содействие развитию спортивных международных связей, укреплению связей со спортивными международными организациями, развивающими спортивную борьбу» [3], «укрепление позиций и повышение престижа российской легкой атлетики на международной арене» [4], «укрепление позиций и повышение авторитета российского футбола на международной арене, осуществление международных спортивных связей в области футбола, в том числе с ФИФА, УЕФА, иными международными футбольными организациями; представление интересов российского футбола в международном спортивном и олимпийском движении» [5], «установление и развитие связей с российскими и международными физкультурно-спортивными организациями, в том числе с национальными ассоциациями хоккея и спортивными лигами» [6]. Как видно, в уставе любой спортивной федерации РФ по олимпийским видам спорта в качестве цели или задачи фигурирует международное сотрудничество.

Необходимость в международном взаимодействии получила свое отражение в Федеральном законе «О физической культуре и спорте в Российской Федерации». В частности, в нем говорится о цели олимпийского движения России в укреплении международного спортивного сотрудничества, представлении Олимпийским Комитетом России олимпийского движения России, членом Олимпийского комитета России в международных спортивных объединениях. В статье 24 данного закона говорится о праве спортсменов на содействие общероссийских спортивных федераций по выбранным видам спорта в защите прав и законных интересов спортсменов в международных спортивных организациях.

Отдельно стоит вынести пункт о борьбе с допингом, указанный в статье 26 Федерального закона «О физической культуре и спорте в Российской Федерации», в котором в качестве одной из мер по предотвращению допинга в спорте и борьбы с ним предусматривается осуществление международного сотрудничества в данной области. Продолжая этический аспект, в статье 26.2 указанного закона обращается внимание на осуществление международного сотрудничества в области предотвращения противоправного влияния на результаты официальных спортивных соревнований и борьбы с ними.

В статье 40, полностью направленной на международное сотрудничество Российской Федерации в области физической культуры и спорта, говорится о необходимости соблюдения регламентов и требований, утвержденных международными спортивными организациями и международными договорами Российской Федерации. В ней также закреплена возможность создания международных физкультурно-спортивных организаций, а также филиалов и представительств международных физкультурно-спортивных организаций на территории РФ.

Все это говорит о большом объеме целей и задач в сфере международного взаимодействия, стоящих перед спортивными федерациями, решить которые призваны компетентные специалисты. В Приказе Минтруда России от 29.10.2015 N 798н «Об утверждении профессионального стандарта «Руководитель организации (подразделения организации), осуществляющей деятельность в области физической культуры и спорта» выделена отдельная трудовая функция 3.8.7. «Обеспечение координации работ федераций по видам спорта и организаций физической культуры и спорта по подготовке спортсменов высокого класса и их участию в официальных всероссийских и международных спортивных соревнованиях в составе спортивных сборных команд» [7]. В данную функцию входят трудовые действия, связанные с обеспечением координации работ федераций по видам спорта и организаций физической культуры и спорта по подготовке спортсменов высокого класса и их участию в крупнейших всероссийских и международных спортивных соревнованиях в составе спортивных сборных команд. В том числе руководство процессами размещения информации в периодических печатных и электронных средствах массовой информации, информационных агентствах, информационно-телекоммуникационной сети Интернет, подписание приказов и иных официальных документов, утверждение штата и обязанностей работников, ответственных за выполнение отдельных функций, проведение рабочих встреч (совещаний) и мероприятий.

Существуют разные примеры взаимоотношений между национальными федерациями по видам спорта: с одной стороны, они зависят от внешней политики государств, с другой – способны оказать влияние на внешнеполитический курс страны. В некоторых случаях спортивные организации служат проводниками реализации идеи сближения между государствами, а иногда – катализаторами начала конфронтации, вплоть до начала военных действий.

Для реализации внешнеполитических целей применимы как инструменты мягкой, так и жесткой силы. К проявлениям жесткой силы обычно относятся военные вмешательства, экономические взаиморасчеты или санкции [8].

По мнению известного американского политолога Джозефа Ная, бывшего заместителя министра обороны по вопросам международной безопасности в администрации президента США, мягкая сила – способность заставить других хотеть тех же результатов, что и тебе, принятие, вместо принуждения [9]. Проявлением мягкой силы может являться публичная дипломатия, в ходе которой про-

исходит создание благоприятного образа, репутации, имиджа государства. Как видно из анализа документов, в пунктах, касающихся международной деятельности руководителей спортивных организаций, отсутствует прямое упоминание публичной дипломатии как механизма решения целей и задач международного сотрудничества. А вместе с тем, существует достаточное количество примеров использования публичной спортивной дипломатии в достижении внешнеполитических целей.

В качестве положительного результата использования спортивной дипломатии мы можем вспомнить несколько ярких примеров, наглядно демонстрирующих ее потенциал. Проведение Олимпийских игр 1964 года принято считать одним из ярких примеров проявления публичной дипломатии, в ходе которого произошел «восход» Японии. Тогда стране восходящего солнца, чья экономика и авторитет были подорваны в ходе завершения Второй мировой войны, удалось показать свою инновационность, технологичность и нацеленность на мирное будущее [10].

В результате охлаждения отношений между СССР и КНР после смерти Сталина, в конце 60-х – начале 70-х гг. появилась реальная возможность и взаимное желание в сближении между коммунистической КНР и лидером западного капиталистического мира США. В ходе реализации первого шага так называемой пинг-понговой дипломатии, сборная КНР по настольному теннису впервые после длительного перерыва приняла участие в чемпионате мира 1971 в Нагойя, Япония. Сообщалось, что во время проведения мероприятия китайский чемпион Мира Зуан Дзедонг общался с представителем американской команды Гленом Кованом, опоздавшим на автобус американской сборной и ехавшим с китайской сборной. В ходе контакта они обменялись подарками, и американская сторона получила приглашение принять участие в американско-китайском турнире по настольному теннису [11]. После некоторого раздумья американская сторона воспринималась приглашением и посетила Китай для участия в турнире. Вскоре после этого визита американо-китайские отношения начали стремительно развиваться в положительном и конструктивном ключе и вышли на новый уровень.

Есть и обратный пример, когда футбольное противостояние между сборными Сальвадора и Гондураса по футболу выступило как катализатор разрыва дипломатических отношений и начала военных действий. Инцидент случился в 1969 году во время отборочных матчей на чемпионат мира 1970 года. По стечению обстоятельств командам пришлось сыграть три матча между собой, оспаривая путевку на чемпионат мира в Мексике в момент нарастания политического напряжения, связанного со столкновением экономических интересов двух стран. Непосредственным поводом к войне послужил проигрыш команды Гондураса команде Сальвадора в третьем, решающем матче отборочного этапа чемпионата мира по футболу, чем и объясняется данное конфликтное название – «футбольная война». Несмотря на скоротечность, конфликт дорого обошелся обеим сторонам: общие потери составили несколько тысяч человек; война похоронила региональный интеграционный проект.

Для нашей страны особняком стоят события, происходившие в период холодной войны: отказ от участия в московской Олимпиаде 1980 года сборной США и ответное пренебрежение поездкой сборной СССР на Олимпийские игры 1984 года в Лос-Анджелесе. В условиях той политической ситуации и bipolarизации общества казалось невозможным поступить иначе, однако в настоящее время добровольный отказ от участия в международных спортивных соревнованиях вряд ли будет оправдан с какой-либо стороны.

Существуют негативные примеры насильственного отлучения спортсменов и даже целых команд от соревнований международного масштаба: чемпионатов Европы, мира и даже Олимпийских игр. Подобная участь постигла сборную России по легкой атлетике, а также всю паралимпийскую сборную перед играми в Рио-де-Жанейро в 2016 году. Бесспорно, эти события расцениваются как мощный удар по репутации страны, особенно болезнен тот факт, что это произошло в отсутствии объективных доказательств в наличии программы допинга сборной России, в которой ее обвинили.

Сейчас абсолютно очевидно, что утверждение о том, что спорт находится вне политики, является наивным и неактуальным. В РФ более 90% спорта финансируется за счет государственного бюджета. Государственные корпорации, являющиеся спонсорами спортивных клубов, федераций по видам спорта, мы также вправе считать представителями госсектора. При таком подходе субъект финансирования (государство) вправе осуществлять заказ объекту финансирования (спортивному клубу, федерации, атлету) не только на достижение спортивных результатов, но также и на представление интересов государства как внутри страны, так и на внешнеполитической арене. И если ранее победы спортсмена на международных соревнованиях автоматически подтверждали право его государства на доминирование на внешнеполитической арене, то в современном информационном пространстве с развитием Интернета, социальных сетей у любой федерации появилась возможность мгновенно высказывать свое негативное или позитивное отношение широкой аудитории относительно любого события, человека, организации, политики государства.

Спортсмены высокой квалификации перестали рассматриваться с биологической точки зрения как совокупность мышц, костей, крови, как «машина» для достижения спортивного результата. Болельщикам стало интересно, что «находится у чемпиона в голове». А уже тональность риторики и контент, исходящий от атлета, способны оказать как положительное, так и отрицательное влияние на

имидж страны. Стало быть, регулирование этого вопроса входит зону ответственности национальной федерации и ее руководителя.

В последние годы практика международных отношений значительно изменилась, взаимодействия между государствами вышли из рамок приватного общения на высоком уровне на более низкий, относительно неофициальный уровень. Фокус во многом сместился на публичное взаимодействие в разных сферах жизни людей: культуре, науке, искусстве, спорте. Спорт из-за своей растущей международной популярности занимает особое место в этом списке. Рассмотрение феномена международного спорта не должно ограничиваться лишь аспектами, связанными с участием в соревнованиях, судейством, противоборством болельщиков и т.д.

Спорт со своими декларируемыми гуманистическими ценностями является универсальной площадкой для международного сотрудничества. При этом нужно отметить, что само по себе международное сотрудничество не является конечной целью, а скорее, средством достижения главной цели – представления интересов государства. В контексте международного спорта в роли конкретного инструмента достижения цели эффективно работают механизмы публичной дипломатии. Приоритетными задачами публичной дипломатии как проявления мягкой силы является формирование общественного мнения о государстве, создание благоприятного имиджа, репутации. Под публичной дипломатией мы понимаем обобщающее понятие, обозначающее деятельность различных акторов, как правительственных, так и неправительственных, которая призвана объяснить иностранной общественности проводимую страной внешнюю политику и побу-

дить то или иное зарубежное государство принимать свои внешнеполитические решения в том русле, которое выгодно данным акторам.

В нашем исследовании рассматривается еще более узкое проявление публичной дипломатии – ее спортивная разновидность. Феномен, использующий международные спортивные мероприятия, акторов спорта для привлечения внимания, информирования и создания благоприятного имиджа государства среди зарубежной общественности, организаций [12].

Говоря о решении уставных целей и задач федераций, направленных на развитие международного сотрудничества, возникает вопрос о наличии инструментария и технологии. И если для того чтобы руководителю спортивной организации повысить свою компетентность в управлении персоналом, финансовой, юридической грамотности существует достаточное количество возможностей, то для повышения компетентности публичной дипломатии возможности практически отсутствуют. Это говорит о том, что потенциал использования спортивной дипломатии для достижения внешнеполитических целей РФ, в том числе создания положительного имиджа государства, повышения репутации, целенаправленного формирования общественного мнения задействован не в полной мере.

На сегодняшний день в РФ существует дефицит курсов повышения квалификации публичной дипломатии для руководителей спортивных организаций. Их разработка и внедрение является весьма актуальным и необходимым составляющим для окончательной институализации феномена спортивной дипломатии. Реализация этих задач способно помочь в достижении внешнеполитических целей Российской Федерации.

#### Библиографический список

1. О физической культуре и спорте в Российской Федерации. Федеральный закон от 04.12.2007 N 329-ФЗ.
2. Устав Общероссийской общественной организации «Федерация спортивной гимнастики России». Москва, 2019.
3. Устав Общероссийской общественной организации «Федерация спортивной борьбы России». Москва, 2013.
4. Устав Общероссийской общественной организации «Всероссийская федерация легкой атлетики». Москва, 2016.
5. Устав Общероссийской общественной организации «Российский футбольный союз» Москва, 2019.
6. Устав Общероссийской общественной организации «Федерация хоккея России». Москва, 2018.
7. Об утверждении профессионального стандарта «Руководитель организации (подразделения организации), осуществляющей деятельность в области физической культуры и спорта». Приказ Минтруда России от 29.10.2015 N 798н. Available at: <https://base.garant.ru/71249184/>
8. Trunkos J., Heere B. *Case Studies in Sport Diplomacy, Sport Diplomacy: A Review of How Sports Can Be Used to Improve International Relationships*. West Virginia University Chapter. 2017; № 11: 1 – 19.
9. Nye J.Jr. *Soft power the means to success in world politics*. 2005; Chapter 1: 19.
10. Shimizu S. *Rebuilding the Japanese Nation at the 1964 Tokyo Olympics: The Torch Relay in Okinawa and Tokyo. The Olympics in East Asia: Nationalism, Regionalism, and Globalism on the Center Stage of World Sports*. Yale University EliScholar – A Digital Platform for Scholarly Publishing at Yale. 2011: 39 – 61.
11. Kobierecki M.M. Ping-Pong Diplomacy and its Legacy in the American Foreign Policy. *Polish Political Science Yearbook*. 2016; vol. 45: 304 – 316.
12. Murray S. *Sports-Diplomacy: a hybrid of two halves*. Available at: <http://www.culturaldiplomacy.org/academy/content/pdf/participant-papers/2011-symposium/Sports-Diplomacy-a-hybrid-of-two-halves-Dr-Stuart-Murray.pdf>

#### References

1. O fizicheskoj kul'ture i sporte v Rossijskoj Federacii. Federal'nyj zakon ot 04.12.2007 N 329-FZ.
2. Ustav Obscherossijskoj obschestvennoj organizacii «Federacija sportivnoj gimnastiki Rossii». Moskva, 2019.
3. Ustav Obscherossijskoj obschestvennoj organizacii «Federacija sportivnoj bor'by Rossii». Moskva, 2013.
4. Ustav Obscherossijskoj obschestvennoj organizacii «Vserossijskaja federacija legkoj atletiki». Moskva, 2016.
5. Ustav Obscherossijskoj obschestvennoj organizacii «Rossijskij futbol'nyj soyuz» Moskva, 2019.
6. Ustav Obscherossijskoj obschestvennoj organizacii «Federacija hokkeya Rossii». Moskva, 2018.
7. Ob utverzhenii professional'nogo standart «Rukovoditel' organizacii (podrazdeleniya organizacii), osuschestvlyayushej deyatel'nost' v oblasti fizicheskoj kul'tury i sporta». Prikaz Mintruda Rossii ot 29.10.2015 N 798n". Available at: <https://base.garant.ru/71249184/>
8. Trunkos J., Heere B. *Case Studies in Sport Diplomacy, Sport Diplomacy: A Review of How Sports Can Be Used to Improve International Relationships*. West Virginia University Chapter. 2017; № 11: 1 – 19.
9. Nye J.Jr. *Soft power the means to success in world politics*. 2005; Shapter 1: 19.
10. Shimizu S. *Rebuilding the Japanese Nation at the 1964 Tokyo Olympics: The Torch Relay in Okinawa and Tokyo. The Olympics in East Asia: Nationalism, Regionalism, and Globalism on the Center Stage of World Sports*. Yale University EliScholar – A Digital Platform for Scholarly Publishing at Yale. 2011: 39 – 61.
11. Kobierecki M.M. Ping-Pong Diplomacy and its Legacy in the American Foreign Policy. *Polish Political Science Yearbook*. 2016; vol. 45: 304 – 316.
12. Murray S. *Sports-Diplomacy: a hybrid of two halves*. Available at: <http://www.culturaldiplomacy.org/academy/content/pdf/participant-papers/2011-symposium/Sports-Diplomacy-a-hybrid-of-two-halves-Dr-Stuart-Murray.pdf>

Статья поступила в редакцию 16.11.19

УДК 378

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10035

**Sarsembaeva D.K.**, MA of Geography, Pavlodar State Pedagogical University (Pavlodar, Kazakhstan),  
E-mail: [dinaraacko82@mail.ru](mailto:dinaraacko82@mail.ru)

**PBL (PROBLEM TRAINING) TECHNOLOGY IN THE SUBJECT TRAINING OF FUTURE GEOGRAPHY TEACHERS.** The article raises a question of choice of technology for the formation of research competencies in the subject training of future teachers. PBL technology is understood as the way of mastering the subject knowledge of the future teacher of geography in the process of research. In the modern training of future teachers, one of the requirements is fundamental education, which consists of deep possession of subject knowledge and the method of obtaining this knowledge. The analysis of the questionnaire of teachers shows that the lack of interest in the implementation of PBL technology is established, they do not see the educational result of students, as it is a way of owning subject knowledge based on research. PBL application creates conditions of transition from reproductive to research way of organization of activity, from educational to professional activity where the student is a subject of education, and changes the activity.

**Key words:** PBL (problem-oriented) technology, research activities, subject training, research competencies.

**Д.К. Сарсембаева**, магистр географии, Павлодарский государственный педагогический университет, г. Павлодар,  
E-mail: [dinaraacko82@mail.ru](mailto:dinaraacko82@mail.ru)

## PBL (PROBLEM BASED LEARNING) ТЕХНОЛОГИЯ В ПРЕДМЕТНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ГЕОГРАФИИ

В статье поднимается вопрос о выборе технологии становления исследовательских компетенций в предметной подготовке будущих учителей. PBL технология понимается нами как способ овладения предметным знанием будущим учителем географии в процессе исследовательской деятельности. В современной подготовке будущих учителей одним из требований является фундаментальное образование, которое складывается из глубокого владения предметным знанием и способом добывания этого знания. На основе анализа анкетирования педагогов установлено отсутствие интереса к реализации PBL технологии, они не видят образовательный результат студентов, так как он является способом владения предметным знанием на основе исследования. Применение PBL создает условия перехода от репродуктивной к исследовательскому способу организации деятельности, от учебной к профессиональной деятельности, где студент является субъектом образования, и изменяет свою деятельность.

**Ключевые слова:** PBL (проблемно-ориентированная) технология, исследовательская деятельность, предметная подготовка, исследовательские компетенции.

Одним из требований в современной подготовке будущих учителей является фундаментальное образование, которое складывается из глубокого владения предметным знанием и способом добывания этого знания. Овладение способом добывания знаний происходит в том случае, когда студент исследует знание, не принимая его готовым, а включает в его поиск. Существующая практика обучения студентов использует традиционные формы преподавания, когда педагог воспроизводит готовое знание. Отсюда возникают следующие вопросы: «Возможно ли в предметной подготовке осуществлять исследовательскую деятельность? Какие возможности дает PBL-технология?».

Целью статьи является обоснование выбора PBL-технологии (проблемно-ориентированной) становления исследовательских компетенций в предметной подготовке будущих учителей.

Методологической основой исследования выступает гуманитарный подход (М.И. Мамардашвили, В.И. Словодчиков, Б.С. Гершунский, Г.И. Прохументова, Л.А. Никитина), основанный на субъектной позиции будущего педагога в исследовательской деятельности. При построении исследовательской деятельности студент выступает в качестве субъекта. По мнению Г.И. Прохументовой, будущий учитель «становится субъектом своего образования, участвует в нем и влияет на него» [1]. Согласно данному подходу студент овладевает предметным знанием через построение собственного исследования, тем самым создает условия для самообразования.

Для решения задач нашего исследования нам необходимо проанализировать, как понимают PBL-технологии педагоги, с какими трудностями сталкиваются, почему не используют ее в предметной подготовке будущих педагогов. Нами было проведено анкетирование, в котором участвовали 20 человек, преподавателей ПГПУ. Возраст анкетированных варьировался от 30 до 55 лет, стаж работы от 3 до 15 лет, 8 преподавателей имеют научную степень доктора PhD.

Вопросы анкетирования:

– Как вы понимаете PBL-технологии (проблемно-ориентированную)?

– В чем вы видите результаты применения PBL-технологии у будущих учителей?

– Какие формы и способы организации PBL-технологии реализовывались на занятиях?

– Какие трудности испытывали при реализации данной технологии?

Анализ анкет выявил следующее: отвечая на первый вопрос, респонденты указывают, что «знакомы с PBL-технологией, т.к. она схожа с известной проблемной технологией» (90%), «частично применяли ее на занятиях» (20%).

Ответы педагогов показывают, что они не различают технологии, указывая на то, что это одно и то же, только называется по-разному. При этом преподаватели указывают, что частично ее используют. Отсюда возникает следующий вопрос: «Как можно, не зная сути технологии, обращаться к ее элементам?». В литературе ряд авторов (Поздеева С.И., Петрова О.Н., Ларионов В.В., Степанова О.Н.) называют PBL-технологии как особый тип образовательной практики организации самообразования студентов и формирования способности к обучению. Отсюда мы можем сказать, что данная технология является образовательной, так как она позволяет выступать в качестве способа владения предметным знанием.

Отвечая на второй вопрос («В чем вы видите результаты применения PBL технологии у будущих учителей?»), респонденты-учителя отмечают следующее: «новая технология, которая должна оживить преподавание на уроках, научить школьников поиску новых знаний на уроке и за пределами школы» (40%); «возможность научить студентов больше самостоятельности в учебной деятельности» (30%); «организация исследовательской работы с научной литературой» (30%), «научить использовать методические средства в самостоятельной работе» (50%), «научить работать в группе» (20%).

Анализируя ответы на данный вопрос, мы отмечаем, что одна часть педагогов (80%) относят PBL-технологии к способу организации научно-исследовательской работы (формы и средства обучения), другие же (20%) видят формирование умений у студентов (умения работать в группе, самостоятельный поиск). При этом педагоги не видят образовательного результата, так как он является способом владения предметным знанием на основе исследования. PBL-технология позволяет по-другому построить процесс, ориентируя на образовательный результат студентов. Возникает вопрос: «Какой образовательный результат нужен самому студенту?».

Отвечая на третий вопрос («Какие формы и способы организации PBL технологии реализовывались на занятиях»), респонденты указывают: «теоретически знакомы с PBL технологией, но на практике не применяли» (60%); имеются педагоги, отмечающие, что «не знают данную технологию» (10%).

При ответе на этот вопрос ни один из респондентов не указал ни формы, ни способы PBL-технологии. Педагоги отстраняются от нее, считая сложной, трудной и затратной по времени. Отсюда возникает вопрос: «Может тогда не стоит использовать PBL-технологии в обучении?».

Отвечая на четвертый вопрос («Какие трудности испытывали при реализации данной технологии»), респонденты называют следующие: «малая комплектация групп (2 – 3 студента)» (30%), «необходимо менять структуру тематического осуждения предмета» (30%); «нехватка времени для самостоятельных работ в группах» (20%); «нет интереса заниматься самостоятельно у студентов» (40%). Респонденты увидели трудности во внешних проявлениях (малая комплектность, нехватка времени), не проявляя интереса к данной технологии. Отсюда вопрос: «Как привлечь педагогов использовать PBL-технологии? Что нужно для этого сделать?».

На основе анализа анкет мы видим возможность применения PBL-технологии в предметной подготовке будущих учителей географии, с одной стороны, предполагает осуществление педагогами исследовательской деятельности и изменение технологии преподавания географии и, с другой стороны, дает возможность включения студентов в предметную деятельность по присвоению нового знания через организацию собственного исследования. Применение PBL-технологии в обучении будущих учителей требует особых условий для ее реализации как способа предметной подготовки.

В российской педагогике проблемным обучением занимались известные исследователи, такие как И.Я. Лернер, В.Т. Кудрявцев, С.Л. Рубинштейн, А.В. Брушлинский, Н.А. Менчинская, А.М. Матюшкина, Л.А. Решетникова, М.И. Махмутов. И.Я. Лернер отмечает основное содержание проблемно-ориентированного обучения, то, что под руководством преподавателя студент участвует в решении новых познавательных и практических проблем [2]. В.Т. Кудрявцев описывает процесс проблемного обучения как выдвижение перед учащимися дидактических проблем, в ходе решения которых студент получает обобщенные знания и осваивает принципы решения проблемных задач [3]. Согласно трудам М.И. Махмутова, «...систематическая самостоятельная поисковая деятельность учащихся с усвоением ими готовых выводов науки построена с учетом целеполагания и принципа проблемности, процесс взаимодействия преподавания и учения ориентирован на формирование познавательной самостоятельности учащихся, устойчивости мотивов учения и мыслительных (включая и творческие) способностей в ходе усвоения ими научных понятий и способов деятельности, детерминированного системой проблемных ситуаций» [4].

Различия проблемного обучения (ПО) и западной технологии рассматривает С.И. Поздеева с точки зрения цели обучения (в PBL студент учится самостоятельно организовывать собственное учение, что не формирует данной компетенции ПО); модели организации деятельности (PBL – партнерская: «тьютор студент», ПО – лидерская: «преподаватель студент»); постановка проблемы (в PBL студенты работают с кейсами или проблемными ситуациями, максимально приближенными к действительности и характерные для их будущей профессии, в ПО это дополнение к содержанию курса не связано с предварительной проработкой студентами большого количества учебного материала) [5].

PBL начинают применять в Университете Мак Мастера (Канада) на факультете медицинских наук в середине 1960-х годов без четкой образовательной теории. С 1971 по 1980 гг. Ховард Барроуз популяризировал ее и оказал большое влияние на проектирование деятельности PBL в Университете Мак Мастера. За четыре года Ховард со своими коллегами создали совершенно новую школу, целью которого было усовершенствование методики медицинского образования. В 1970-х годах PBL начала выходить за рамки медицинского образования в Университете Мак Мастера на медицинские программы других университетов в разных странах. Одним из таких университетов был Маастрихтский университет (в то время университет Лимбурга) в Нидерландах, который имел недавно созданную медицинскую школу, использовавшую PBL в 1972 году [6].

Зарубежные педагоги приходят к единой точке зрения, утверждая, что PBL-технология приносит методический вклад не только в разработку и органи-



зацию заданий, но и в разработку учебных программ. Когда элементы PBL-технологии внедряются в традиционную учебную программу, необходимо уделять особое внимание тому, чтобы студенты и преподаватель были ориентированы на ожидаемые результаты обучения. Основными условиями для организации PBL является правильный выбор проблемы и хорошая предметная подготовка студента. Проблема должна подбираться преподавателем, соответствовать всем критериям для ее решаемости (заинтересованность, сложность, реальность). Основными элементами проблемы являются вызов (газетная новость, фотографии, научная статья), триггер (текст, предполагающий решение проблемы), схема (контекст решения проблемной задачи), документация (материалы, которые выдаются студентам в начале проекта). Работая в группах, обучающиеся определяют, что они уже знают, что им нужно знать, как и где получить доступ к новой информации, которая может привести к решению проблемы. Роль координатора (обычно называется преподаватель в классическом PBL) имеет решающее значение в содействии и руководстве процессом обучения. Обычно PBL требует строго систематизированного подхода к решению проблемы, несмотря на подробные инструкции и последовательность, которые, как правило, в некоторой степени варьируются в зависимости от предметной области. Обучающиеся должны понимать принципы PBL, ее применение к конкретным проблемным ситуациям, держать некую дистанцию в совместном исследовательском процессе, строить партнерские взаимоотношения со студентами. Роль преподавателя – подготовить правильную проблему, наблюдать за процессом обучения, определять источники знаний, предоставлять дополнительную информацию, активно общаться с детьми и направлять к самостоятельному поиску.

Зарубежный педагог Ann Keeling в своих исследованиях по региональной географии Канады предлагает авторскую методику PB-технологии, состоящую из четырех методических модулей. При изучении курса обучающиеся формируют исследовательские компетенции, компетенции совместной командной работы (партнерские). Каждый двухнедельный модуль рассматривал физико-географический раздел Канады (рельеф, климат, растительный и животный мир). На первом этапе студенты собирали информацию из различных источников, составляя краткий библиографический перечень, затем, опираясь на собранные источники, писали информационное сообщение на выдвигаемые проблемные вопросы. В процессе модуля аудитория делилась на рабочие группы, которые дискутировали и обсуждали свои доклады. Каждый модуль включал лекции, групповое приветствие в виде обмена информацией по решаемой проблеме. По результатам эксперимента автор отмечает положительные результаты: укрепление доверия между участниками; повышение интереса к дисциплине; формирование навыков критически мыслить; исследовательский опыт в работе с научной информацией. Имеются недостатки в командной работе, когда один процент не хочет выполнять работу, отсюда вся нагрузка падает на активных участников, в этом случае

нужно вмешаться преподавателю для распределения рабочей нагрузки между участниками [7].

При изучении дисциплин «Социально-экономическая география Казахстана», «Социально-экономическая география мира» студентами третьего курса (45 человек) нами адаптированы проблемные семинары. Цель проведения проблемных семинаров – вовлечение студентов в исследовательскую деятельность. Проблемный семинар включает следующие шаги:

Анализ проблемы:

- 1) уточнение терминов и понятий, которые необходимо усвоить;
  - 2) определение проблемы;
  - 3) анализ проблемы;
  - 4) составление логического перечня объяснений, вытекающих из третьего пункта;
  - 5) формулировка целей и задач обучения.
- Этап приобретения знаний:
- 6) сбор необходимой научной и предметной информации вне группы;
  - 7) обобщение и анализ собранной информации.

Проблемные кейсы обсуждаются в небольших исследовательских группах (шаг 1 – 5), затем после анализа проблемы и сбора необходимой информации (шаг 6), группа повторно анализирует представленную ранее проблему, чтобы обобщить и проверить собранную информацию (шаг 7). Организуя проблемные семинары, студенты включаются в деятельность, проходят шаги (1 – 7), формируя исследовательские компетенции. Когда студенты решают проблемную ситуацию, они используют исследовательские умения (классифицировать, обобщать, анализировать, систематизировать, устанавливать причинно-следственные связи), исследовательские действия, выбирают методические приемы, тем самым проектируют содержание деятельности. Применение PBL создает условия перехода от репродуктивной к исследовательскому способу организации деятельности, от учебной к профессиональной деятельности, где студент является субъектом образования и изменяет свою деятельность. В формате PBL-обучения студентам географии предлагается возможность постоянно двигаться в направлении приобретения нового знания и формирования исследовательских умений и навыков для организации собственного исследования.

Проведенное нами исследование показало значимость обращения к PBL-технологии, так как опрос анкетирования демонстрирует «знакомство» преподавателей с технологией и отсутствие интереса к ее реализации, тогда как при применении проблемных семинаров, кейс-стадий в географии мы можем увидеть образовательные результаты: формулировать исследовательский вопрос, проблему, гипотезу; создавать план исследовательской деятельности; выбирать соответствующие методы для решения проблемных ситуаций; способность к рефлексии, повышение качества проведенных исследований.

#### Библиографический список

1. Прокументова Г.Н. *Классический университет – инновационные школы: стратегические перспективы взаимодействия (опыт гуманитарного исследования)*. Томск: ТГУ, 2008.
2. Лернер И.Я. *Дидактические основы методов обучения*. Москва: Педагогика, 1981.
3. Кудрявцев В.Т. *Проблемное обучение: истоки, сущность, перспективы*. Москва: Знание, 1991.
4. Махмутов М.И. *Проблемное обучение: основные вопросы теории*. Москва: Педагогика, 1975.
5. Поздеева С.И. Проблемное или проблемно-ориентированное обучение (problem-based learning): сравнительный анализ. *Сибирский педагогический журнал*. 2016; № 2: 95 – 99.
6. Sheeda Sardar Ali. Problem Based Learning: A student – centered approach. *English language teaching*. 2019; Vol. 12; № 5: 73 – 78.
7. Ann Keeling «We are Scholars» Using Teamwork and Problem-Based Learning in a Canadian Regional Geography course. *Mountain Rise, the International journal of the Scholarship of Teaching and Learning*. 2008: 1 – 13.

#### References

1. Prozumentova G.N. *Klassicheskij universitet – innovacionnye shkoly: strategicheskie perspektivy vzaimodejstviya (opyt gumanitarnogo issledovaniya)*. Tomsk: TGU, 2008.
2. Lerner I.Ya. *Didakticheskie osnovy metodov obucheniya*. Moskva: Pedagogika, 1981.
3. Kudryavcev V.T. *Problemnoe obuchenie: istoki, suschnost', perspektivy*. Moskva: Znanie, 1991.
4. Mahmutov M.I. *Problemnoe obuchenie: osnovnye voprosy teorii*. Moskva: Pedagogika, 1975.
5. Pozdeeva S.I. Problemnoe ili problemno-orientirovannoe obuchenie (problem-based learning): sravnitel'nyj analiz. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal*. 2016; № 2: 95 – 99.
6. Sheeda Sardar Ali. Problem Based Learning: A student – centered approach. *English language teaching*. 2019; Vol. 12; № 5: 73 – 78.
7. Ann Keeling «We are Scholars» Using Teamwork and Problem-Based Learning in a Canadian Regional Geography course. *Mountain Rise, the International journal of the Scholarship of Teaching and Learning*. 2008: 1 – 13.

Статья поступила в редакцию 16.11.19

УДК 378.811.351.21

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10036

**Rashidova M.Z.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: angara67@yandex.ru

**FEATURES OF FUNCTIONING OF VOWEL SOUNDS IN THE LAK AND RUSSIAN LANGUAGES.** The article discusses methods of teaching the Russian language Lak primary school pupils, based on a detailed analysis of the phonetic system of Russian as a foreign language by mastering the specifics of his perception, and frequency of broadcasting of sounds and words. Linguoecology base of the embodiment of cross-language phonetic interference, the path correlation rules of pronunciation of Russian word Lak younger students, the transformation of the sound image of Russian words, as well as their causes can be identified in the study findings comparative analysis of the sound of the paradigms of both languages. This multilateral method of studying the problem considered in the article allows to determine the sequence of the process of perception and reproduction of sounds of Russian speech by Russian children. The author concludes that the need of identifying mechanisms of perception and reproduction in the Russian language Lak younger students is regulated by the skills of Russian pronunciation as a result of the formation of Lak-Russian bilingualism.

**Key words:** Russian language, Lak language, bilingualism, phonetics, phonology, teaching methods.

М.З. Рашидова, канд. пед. наук, доц., Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: angara67@yandex.ru

## ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ ГЛАСНЫХ ЗВУКОВ В ЛАКСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ

В статье рассматривается методика обучения русскому языку лакских младших школьников основана на подробном разборе фонетической системы русского языка как неродного при овладении специфики его восприятия детьми и частоты трансляции звуков и слов. Лингвopsихологическая база воплощения межъязыковой фонетической интерференции, пути корреляции произносительных норм русизмов лакскими младшими школьниками, трансформация звукового облика русских слов, а также их причины могут быть выявлены при изучении выводов сопоставительного анализа звуковых парадигм обоих языков. Данный многосторонний способ изучения рассматриваемой в статье проблемы обнаруживает последовательность процесса восприятия и воспроизведения звуков русской речи лакскими детьми. Исследованный материал позволяет сделать вывод о том, что потребность определения механизмов восприятия и воспроизведения в русской речи лакских младших школьников регламентирована выработкой навыков русского произношения как результата становления лакско-русского двуязычия.

**Ключевые слова:** русский язык, лакский язык, билингвизм, фонетика, фонология, методика преподавания.

Контрастная картина фонетического организма языка довольно четко регламентируется непереносимой отсылкой к лингвopsихологической основе искажения русских орфоэпических правил билингвистических говорящих, в результате чего вероятна идентификация дифференцирующих и интегрирующих характеристик звуковых систем взаимодействующих языков. Аналогичные звуковые факты в процессе сопоставления данных языков не только активно заимствуют лакскими школьниками, но и воспринимаются ими как некоторая отправная позиция для последующего изучения русского языка. Разница же маркирует стабильно допускаемые ошибки в произношении. Значит, контрастивный подход способен предвосхитить допустимую интерференцию и определить звучание русизмов. Учащиеся понимают, что без глубокого понимания и освоения звуковой конституции русского языка (и также других языков) невозможно его полное изучение, потому что только фонетика позиционируется в качестве основы практического изучения неродного языка.

Органичное формирование правильной русской речи учащихся лакских школ в Республике Дагестане детерминировано идентификацией речевых нарушений, их систематизацией, дескриптивным подходом к ним, определением путей их устранения в первую очередь посредством разъяснительно-аналитической работы с детьми. При осуществлении деятельности, позволяющей успешно решать данные задачи, важно принимать во внимание то обстоятельство, что функционирование мыслительных процессов, контролирующих механизмы восприятия речи, а также формирование нового речевого аппарата, создающего звуки иного языка, с позиций психофизиологии и психолингвистики описывает многоступенчатую парадигму условно-рефлекторных конструкций сознания. Динамика артикуляции соотносится с продолжительностью и неконкретностью действий, осуществляющихся учащимися на основе специфического показателя лингвистического восприятия действительности и эмотивно-оценочной ее трансляции. Фактор родного языка способствует трансформации школьниками норм произношения русского языка: до обучения русской грамоте у них четко выработана и налажена артикуляция родной речи, в результате чего восприятие и произношение новых звуков в определенной степени «подстраивается» к звукам родного языка. Складывается потребность в обнаружении основных типов фонетических накладок, анализе специфики орфоэпических ошибок, использовании результатов сопоставительно-типологического исследования фонетики русского и лакского языков и оценки фактического наблюдения [1, с. 26 – 30]. На основании стабильно сложившихся речепроизводных и акустических знаний младшие школьники сталкиваются с абсолютно иными звуками, не присутствующими в лакском языке. Выявлены и описаны специфические черты, присущие всем сопоставляемым словам русского и лакского языков. При выработке навыков произношения звуков неродного языка артикуляционные органы постепенно начинают двигаться по иным кривым, которые не присущи родному языку.

При анализе речевых ошибок билингвов необходимо уметь учитывать то обстоятельство, что восприятие речевых звуков позиционируется как последствие сложной аналитико-синтетической работы механизмов центральной нервной системы, являющейся центром развития умений и навыков. Для целеустремленного обучения организации речевых звуков, необходимо знать последовательность ряда приёма их сигналов, заключающегося в следующем: а) в слуховом рецепторе осуществляется первоначальный разбор синтетических акустических сигналов на отдельные признаки звука (спектры и квантования интенсивности), которые транспонируются в последующие несущие сигналы – нервные импульсы; б) сигналы закрепляются на время приёма отдельного простого сообщения (фразы) в слуховом рецепторе; в) подключается механизм постоянных различителей, определяются речевые форманты и в результате осуществляется первичный синтез слова в тембрах и звуках. Воздействие русского языка на лакский в процессе взаимовлияния в условиях поликультурной языковой среды детерминировало характер заимствованных значительной части лексических единиц из русского языка, при этом следует отметить, что данное обстоятельство является важным, т.к. более 20% всех слов лакского языка представлены русизмами, которые в лакском языке претерпевают некоторые фонетические и грамматические трансформации. Данная ситуация приобретает методическую актуальность в связи с тем, что в процессе реализации русизмов в речи под влиянием фоне-

тической системы родного языка лакскими школьниками допускаются ошибки в произношении русских слов.

Характер орфоэпически освоенных лакским языком русизмов, а также их повседневной реализации в русской речи дагестанских школьников манифестирует необходимость разработки методических положений и приемов правильного произношения ими русских лексических и фразеологических единиц [2]. Педагогическая практика и специальные исследования, проведенные в классах с лакским национальным составом учащихся, довольно убедительно демонстрируют позитивный характер и динамику развития русского произношения как результат совершенствования детьми произносительных навыков при реализации заимствованной лексики в устной речи.

Значимые причины формирования межъязыковой фонетической интерференции в реализации в устной речи русизмов манифестированы нарушениями орфоэпических норм русского языка и могут быть классифицированы и методически описаны на основе исследования психолингвистических данных, потому что психолингвистика, по мнению И.И. Донсковой, способна раскрывать большинство проблем тогда, когда методы обычной лингвистики становятся неэффективными [3, с. 89], а также экстралингвистических и собственно языковых контрастных данных, т.к. восприятие и категоризация мира происходят через призму языка, на котором индивидуум говорит.

Конструктивный подход к изучению указанных причин позволяет детерминировать логику восприятия и трансляции русских звуков в процессе речемыслительной действительности лакских младших школьников. Так, например, в русском языке после твердых согласных [и] переходит в [ы]: в процессе формирования [ы] язык оттягивается назад, его задняя часть поднимается к мягкому небу: дым, быт, от Иры [ат-ыры], с иском [с-ыском], в то время как лакский язык лишен гласного [ы], поэтому воспринимается детьми как наиболее сложный, ведь в родном языке отсутствуют твердые согласные. В результате в заимствованных словах [ы] подменяется звуком [и]: [выбры] – [выбры], [выстьфк] – [вистфк] и т.д.

Трансформация произношения русизмов лакскими детьми детерминирована наличием общности и разности в фонетико-фонологических парадигмах взаимодействующих языков. Заимствованные русские лексические знаки лакскими школьниками в процессе речемыслительной деятельности реализуются соответственно фонетическим законам родного языка. Таким образом, лакское произношение русских слов регламентируется различительными механизмами фонетико-фонологических парадигм обоих языков, при этом становится очевидным, что подобное положение объективно подтверждено тем, что родной язык выступает в качестве некоего эталона для понимания, восприятия, трансляции сущности любого языка (сопоставление всех уровней языка), т.е. посредством родного языка осуществляется сопоставление (анализ) иных языков, а значит, о родном языке можно говорить как о метаязыке.

Детальное исследование звуковых систем требует особого подхода к фонологической системе русского языка. При этом необходимо исходить из её системного характера, а также из фонем, а не звуков, т.к. только фонемный анализ позволяет представить полную картину системного характера звукового строя русского языка в сравнении с лакским, составить представление о звуковых типах (фонемах), реализации их в речи в виде конкретных звуков, охарактеризовать синтагматические и парадигматические законы фонетики и их отличие или сходство с теми же законами и звуковыми единицами в лакском языке. Это позволит определить потенциально возможные изменения в произношении заимствованных слов.

В методике обучения русскому произношению учащихся лакской школы в первую очередь необходимо учитывать влияние артикуляции звуков родного языка, межъязыковую звуковую интерференцию. Методические приемы обучения русскому произношению следует разрабатывать, опираясь на результаты сопоставительного анализа звуковых систем контактирующих языков.

Следовательно, необходимо учитывать фонологические единицы, оппозиции, а затем артикуляционные и акустические признаки звуков. Не объединив звуки речи в фонемы, невозможно осуществить всесторонний анализ звуковых систем контактирующих языков. При этом следует иметь в виду, что конкретная

реализация фонем в речи, их различительные возможности тесно связаны с фонетической позицией.

Язык, по мнению В.В. Иванова, располагает бесчисленным количеством и комбинацией звуков речи, в то же время набор фонем, обладающих функциональной значимостью для знаков, лимитирован и детерминирован закрытостью ряда, что, однако, в полной мере выполняет все требования языка в создании и дифференциации форм слов. Следовательно, в процессе анализа звуковых характеристик языка актуализируется становление конкретной фонетико-фонологической структуры, которая присуща определенному языку на определенном этапе его развития [4, с. 9].

Специфические признаки фонетического взаимодействия языков, а также трансформация в произношении заимствованных единиц могут быть обнаружены в большинстве случаев в процессе исследования сопоставительного плана использования каждой фонемы в качестве определенных звуков в определенных позициях, что, в конечном счете, даст возможность детерминировать сходства и различия между гласными звуками лакского и русского языков как отдельных лингвистических систем.

В русском языке фонема <a>, находясь под ударением, реализуется в виде звука [a], в безударном же положении фиксируются [L, ʔ, iʔ, ʊ]. Однако в лакском языке отсутствуют подобные соответствия указанным звукам. Иначе говоря, фонема <a> в родном языке учащихся лакских школ выражается в виде звуков [a, L]. В то же время наблюдения над фонетической системой лакского языка позволяют сделать вывод, что в большинстве случаев данные звуки не в полной мере отражают суть гласных звуков русского языка [a, L]. Следовательно, о каком-либо подобии в такой ситуации можно говорить лишь условно. Воздействие соседних мягких согласных делает гласный звук [a] передним. В лакском языке гласный звук [aʊ] по месту образования по некоторым признакам уподобляется [a], но детерминирован при этом глоттизованностью, т.е. характеризуется ярко выраженным гортанным произношением.

Гласный звук долгий [a:] в лакском языке уподобляется русскому [a], краткий звук [a] в лакском языке образуется при менее широком раскрытии рта, т.е. губы находятся в нейтральном положении, как и в русском языке, при этом язык лежит низко, но несколько выше, чем при ударяемом русском [a]. По своим артикуляционно-акустическим характеристикам краткий [a] в лакском языке близок к русскому [L] после твердых согласных в первом предупредном слоге.

Дифференциальной характеристикой гласных русского языка, находящихся под ударением, обнаруживается в их неоднородности. Воздействие соседних мягких и твердых согласных изменяет [a] по месту образования: рядом с мягкими он оказывается передним по месту образования: [mʲal], [matʲ], [tʲatʲ]. В лакском же языке подобные звуки отсутствуют, т.е. в отличие от русского языка они позиционируются как однородные, т.к. на них не распространяется воздействие соседних согласных. При реализации заимствованных из русского языка единиц все нюансы гласной фонемы <a> замещаются звуками лакского языка. В русской орфографии гласный [a] в позиции после мягких согласных обозначается буквой я, исключением являются буквы ч и щ, после которых не пишется буква я. Однако в лакском языке глоттизованный гласный [aʊ] после согласных обозначается буквой я, что способствует фонетико-графической интерференции. Следовательно, в заимствованных словах звук [a] замещается глоттизованным гласным нижнего подъема переднего ряда [aʊ]: [дадь] – [дадьL], тётя – [tʲotʲʲ]. В русском языке гласный [ɛ] формируется при среднем раскрытии рта, тогда губы слегка растянуты в стороны, но не выпячены вперед, при этом язык приподнимается до среднего уровня и продвигается вперед, и его кончик дотрагивается до нижних зубов. Данный звук является основным оттенком фонемы <э>, который реализуется, например, в словах целый [цэлый], это [этэ]. Следует также отметить, что фонологические характеристики фонемы <э> в русском языке обнаруживаются в отсутствии лабиализации и средним подъёмом передней части языка.

В лакском языке гласный звук [ɛ] в определенной мере близок к русскому [ɛ], но не идентичен ему: в лакском языке при образовании <э> язык несколько отодвигается назад по сравнению с русским [ɛ], при этом приподнимается не передняя часть языка, как в русском языке, а средняя. Дифференциальным призна-

ком лакского [ɛ] представляется глоттизованность, когда надгортанная и нёбная занавеска напрягаются, а глотка сужается, в результате чего возникает специфический акустический эффект. Фонологические характеристики данного звука обусловлены, во-первых, нелабиализованностью; во-вторых, средним подъёмом средней части языка, при этом призвук [i] становится доминирующим. В заимствованных словах из русского языка звук [ɛ] в лакском чаще всего замещается звуком [i]: [лэкцый] – [ликцийL].

В русском языке [ɛ] в позиции после мягких или между мягкими согласными приобретает призвук [i]: делит [д'и'ил'ит]. Фонема <i> по своим артикуляционно-акустическим признакам схожа с долгим гласным лакского языка [i:]. Фонологические характеристики <i> в русском языке детерминированы нелабиализованностью и верхним подъёмом языка, а в лакском отличаются нелабиализованностью, верхним подъёмом, неглоттизованностью, долготой (или краткостью). В русском языке в позиции после твердых согласных звук [i] транспонируется в [ы]. В процессе формирования [ы] язык оттягивается назад, его задняя часть поднимается к мягкому нёбу: дым, быть, от Иры [ат-ыры], с иском [с-ыском]. В лакском же языке гласного [ы] нет, поэтому произношение данного звука вызывает сложность для учащихся лакских школ, к тому же в лакском языке нет никаких твердых согласных. В заимствованных из русского языка словах звук [ы] заменяется [i]: выборы [выб'ыры] – [вибурду], выставка [выс'тыфк] – [вистLvkL].

Русский гласный звук [o] отличается скользящей от [y] к [o] артикуляцией, т.е. начинается формироваться с очень краткого [y], который постепенно транспонируется в [o] открытый: [он], [сок], [том]. Гласный [o] произносится при среднем раскрытии рта: губы в начале образования [o] сильно выдвигаются и округляются, как при [y], затем немного отступают назад и вытягиваются шире, язык при этом отодвигается от нижних зубов. На начальном этапе произнесения данного звука задняя часть языка поднимается высоко, как при [y], затем несколько опускается. Корень языка чуть приближается к задней стенке глотки. Гласный [o] позиционируется как лабиализованный звук среднего подъема заднего ряда. В русском языке [o] после и между мягкими согласными продвигается вперед по месту образования: лед [л'от], ноль [но'л], тётя [tʲotʲʲ].

В заимствованных из русского языка словах гласный [o] в положении после твердых согласных в лакском языке замещается звуком [y]: борщ [бор'щ] – [бор'щL], торт [торт] – [турт], мода [модь] – [мудL], сок [сок] – [сукL], после мягких согласных появляется глоттизованный гласный звук [oʊ]: летчик [лотчик] – [лоьтчикL].

Фонема <u> в русском языке образуется при самом узком раскрытии рта: губы вытягиваются вперед и округляются больше, чем при образовании [o], всё тело языка отступает назад, передняя и средняя части опущены, а задняя часть высоко поднимается к мягкому нёбу, корень языка отодвигается к задней стенке глотки. С гласным [y] в русском языке сходен долгий [y:] в лакском языке, при произношении которого губы вытягиваются вперед меньше, чем в русском языке, при этом они почти не округляются.

Гласный звук [y] в русском языке в соседстве с мягкими согласными по месту образования продвигается вперед и возникает с призвуком [i], как и [o]. В лакском же языке гласный звук [y] русского языка замещается глоттизованным гласным [oʊ]: люстра [л-устрь] и [лоьстрL]. Долгие гласные лакского языка [a:], [i:], [y:] являются вполне самостоятельными звуками. «В плане парадигматическом они противопоставлены не только соответствующим кратким, но и всем гласным фонемам в тождественных фонетических позициях. Ср.: махъ – «слово» – МА:хъ – «позади», чул «бок» – чу:л – «степь», шинай – «в течение года» – ши:най «сюда наверх» 5, с. 25 – 39. Долгие гласные в лакском языке являются малонагруженными, но вполне независимыми звуками.

Таким образом, при сопоставительном анализе звуковых систем русского и лакского языков основное внимание уделяется описанию тех фонетико-фонологических явлений, которые представляют трудности для учащихся и могут быть использованы в дидактических целях при обучении произношению заимствованной лексики, выявлению особенностей фонетико-фонологических изменений. При обучении русскому языку в лакских школах педагогу необходимо четко представлять дифференциальные характеристики двух языковых систем, что, в конечном счете, будет способствовать устранению фонетических ошибок в речи учащихся.

#### Библиографический список

1. Магомедова Д.Р. Влияние русского языка на развитие лакского языка. *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*. 2015; № S15: 26 – 30. Available at: <http://e-koncept.ru/2015/75215.htm>
2. Рамазанова М.Р. *Лакско-русский фразеологический словарь*. Махачкала, 2005.
3. Донскова И.И. *Современные научные направления психолингвистики. Современная психолингвистика: сборник научных трудов*. Москва, 2010: 89.
4. Иванов В.В. Фонетика и фонология современного русского литературного языка. II. Синтагматика и парадигматика фонем русского языка. *Русский язык в национальной школе*. 1972; № 4.
5. Буржунов Г.Г. *Методика преподавания русского языка в национальной школе: учебно-методическое пособие для учителей начальных классов и студентов педагогических университетов*. Махачкала, 2005.

#### References

1. Magomedova D.R. Vliyanie russkogo yazyka na razvitiye lakskogo yazyka. *Nauchno-metodicheskij `elektronnyj zhurnal «Koncept»*. 2015; № S15: 26 – 30. Available at: <http://e-koncept.ru/2015/75215.htm>
2. Ramazanova M.R. *Laksko-russkij frazeologicheskij slovar*. Mahachkala, 2005.
3. Donskova I.I. *Sovremennye nauchnye napravleniya psiholingvistiki. Sovremennaya psiholingvistika: sbornik nauchnyh trudov*. Moskva, 2010: 89.
4. Ivanov V.V. *Fonetika i fonologiya sovremennogo russkogo literaturnogo yazyka*. II. Sintagmatika i paradigmatika fonem russkogo yazyka. *Russkij yazyk v nacional'noj shkole*. 1972; № 4.
5. Burzhunov G.G. *Metodika predpovaniya russkogo yazyka v nacional'noj shkole: uchebno-metodicheskoe posobie dlya uchitelej nachal'nyh klassov i studentov pedagogicheskikh universitetov*. Mahachkala, 2005.

Статья поступила в редакцию 28.10.19



**Abdrahimova L.A.**, postgraduate, Department of Preschool and Elementary General Education, UIGPU n.a. I.N. Ulyanov (Ulyanovsk, Russia),  
E-mail: e.abdrahimova@mail.ru

**Zakharova L.M.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Head of Department of Preschool and Primary General Education, UIGPU n.a. I.N. Ulyanov (Ulyanovsk, Russia), E-mail: ulseagull@mail.ru

**ORGANIZATIONAL-METHODICAL CONDITIONS OF FORMATION OF PROFESSIONAL MOTIVATION TO THE DEVELOPMENT OF INTER-CULTURAL COMMUNICATION OF MA STUDENTS.** The article considers a problem of developing professional motivation of undergraduates to study a foreign language, as an essential component of intercultural communication. Results of the diagnosis to identify the level of professional motivation among undergraduates are presented. Only 25% of the respondents connect the knowledge of a foreign language with personal and professional self-realization. The article presents conditions that allow students to develop interest in learning the language. Among them there is development of a modular program that includes a general cultural-linguistic and vocational-language unit; interaction of teachers of the foreign language department and the graduating department; the use of practice-oriented tasks, problem situations, modern information computer technologies.

**Key words:** motivation, foreign language, undergraduates, organizational and methodological conditions, diagnostics, intercultural communication.

**Л.А. Абдрахимова**, аспирант, ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова», г. Ульяновск, E-mail: e.abdrahimova@mail.ru

**Л.М. Захарова**, д-р пед. наук, зав. каф. дошкольного и начального общего образования, ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова», г. Ульяновск, E-mail: ulseagull@mail.ru

## ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ К РАЗВИТИЮ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ МАГИСТРАНТОВ

В статье рассматривается проблема развития профессиональной мотивации магистрантов к изучению иностранного языка как важнейшей составляющей межкультурной коммуникации. Представлены результаты проведенной диагностики по выявлению уровня профессиональной мотивации у магистрантов. Лишь 25% респондентов проводят взаимосвязь между знанием иностранного языка и личностной и профессиональной самореализацией. В статье представлены условия, которые позволяют развивать интерес студентов к изучению языка. Среди них разработка модульной программы, включающей общекультурно-языковой и профессионально-языковой блок; взаимодействие педагогов кафедры иностранного языка и выпускающей кафедры; использование практико-ориентированных заданий, проблемных ситуаций, современных информационных компьютерных технологий.

**Ключевые слова:** мотивация, иностранный язык, магистранты, организационно-методические условия, диагностика, межкультурная коммуникация.

Интеграционные процессы, создание международных профессионально-педагогических сообществ, международные конкурсы профессионального мастерства определяют необходимость развития готовности у выпускников педагогического вуза к межкультурной коммуникации. Однако приходится констатировать, что активное формирование различных форм межкультурных контактов опережает развитие навыков коммуникации ее участников.

Межкультурная коммуникация изучается с точки зрения культурологии, психологии, педагогики, в социальном аспекте. Характер и специфика взаимодействия культур определяется способностью субъектов взаимодействия общаться, понимать друг друга, приходить к единому мнению. Понимание другой культуры, ее принятие обеспечивается «своеобразным вживанием» в нее. Межкультурная коммуникация закрепляет в виде определенной системы знаков и символов языкового выражения культурное и общественное значение информации [1].

В межкультурной коммуникации, исходя из ее понимания как взаимодействия культур, языка и носителей культуры, выделяют коммуникативную (общение с помощью знаков, символов), интерактивную (взаимодействие субъектов) и перцептивную (взаимопознание) составляющие [2].

Межкультурная коммуникация в педагогических исследованиях рассматривается в качестве инструмента, обеспечивающего диалогичность педагогического общения, развития готовности к профессиональному взаимодействию представителей разных культур в процессе личностного и профессионального роста. Она способствует интеграции межкультурных знаний в образовательный процесс преподавания иностранного языка. В процессе развития межкультурной коммуникации формируются знания о культуре другой страны, изучается язык, развиваются разного вида умения (когнитивные, рефлексивно-оценочные, практические), обеспечивающие межкультурное взаимодействие [3]. Можно констатировать, что готовность к межкультурной коммуникации характеризуется сформированностью личностных качеств и предполагает определенный уровень владения иностранным языком.

Исследователи выделяют причины, которые затрудняют процесс развития межкультурной коммуникации студентов. Среди них – низкая мотивация к изучению иностранного языка, неумение обобщать свой и чужой опыт в межкультурном диалоге.

Связи с этим возникает необходимость более пристального внимания педагогов вуза к созданию условий, обеспечивающих развитие профессиональной мотивации студентов. Именно она является внутренним движущим фактором развития профессионализма и личности. Профессиональная мотивация побуждает личность к изучению основных направлений своей будущей профессиональной деятельности, освоению содержания, овладению практическими умениями. В контексте нашего исследования именно профессиональная мотивация способствует осознанию значимости изучения лучшего зарубежного педагогического опыта, возможности презентации своих достижений, пониманию необходимости

обсуждения разных аспектов педагогической работы, что возможно при владении (в разной степени) иностранным языком. Исследователи выделяют разные условия формирования профессиональной мотивации. Среди них – содержание познаваемого учебного материала, направленность образовательной программы на развитие познавательного отношения к будущей профессии и осознание значимости владения иностранным языком в ней, ориентация на успех в будущей профессиональной деятельности [4].

В структуре профессиональной мотивации к изучению иностранного языка можно выделить совокупность мотивов: мотивы профессионального развития, когда магистрант устанавливает взаимосвязь между владением иностранным языком, возможностью участия в международных конференциях и в целом профессионального роста; познавательные мотивы – интерес к познанию культурно-педагогических традиций в разных странах; личностные мотивы – знание иностранного языка рассматривается как условие общекультурного развития; прагматические мотивы – возможности путешествий и пр.

В целях выявления профессиональной мотивации была использована методика К. Замфир в модификации А.А. Реана, в основе которой выделены внутренняя мотивация, внешняя отрицательная и внешняя положительная мотивации. Основные мотивы, представленные в диагностике, связаны с материальными аспектами, комфортной деятельностью, определяемой отсутствием наказаний, критики со стороны руководства; возможностью продвижения по службе и самореализацией в данной профессии. В исследовании приняли участие магистранты психолого-педагогического направления в количестве 20 человек. После градации ответов на выбор предпочтительных мотивов профессиональной деятельности были определены показатели внутренней мотивации (ВМ), внешней положительной (ВПМ) и внешней отрицательной мотивации (ВОМ).

По результатам изучения преобладающей мотивации выявлено, что 90% магистров имеют оптимальный результат соотношения мотиваций, у 30% выявлено лучшее сочетание мотивов, когда внутренняя мотивация преобладает над внутренней положительной и внутренней отрицательной мотивацией. Среди внешних мотивов преобладает денежный заработок и стремление продвижения по служебной лестнице. Это вполне объяснимо, учитывая контингент магистрантов. Поступать на следующий после бакалавриата уровень образования стремятся чаще работающие воспитатели, которые видят перспективы своего дальнейшего профессионального роста, либо работающие, но имеющие высшее непрофильное образование. ВОМ – стремление избежать наказания или критики представлено в значительной степени у 50% респондентов. Внутренняя мотивация, характеризующаяся стремлением к полной самореализации, в большой мере представлена у 40% опрошенных. В связи с этим для нас стала особо значимой задача, связанная с осознанием магистрантами необходимости изучения или совершенствования иностранного языка в своем личностном и профессиональном развитии.

В соответствии с новыми профессиональными стандартами (3++) и разработанными на их основе учебными планами изучение иностранного языка занимает значительное место. Его освоение имеет ярко выраженную профессиональную направленность и предполагает его применение в условиях профессиональной коммуникации, развитие умений реферирования и аннотирования научных текстов. В целом необходимо развивать коммуникативные умения магистрантов.

Изучение иностранного языка в современном мире специалисту любого профиля, сферы деятельности необходимо. И если в технических профессиях эта необходимость ярко просматривается, то знание иностранного языка педагогами дошкольного образования пока не осознается на достаточном уровне. Опрос магистрантов о значимости владения иностранным языком в дальнейшем профессиональном росте показал, что только 25% респондентов проводят взаимосвязь между знанием иностранного языка и личностной и профессиональной самореализацией. Причем на определении данной позиции влиял в основном возрастной фактор и степень владения языком, которая находится на достаточно низком уровне. Лишь у 12,5% респондентов иностранный язык занимает высшие строчки среди необходимых предметов для своей будущей профессии. Грамматика, аудирование вызывают трудности при изучении языка, чтение и перевод – более легкие и любимые формы работ [5].

Результаты констатирующего этапа эксперимента определили необходимость использования лично ориентированного подхода, обеспечивающего развитие профессиональной мотивации и продуктивности овладения иностранным языком; предполагающего учет индивидуально-психологических особенностей личности магистранта.

Профессиональная мотивация к изучению иностранного языка как составляющая межкультурной коммуникации формируется в процессе профессиональной подготовки в условиях лично ориентированного обучения с использованием практико-ориентированных ситуаций, побуждающих студентов к активной познавательной деятельности в сфере овладения иностранным языком. В решении поставленных задач были задействованы не только преподаватели иностранного языка, но и педагоги, реализующие предметный модуль.

Методика развития профессиональной мотивации к развитию межкультурной коммуникации магистрантов предполагала поэтапное овладение иностранным языком как средством устной и письменной коммуникации. Она включает общекультурно-языковой и профессионально-языковой блоки. Основными задачами общекультурно-языкового блока являлись овладение/ совершенствование владения иностранным языком в соответствии с исходным уровнем магистрантов, разработкой индивидуально-обучающих программ. Традиционным при изучении иностранного языка является лингвострановедческий аспект, когда обучающиеся знакомятся с историей, традициями народа, язык которого изучают. Такой подход обеспечивает «фиксацию страноведческих знаний в единицах языка» (Н.М. Тарасова). Лингвострановедческий аспект в изучении иностранного языка магистрантам неязыкового профиля необходим, поскольку изучение языка осуществляется в неязыковой среде, нет специально созданных языковых об-

учающих ситуаций. Данный подход обеспечивает познавательную активность студентов в его изучении [6].

Среди условий, способствующих развитию мотивации к изучению иностранного языка, исследователи выделяют ИКТ, сетевое общение, эмоциональный комфорт, личность педагога (З.Х. Галькиева, Р.П. Валитова, Т.А. Губарева, Г.А. Маркова и др.). Значимую роль в формировании мотивации играет новизна информации, самостоятельная поисковая деятельность. Особое внимание уделялось ознакомлению магистрантов с культурными традициями народа изучаемого языка, который придавал процессу обучения ярко выраженную эмоциональную окраску. Создаваемая эмоциональная атмосфера позволяла снимать коммуникативные барьеры, обеспечивая стремление к общению, презентации подготовленного материала. Совершенствованию языковых умений, ориентировке в информационном пространстве способствовала и переписка с редакторами зарубежных педагогических изданий. Хотя, конечно, имеющийся уровень владения языком не позволял магистрантам в полной мере быть самостоятельными.

Содержание профессионально-языкового блока в большей степени ориентировано на развитие мотивации к профессиональному межкультурному диалогу. Профессиональный межкультурный диалог – это разные формы профессионального общения представителей психолого-педагогического сообщества с учетом социокультурного контекста. Профессиональный межкультурный диалог базируется на понимании основных идей при непосредственном общении и положений излагаемого текста.

Исходя из этого, был определен содержательный контекст, включающий знания основной профессиональной терминологии данного профиля подготовки и практико-ориентированные задания, обеспечивающие развитие профессиональной мотивации к межкультурной коммуникации. Особое внимание обращалось на создание и использование мультимедийных презентаций в Microsoft Power Point, когда магистрант осознавал себя активным субъектом познания. Практические задания, связанные с поиском статей профессиональной направленности в англоязычных изданиях, анализ сайтов журналов, посвященных проблемам образования и индексируемых в системах Web of Science, Scopus и др., мотивировали обучающихся на поисковую деятельность, дальнейшее изучение профессиональной терминологии, традиционных культурных форм общения, активное применение в своих выступлениях международной терминологии.

Таким образом, деятельностный подход в организации процесса обучения иностранному языку на неязыковых профилях в педагогическом университете способствует развитию профессиональной мотивации к его изучению. К организационно-методическим условиям можно отнести разработку и применение модульной программы, включающей общекультурно-языковой и профессионально-языковой блок, тесное сотрудничество и взаимодействие преподавателей разных кафедр, создание атмосферы доброжелательности и направленности на успех; использование практико-ориентированных заданий, проблемных ситуаций, современных информационных компьютерных технологий. Их внедрение способствует осознанию магистрантами необходимости в совершенствовании языковых умений, развитию интереса к дальнейшему изучению языка и пониманию его роли в развитии межкультурной коммуникации.

#### Библиографический список

1. Верховская Ж.А. *Межкультурная коммуникация как фактор социокультурных изменений*. Автореферат ... диссертации кандидата культурологии. Москва. 2006.
2. Наместникова И.В. *Межкультурная коммуникация как социальный феномен*. Автореферат диссертации ... доктора философских наук. Москва. 2003.
3. Шпак Е.В. *Формирование межкультурной коммуникации студентов туристского вуза*. Автореферат ... диссертации кандидата педагогических наук. Рязань. 2010.
4. Романова Е.В. *Особенности формирования профессиональной мотивации у студентов старших курсов педагогического вуза*. Автореферат ... диссертации ... кандидата психологических наук. Москва. 2010.
5. Захарова Л.М., Абдрахимова Л.А. Развитие профессиональной мотивации магистрантов к изучению иностранного языка. *Казанский педагогический журнал*. 2018; № 6: 147 – 151.
6. Тарасова Н.М. Социокультурный компонент в преподавании иностранного языка. *Вестник Казанского технологического университета*. 2014; Т. 17, № 3: 346 – 348.

#### References

1. Verhovskaya Zh.A. *Mezhkul'turnaya kommunikaciya kak faktor sociokul'turnyh izmenenij*. Avtoreferat ... dissertacii kandidata kul'turologii. Moskva. 2006.
2. Namestnikova I.V. *Mezhkul'turnaya kommunikaciya kak social'nyj fenomen*. Avtoreferat dissertacii ... doktora filosofskih nauk. Moskva. 2003.
3. Shpak E.V. *Formirovanie mezhkul'turnoj kommunikacii studentov turistskogo vuza*. Avtoreferat ... dissertacii kandidata pedagogicheskikh nauk. Ryzan', 2010.
4. Romanova E.V. *Osobennosti formirovaniya professional'noj motivacii u studentov starshih kursov pedagogicheskogo vuza*. Avtoreferat ... dissertacii ... kandidata psihologicheskikh nauk. Moskva. 2010.
5. Zaharova L.M., Abdrakhimova L.A. Razvitiye professional'noj motivacii magistrantov k izucheniyu inostrannogo yazyk. *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal*. 2018; № 6: 147 – 151.
6. Tarasova N.M. Sociokul'turnyj komponent v prepodavanii inostrannogo yazyka. *Vestnik Kazanskogo tehnologicheskogo universiteta*. 2014; T. 17, № 3: 346 – 348.

Статья поступила в редакцию 06.11.19

УДК 37.013.43

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10038

**Artemova E.G.**, Doctor of Art Studies, Professor, Moscow City Pedagogical University (Moscow, Russia), E-mail: e\_art@mail.ru

**Bodina E.A.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Moscow City Pedagogical University (Moscow, Russia), E-mail: bodinae@mail.ru

**Balaban O.V.**, Professor, Moscow City Pedagogical University (Moscow, Russia), E-mail: balaban\_olga@mail.ru

**INNOVATION IN MODERN MUSIC EDUCATION IN THE CONTEXT OF GLOBAL TRENDS.** The content of the article is dictated by the need to comprehend innovative processes in the field of music education in the context of modern world trends. The study of Russian and world experience in the use of innovations in musical pedagogy at the levels of school and university education is carried out. The experience of musical education in Japan, Scandinavia, the use of advanced

computer technology in musical pedagogy of the USA, Russia and Ukraine are considered. The results of a practical study on the introduction of the method of interactive design into the practice of teaching at a university, which contributes to the formation of a student-oriented attitude to music, are presented. The authors believe that today there are objective prerequisites for further successful borrowing of the most effective experience of world schools in the field of music education and the introduction of digital technologies in the system of musical pedagogy.

**Key words:** innovations, music education, modern trends, computer technology, interactive design.

*Е.Г. Артемова, д-р искусствоведения, проф., Московский городской педагогический университет, г. Москва, E-mail: e\_art@mail.ru*

*Е.А. Бодина, д-р пед. наук, проф., Московский городской педагогический университет, г. Москва, E-mail: bodinae@mail.ru*

*О.В. Балабан, проф., Московский городской педагогический университет, г. Москва, E-mail: balaban\_olga@mail.ru*

## ИННОВАЦИИ В СОВРЕМЕННОМ МУЗЫКАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ В КОНТЕКСТЕ МИРОВЫХ ТЕНДЕНЦИЙ

Содержание статьи продиктовано необходимостью осмысления инновационных процессов в сфере музыкального образования в контексте современных мировых тенденций. В работе осуществляется исследование отечественного и мирового опыта применения инноваций в музыкальной педагогике на уровнях школьного и вузовского обучения. Рассмотрен опыт музыкального воспитания в Японии, Скандинавии, применение передовых компьютерных технологий в музыкальной педагогике США, России и Украины.

Приведены результаты практического исследования по внедрению в практику обучения в вузе метода интерактивного проектирования, способствующего формированию личностно ориентированного отношения учащихся к музыке. Авторы полагают, что сегодня имеются объективные предпосылки для дальнейшего успешного заимствования наиболее эффективного опыта мировых школ в области музыкального воспитания и образования, внедрения цифровых технологий в систему музыкальной педагогики.

**Ключевые слова:** инновации, музыкальное воспитание, современные тенденции, компьютерные технологии, интерактивное проектирование.

Музыкальное образование находится в процессе непрерывного развития и обновления. В этой связи одной из важнейших задач на современном этапе представляется анализ разнообразных мировых тенденций в современном музыкальном образовании и возможностей взаимодействия с ними отечественных практик. Сказанное обусловило актуальность исследования, результаты которого приведены в настоящей статье.

Выдающийся отечественный исследователь истории музыкального образования О.А. Апраксина пришла к выводу, что по развитию музыкального образования можно судить о состоянии всей образовательной системы [1]. Этот вывод заслуживает пристального внимания, поскольку ныне реализовался в большинстве национальных школ и фактически проявился на общемировом уровне. В доказательство этому рассмотрим некоторые инновации в музыкальном образовании, опираясь на передовой опыт двух далеких в прямом и переносном смыслах образовательных систем, сложившихся в Японии и Скандинавских странах [2].

Образовательная система Японии развивается в соответствии с несколькими принципиальными идеями: построением системы непрерывного образования на протяжении всей жизни человека; изменением содержания и методов обучения для учета индивидуальных особенностей каждого; повсеместной компьютеризации как отражения высокого уровня информатизации и интернационализации современной жизни [3, с. 537].

Уважая личность, японская педагогика, однако, идет по пути целенаправленного формирования у молодежи группового сознания, интернационального воспитания, сохраняя при этом национальные традиции, особенности национального характера и самосознания, развивая у молодежи способность противостоять «разрушительным» иностранным влияниям [там же с. 541 – 543]. Отсюда – учитель должен научить детей осознавать интересы и проблемы других членов общества, как свои личные. Поэтому детей учат жить по нормам своего класса, школы и, наконец, по нормам всего японского общества. В соответствии с этим формируются личностные качества будущих граждан, направленные на «большое общее» дело всей нации.

Эти установки во многом определяют нравственное воспитание японских школьников, существенно отличающееся от ориентации западной школы на индивидуализм. Более того, школа ответственна за формирование лояльности подрастающего поколения к социальной действительности и минимизацию критического к ней отношения, чтобы с максимальной самоотдачей вложить все свои силы, профессиональные знания и умения в иерархию социальных общностей – семью, школу, государство. Смысл национальной образовательной системы Японии заключается в самовоспитании и самосовершенствовании. При этом подвиг, равенство и взаимозависимость ценятся выше, чем уникальность и индивидуализм.

В этом контексте оценивается и искусство, художественно-образная природа которого позволяет рассматривать его как эффективный метод воспитания нравственных чувств. Поэтому восприятие и понимание музыки ценится выше, чем ее исполнение и сочинение. Тем не менее, практическая музыкальная деятельность рассматривается как общественно приемлемый способ самовыражения. При этом – специальные упражнения для развития подвижности пальцев, что, как научно доказано, способствуют интенсивному развитию интеллекта. Сказанное не отрицает значения личностного развития детей в русле национальных традиций, освоения народной музыки и музыкальных инструментов как общенациональной ценности.

Что касается Скандинавских стран, то школа рассматривается как важный общественный институт, осуществляющий сохранение и воспроизводство культуры, передачу знаний, ценностей и символов подрастающим поколениям.

Учебный процесс в Скандинавских странах ориентирован на результат, т.е. достижение определенного уровня знаний и умений [4]. Это осуществляется путем индивидуализации обучения, учета образовательных потребностей учащихся и их родителей.

В школах Скандинавии музыкальное образование занимает достойное место, обусловленное развитием любительской активности населения, укреплением единства и совместной деятельности школы и общества. Задачи школы обусловлены музыкальным плюрализмом и возрастающим значением музыкального досуга. В итоге школа учит восприятию, воспроизведению и пониманию музыки, а также ее сочинению, аранжировке и импровизации. При этом ключевое значение приобретает осмысление, исследование и оценка музыки с точки зрения ее стиля, жанра и других особенностей [4, с. 124]. Высоко ценится также способность к музыкальной деятельности, из-за чего в школах Норвегии введены танец и композиция, в процессе которых большое внимание уделяется «ритмической музыке», т.е. рок- и поп-музыке.

Особое значение имеет «аутентичная», т.е. «естественная» и понятная музыка во внешкольной музыкальной деятельности, где молодежь предпочитает рок. С занятиями роком связан новый способ обучения музыке: в неформальной обстановке, учась друг у друга, без учителя. Такое взаимообучение считается «естественным», идущим «от сердца», в отличие от изучения в школе классической музыки под руководством учителя. Интересно, что поп-музыка не считается аутентичной, поскольку относится к сфере музыкальной индустрии с исполнителями – «марионетками» [там же, с. 125].

В Швеции популярны идеи контекстного и коллективного обучения, обусловленные стремлением к аутентичному, контекстуальному и неформальному обучению. Они противостоят школьному и считаются более эффективным. В центре внимания шведских педагогов стоят теории «взаимодействия» и «направляемого участия», которые ориентированы на практическую деятельность учащихся. Полагается, что взаимодействие – это путь к осмысленной совместной деятельности и решению задач, не регламентированных правилами, которые усваиваются в процессе практической деятельности.

Таким образом, на смену индивидуализированному обучению приходят идеи коллективного и группового обучения, взаимообучения, а также обобщенного представления об индивидуальности как части окружающего мира и среды. Налицо унификация мировых образовательных систем, включая музыкальное образование, с сохранением национальной специфики или без нее (учитывая тенденцию глобализации), а также принципиальная ориентация на формирование «группового» музыкального сознания.

Одним из наиболее востребованных и универсальных ресурсов развития музыкального образования является его повсеместная компьютеризация – актуальное направление совершенствования не только музыкального образования, но и всей мировой образовательной системы.

Структура мышления современных учащихся, обусловленная повсеместным распространением цифровых и информационных технологий, формирует спрос на новый формат образовательных методик, охватывающих интерактивные процессы и связанных с развитием и внедрением новых цифровых систем. Новые компьютерные технологии способны раздвинуть рамки привычных схем взаимодействия между учащимся и преподавателем и дать дополнительные, а в некоторых случаях и альтернативные возможности для творческого развития учащихся. Эти инновации позволяют дополнить традиционный сценарий обучения и усилить практическую ориентацию в образовании, отчасти привлечь обучающихся к самостоятельному освоению курсов дисциплин и повысить их ответственность за качество образования.



Процесс внедрения компьютерных технологий в область музыкального образования насчитывает уже более полувека. Первые автоматизированные обучающие системы появились еще в 50-х годах XX столетия в США. В 1960 г. в США среди значительного количества программ, направленных на информатизацию многих вузовских учебных дисциплин, появились и программы, используемые на искусствоведческих факультетах.

Во второй половине 80-х гг., когда ученые отмечали значительную активизацию процесса компьютеризации образования, замечен стремительный рост разнообразных учебных программ. Например, только в первом квартале 1988 г. в США было создано больше 120 программ, которые использовались при обучении музыке.

С конца 1990-х обучающие компьютерные технологии стали широко востребованы в отечественном музыкальном образовании. Один из первых опытов систематизации таких технологий в музыкальном образовании принадлежит С.П. Полозову, давшему в своей кандидатской диссертации классификацию программ и рассмотревшему как возможности компьютерного сопровождения основных этапов обучения, так и общие тенденции компьютерного образования, сложившиеся к 2000 году [5]. Подробнее педагогический аспект применения компьютерных технологий в музыкальном образовании рассмотрел в своей диссертации А.И. Марков [6]. В дальнейшем применению информационных и цифровых технологий в музыкальном образовании посвящали свои фундаментальные педагогические исследования Н.Н. Тельшева [7], Н.В. Белоусова [8].

На современном этапе вопросы применения информационных технологий в системе образования широко обсуждаются в мировом педагогическом сообществе [9 – 11]. В отечественном образовании цифровые технологии, играющие не меньшую роль, чрезвычайно многообразны. Возможности, привносимые в образовательный процесс современными средствами коммуникационной обработки информации, такими как Интернет, кабельное и спутниковое телевидение, мобильная связь, Skype и т.п., исследует О. Лагутенко [12, с. 48 – 53].

Необходимо упомянуть и новейшие электронные системы Learning Management System (LMS Moodle), Adobe Connect Echo360, успешно функционирующие во многих вузах и расширяющие возможности дистанционного взаимодействия, а также компьютерные программы, позволяющие оптимизировать процесс музыкального обучения и творчества, в котором уже с XX столетия развиваются многообразные направления, связанные с электронной музыкой.

Владение электронными звуковыми редакторами (Adobe Audition, Sound Forge) позволяет качественно записывать звук, редактируя и обрабатывая его. Также эти редакторы позволяют отбирать и компоновать нужные фрагменты музыкального текста для создания аудио- и видеоальбомов в учебной деятельности. Новые возможности открывает освоение музыкально-электронной программы Finale2003. Этот нотный редактор дает возможность уже в процессе обучения создавать партитуры вокально-инструментальных произведений, репертуарные сборники, а также выполнять другие функции

в творческом процессе, связанном, в том числе, с музыкальным образованием. Отдельные вопросы компьютеризации в учебном процессе подготовки музыкантов в высшем звене обучения освещены И. Гайдено. Он полагает, что новейшие компьютерные возможности в обучении сегодня серьезно влияют на композиторский процесс [13].

В некоторых отечественных вузах открываются специальные учебно-методические лаборатории, направленные на синергетическое развитие музыкально-го и информационно-технологического образования [14].

В контексте широкого развития информационных технологий в мировом музыкальном образовании в Московском городском педагогическом университете в учебный процесс подготовки педагога-музыканта внедрена методика интерактивного проектирования, используемая на таких предметах, как история музыки, музыкальная журналистика, подразумевающая синергию научно-исследовательской и проектной деятельности в процессе создания студентами совместного Интернет-продукта – веб-сайта заданного тематического направления. Таким образом были созданы сайты «Классическая музыка для всех», «Музыкальная столица». Более подробно данная методика описана в статье Е.Г. Артемовой [15] и в коллективном труде преподавателей Московского городского педагогического университета [16].

Измерение итоговых показателей знаний студентов по истории музыки и музыкальной журналистике, проведенное с помощью анкетирования, а также с помощью опроса на заключительном экзамене, выявил заметный рост в усвоении знаний использования на фоне методики интерактивного проектирования. В результате ее применения можно отметить значительное усиление мотивации студентов к изучению предмета, развитие научно-исследовательских возможностей в процессе работы с источниками, активизацию коллективного внимания в процессе обучения не только на собственном опыте, но и на опыте коллег. Интерактивное проектирование содействует формированию личностно ориентированного отношения учащихся к музыке, способствует более активному обогащению знаний и навыков студентов в работе с мультимедийными, компьютерными и Интернет-технологиями, выводит деятельность студентов за пределы аудитории, повышая социальную ответственность будущих педагогов-музыкантов.

Таким образом, описанный опыт показывает, что тенденции к унификации мировых образовательных систем и обобщенному представлению об индивидуальности как части окружающего мира и среды активизируют поиск и внедрение в процесс современного музыкального образования таких направлений, которые способны, не вступая в противоречие с мировыми тенденциями, сохранить подходы к развитию личности с учётом онтологической структуры ее потребностей (самовыражение – самопознание – самоактуализация). Именно это обуславливает смысл музыкального образования, определяя формирование личностно ориентированного отношения индивида к искусству, следовательно, и способность эффективно реализовать себя во всех сферах жизнедеятельности.

#### Библиографический список

1. Апраксина О.А. *Становление и развитие музыкального воспитания в советской общеобразовательной школе*. Автореферат диссертации ... доктора педагогических наук. Москва, 1971.
2. Бодина Е.А. *Музыкальная педагогика и педагогика искусства. Концепции XXI века*. Москва: Юрайт, 2018.
3. Салимова К., Додде Н. *Педагогика народов мира: История и современность*. Москва: Педагогическое общество России, 2001.
4. *Как учат музыке за рубежом*. Составители Харгривз Дж., Норт А. Москва: Классика – XXI, 2009.
5. Полозов С.П. *Обучающие компьютерные технологии в музыкальном образовании*. Диссертация ... кандидата искусствоведения. Новосибирск, 2000.
6. Марков А.И. *Педагогические условия использования компьютерных технологий в музыкальном образовании*. Диссертация ... кандидата искусствоведения. Новосибирск, 2004.
7. Тельшева Н.Н. *Информационная культура учителя искусства*. Москва: МГПУ, 2010.
8. Белоусова Н.В. Информационные технологии в процессе специальной подготовки педагога-музыканта. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Москва, 2012. Available at: <http://www.dslib.net/prof-obrazovanie/didakticheskie-uslovia-vnedreniya-informacionnyh-tehnologij-v-process-obucheniya.html>
9. *International Perspectives on education* (N. Popov, Ch. Wolhuter, Br. Leutwyler, G. Hilton, J. Ogunleye, P.A. Almeida). Bulgarian Comparative Education Society (BCES), 2012.
10. Media education Today and Tomorrow. *American Sociological Review*. 2016; Vol. 80; no 1. Available at: <https://www.researchgate.net/publication/306078522>
11. Osinska V., Bala P. Study of dynamics of structured knowledge: Qualitative analysis of different mapping approaches. *Journal of Information Science*. 2015; Vol. 41, no 2.
12. Лагутенко О.Б. Сучасні провадження програмно-методичного забезпечення у навчальний процес та управління вищим навчальним закладом освіти. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія «Педагогічні науки: реалії та перспективи»: зб. наук.праць. Київ, 2008; Вип. 11.
13. Гайдено І.А. *Роль музичних комп'ютерних технологій у сучасній композиторській практиці*. Автореферат диссертации ... кандидата мистецтвознавства. Харків, 2005.
14. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии: лаборатория. *Медиамузыка*. Available at: [http://mediamusic-journal.com/Issues/1\\_5.html](http://mediamusic-journal.com/Issues/1_5.html)
15. Артемова Е.Г. Научно-исследовательская и проектная деятельность студентов в процессе изучения истории музыки. *Перспективы развития культуры и искусства в образовательном пространстве столичного мегаполиса*: материалы Научно-практической конференции Института культуры и искусств МГПУ. Москва, 2017.
16. Artemova E.G., Bodina E.A., Pokrovskaya S.V. and Telysheva N.N. The introduction of digital technologies in the learning process in the subjects of the aesthetic cycle. *International Journal of Advanced Biotechnology and Research (IJABR) Special Issue 1*, 2019.

#### References

1. Apraksina O.A. *Stanovlenie i razvitie muzykal'nogo vospitaniya v sovetskoy obsheobrazovatel'noj shkole*. Avtoreferat dissertacii ... doktora pedagogicheskikh nauk. Moskva, 1971.
2. Bodina E.A. *Muzыkal'naya pedagogika i pedagogika iskusstva. Konceptii XXI veka*. Moskva: Yurajt, 2018.
3. Salimova K., Dodde N. *Pedagogika narodov mira: Istoriya i sovremennost'*. Moskva: Pedagogicheskoe obschestvo Rossii, 2001.
4. *Kak uchut muzyke za rubezhom*. Sostaviteli Hargrivz Dzh., Nort A. Moskva: Klassika – XXI, 2009.
5. Polozov S.P. *Obuchayushchie komp'yuternye tehnologii v muzykal'nom obrazovanii*. Dissertaciya ... kandidata iskusstvovedeniya. Novosibirsk, 2000.
6. Markov A.I. *Pedagogicheskie usloviya ispol'zovaniya komp'yuternykh tehnologij v muzykal'nom obrazovanii*. Dissertaciya ... kandidata iskusstvovedeniya. Novosibirsk, 2004.
7. Telysheva N.N. *Informacionnaya kul'tura uchitelya iskusstva*. Moskva: MGPU, 2010.
8. Belousova N.V. Informacionnye tehnologii v processe special'noj podgotovki pedagoga-muzykanta. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2012. Available at: <http://www.dslib.net/prof-obrazovanie/didakticheskie-usloviya-vnedreniya-informacionnyh-tehnologij-v-process-obucheniya.html>
9. *International Perspectives on education* (N. Popov, Ch. Wolhuter, Br. Leutwyler, G. Hilton, J. Ogunleye, P.A. Almeida). Bulgarian Comparative Education Society (BCES), 2012.
10. Media education Today and Tomorrow. *American Sociological Review*. 2016; Vol. 80; no 1. Available at: <https://www.researchgate.net/publication/306078522>

11. Osinska V., Bala P. Study of dynamics of structured knowledge: Qualitative analysis of different mapping approaches. *Journal of Information Science*. 2015; Vol. 41, no 2.
12. Lagutenko O.B. S uchastniv provadzhennya programno-metodichnogo zabezpechennya u navchal'nyj proces ta upravlinnya vischim navchal'nym zakladom osviti. *Naukovijchasopis NPU imeni M. P. Dragomanova*. Seriya «Pedagogichni nauki: realiti ta perspektivi»: zb. nauk.prac'. Kiev, 2008; Vip. 11.
13. Gajdenko I.A. *Rol' muzichnih komp'yuternih tehnologij u suchasnij kompozitors'kij praktici*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata mistectvoznastva. Harkiv, 2005.
14. Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii: laboratoriya. *Mediamuzyka*. Available at: [http://mediamusic-journal.com/issues/1\\_5.html](http://mediamusic-journal.com/issues/1_5.html)
15. Artemova E.G. Nauchno-issledovatel'skaya i proektnaya deyatel'nost' studentov v processe izucheniya istorii muzyki. *Perspektivy razvitiya kul'tury i iskusstv v obrazovatel'nom prostranstve stolichnogo megapolisa: materialy Nauchno-prakticheskoy konferencii Instituta kul'tury i iskusstv MGPU*. Moskva, 2017.
16. Artemova E.G., Bodina E.A., Pokrovskaya S.V. and Telysheva N.N. The introduction of digital technologies in the learning process in the subjects of the aesthetic cycle. *International Journal of Advanced Biotechnology and Research (IJABR) Special Issue 1*, 2019.

Статья поступила в редакцию 05.11.19

УДК 37.7.0214 (571.1)

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10039

**Volosnov R.Yu.**, Cand. of Art Criticism, senior lecturer, Altai State University (Barnaul, Russia), E-mail: [volosnov-barnaul@mail.ru](mailto:volosnov-barnaul@mail.ru)

**Kiryushina Yu.V.**, Cand. of Art Criticism, senior lecturer, Altai State University (Barnaul, Russia), E-mail: [ykirushina@mail.ru](mailto:ykirushina@mail.ru)

#### SPECIFICS OF CRAFT TRAINING IN RURAL CHURCH SCHOOLS OF THE LATE 19TH AND EARLY 20TH CENTURIES (ON THE EXAMPLE OF ALTAI).

The article discusses the specifics of organization and implementation of the introduction of Altai craft education into the curriculum of rural church schools. The main reasons for the need to establish craft departments are identified: inferior competition from secular schools, justification for the implementation of this type of curriculum in the context of demand in peasant life, improvement of the curriculum to changing socio-economic conditions. The most established and popular forms of craft departments of spiritual schools of the rural area of Altai are listed and analyzed: carpentry, book-binding and weaving-textile forms of crafts. The article also shows the role and contribution of spiritual authorities in the processes of organizing such training. The analysis of the presented factual material makes it possible to conclude that the introduction of various forms of craft activity into the educational process of rural schools of the spiritual department of Altai in the late 19th – early 20th centuries was a response to the radical modernization of the Russian pre-revolutionary society where only educational theoretical training (reading and writing) was insufficient, and an attempt to increase the quality authority of church schools amid the increasing popularity of the secular model of education.

**Key words:** craft, church schools, Altai, craft training.

**Р.Ю. Волоснов**, канд. искусствоведения, доц. Алтайский государственный университет, г. Барнаул, E-mail: [volosnov-barnaul@mail.ru](mailto:volosnov-barnaul@mail.ru)

**Ю.В. Кирюшина**, канд. искусствоведения, доц., Алтайский государственный университет, г. Барнаул, E-mail: [ykirushina@mail.ru](mailto:ykirushina@mail.ru)

## СПЕЦИФИКА РЕМЕСЛЕННОГО ОБУЧЕНИЯ В СЕЛЬСКИХ ЦЕРКОВНЫХ ШКОЛАХ КОНЦА XIX – НАЧАЛА XX ВЕКОВ (НА ПРИМЕРЕ АЛТАЯ)

В статье рассматривается специфика организации и реализации внедрения в учебную программу сельских церковных школ Алтая ремесленного обучения. Обозначены основные причины необходимости устройства ремесленных отделений: уступающая конкуренция со светскими школами, обоснование реализации данного вида учебных программ в контексте востребованности в крестьянской жизни, совершенствование учебной программы под изменяющиеся социально-экономические условия. Перечислены и проанализированы наиболее прижившиеся и популярные формы ремесленных отделений духовных школ сельской местности Алтая: столярные, книжно-переплетные и ткацко-текстильные. Также в статье показаны роль и вклад духовных властей в процессы организации такого рода обучения. Анализ представленного фактического материала позволяет сделать вывод о том, что внедрение разнообразных форм ремесленной деятельности в учебный процесс сельских школ духовного ведомства Алтая в конце XIX – начале XX вв. явилось ответной реакцией на радикальную модернизацию российского дореволюционного общества, где лишь учебной теоретической подготовки (чтение и письмо) было недостаточно, а также попыткой повысить качественный авторитет церковных школ на фоне все более растущей популярности светской модели образования.

**Ключевые слова:** ремесло, церковные школы, Алтай, ремесленное обучение.

Термин «ремесло» предполагает систему производства в области обрабатывающей промышленности, когда производитель создает меновые ценности по заказу на ограниченный местный рынок. В свою очередь ремесленная деятельность предполагает собой мелкое индивидуальное производство промышленных изделий, организованное на основе личного мастерства с применением простых орудий труда. Именно в контексте трактовки данных терминов в церковных школах конца XIX – начала XX были созданы отделения и классы, организованные для обучения знаниям и навыкам практической, прикладной и хозяйственной деятельности, являвшимися актуальными для ведения крестьянского образа жизни. Коммерческая реализация продуктов школьной ремесленной деятельности играла важную роль и осуществлялась в первую очередь в крупных и развитых церковных школах, а финансовая прибыль использовалась для приобретения материалов в последующей работе, на поощрение учеников, а также для улучшения материально-бытовых условий школы.

В советской и в современной историографии бытует точка зрения о крайней непопулярности в сельской местности того периода духовных школ по сравнению со светскими, и массовом приоритетном желании сельчан иметь в своем селе в первую очередь гражданскую, а не церковную школу из-за якобы более качественной методики образования. В первую очередь это касалось аспектов элементарной грамоты, с другой стороны, более детальное изучение данной проблематики позволяет не так категорично утверждать данный тезис. Бесспорно, церковно-школьная модель начального образования в первую очередь была ориентирована на освоение религиозных традиций и культовых обрядов, тем не менее преподавание основ грамоты также являлось обязательным условием, к тому же повсеместное включение в учебную программу церковных школ ремесленных составляющих реализовывалось параллельно со светскими и в целом незначительно в этом уступало [2, с. 84].

С 90-х годов XIX века в России школы духовного ведомства одновременно со светскими осуществляли устройства ремесленных отделений и внедрение практико-ориентированных, хозяйственных учебных предметов. К тому же учебный процесс не ограничивался обучением только ремеслу, а был ориентирован на более широкий уровень образования. В учебный план входили те предметы,

которые уже получили закрепление в предшествующей образовательной практике учебных заведений, а также дисциплины, направленные на изучение истории определенного ремесла, основы рисунка и живописи [2, с. 366]. По распоряжению Святейшего синода с начала 1890 – 1891 учебного года при главнейших церковно-приходских школах Российской империи были организованы специальные ремесленные классы, первоначально в этих классах ученики обучались производству различных изделий из дерева, а впоследствии другим ремеслам (в первую очередь столярным, ткацким и книжно-переплетным) [2, с. 336].

Основными причинами внедрения ремесленных учебных предметов в программу церковных школ являлись следующие предпосылки и мотивировки:

- попытка внести рациональное объяснение пользы грамоты как таковой для старшего поколения с его консервативным мировоззрением, связанным с нежеланием отдавать своих детей в школы;
- попытка повышения популярности и престижа церковных школ по сравнению со светскими;
- модернизация учебной программы под влиянием изменяющихся социально-экономических условий.

Специфика ремесленного обучения в учебных программах сельских церковных школ конца XIX – начала XX вв. неразрывно была связана с половым делением учащихся. Относительно территории Алтайского округа среди множества мужских ремесленных классов наибольшее распространение получили столярное и книжно-переплетное дело. В большинстве случаев для ремесленных занятий выделялись отдельные помещения в храмовых комплексах или вблизи школ.

К примеру, полноценные, отдельно выстроенные ремесленные помещения наличествовали в селах Волчихинское (современный район Волчиха Алтайского края) и Тоурак Бийского уезда (ныне Алтайский район Алтайского края). В частности, церковно-школьный комплекс Покровской церкви села Тоурак включал зал для праздничных и народных чтений, две классные комнаты, читальню, библиотеку с музеем, учительскую комнату, сторожку и столярно-переплетную мастерскую, помещавшуюся в особой комнате. Данная ремесленная мастерская располагала «...десятью верстаками с соответствующим набором глав-

нейших столярных инструментов и 30 штукаами переплетных инструментов...» [3, с. 23].

Особой популярностью в сельской местности Алтая при устройстве ремесленных отделений церковных школ пользовались переплетные книжные мастерские в связи с недостаточным обеспечением литературой в Томской губернии. Продукция ремесленно-переплетного производства в большинстве своем использовалась для собственных школьно-библиотечных нужд (восстановление книг), однако существовали практики реализации данного вида деятельности под заказ. К примеру, в 1902 – 1903 учебном году во второклассной школе села Ординское (ныне на территории Новосибирской области) производилось обучение переплетному ремеслу и игре на скрипке. Переплетать книги безвозмездно обучал учитель И. Ананьин; обучались все ученики школы; из них несколько – человек 8 – 10 – с этим ремеслом освоились вполне достаточно и исполнили заказ местного попечительства...» [4, с. 23].

Книжно-переплетное ремесло имело настолько актуальное практическое значение в селах Алтая, что им стремились заниматься даже финансово необеспеченные церковные школы, которые не могли себе позволить пригласить опытного мастера и не имели возможностей и средств устроить ремесленное помещение. Показателен пример реализации книжно-переплетного ремесла в духовной школе села Верх-Чумышского (современный район Кызтманово Алтайского края), где в 1911 году означенной практической педагогической деятельностью, в большинстве своем сугубой мужской, занималась женщина-учительница: «...Много потрудились учительница Верх-Чумышской школы Н. Сенникова ... к началу учебного года не хватало учебников и письменных принадлежностей; но они (учительница и ученики – Р.В.) не потерялись и не сложили рук, а, занявшись кое-где разных книг, перебрали старые, составили учебники, и успехи в их школе стояли много выше других, во всем обеспеченных школах ...» [5, с. 353]. Также важно отметить, что в большинстве дереволуционных источников ремесленная деятельность в сфере книжно-переплетного ремесла пользовалась наибольшей популярностью среди учеников. Весьма показателен пример описания процесса такого рода учебных занятий: «19 ноября 1899 года в Таловской школе открыто переплетное мастерство; к изучению его приступило до 30 детей второй и третьей группы. С радостью приняли дети за новое для них дело: еще накануне по предложению учителя для сшивания книг нанесено было очень много конопки и ниток, а в часы занятия все дружно перенимали показываемое, ухаживали каждый в отдельный уголок и тщательно старались исполнить свою работу, а потом приносили на показ учителю: работа шла одушевленно и с успехом – в первый же часовой урок почти все дети научились разбирать, складывать и сшивать книги. Не в далеком будущем откроется столярное мастерство. Преподаванием занимается учитель школы Николай Карманов» [6, с. 46].

В женских классах сельских духовных школ Алтая конца XIX – начала XX веков организовывалось ремесленное обучение по ткачеству и рукоделию, а также другим хозяйственным навыкам, как правило, под руководством жен священников. К такому рода ремесленным учебным занятиям духовные власти относились с особым вниманием. Связано это было со значительной прагматической составляющей женского рукоделия и с более охотным родительским благословением, так как девочек в меньшей степени использовали в сельскохозяйственных работах и, соответственно, отпускали учиться в школы. Развитие ткачества и текстильного производства в целом в XIX веке было обусловлено общим экономическим и культурным развитием России. В связи с кризисом крепостной систе-

мы и разложением натурального хозяйства расширился рынок для изделий текстильной промышленности, и в состав потребителей тканей включились широкие слои городского и сельского населения [7, с. 41]. Данный процесс нашел свое отражение и реализацию в развитии ткацких мастерских в церковных школах. Признавая обучение женщин важным средством для поднятия религиозно-нравственного уровня и распространения грамотности в народе, Чрезвычайное собрание училищного совета при Святейшем синоде в августе 1898 года признало необходимым предложить Епархиальным училищным советам:

1) усилить заботы об открытии отдельных церковно-приходских школ для девочек;

2) возложить на законоучителей женских церковно-приходских школ обязанность преподавания Закона Божия, обращать особое внимание на святых жен и на черты семейности в жизни святых;

3) учебное дело в женских школах поручать учительницам, а не учителям;

4) сделать обязательное обучение в женских церковно-приходских школах рукоделию по программе, выработанной местным Епархиальным училищным советом применительно к нуждам местного населения [8, с. 7 – 8].

Наиболее знаменита в этом отношении на территории Алтая означенного периода являлась учебно-ткацко-показательная мастерская при церковно-приходской школе в селе Усть-Чарышская-Пристань (современный район Алтайского края), основателями которой являлись священник Иоанн Новочадский и учительница Шумкова. Данная мастерская обладала новейшим для того времени ткацкими станками и их необходимым количеством [9, с. 3].

В данном компоненте ремесленного обучения духовные власти всячески стремились наградить наиболее успешных учительниц. К примеру, жене священника села Мартыновского Кузнецкого уезда (ныне Ельцовский район Алтайского края) г. Лукиной за бесплатное и качественное преподавание в церковно-приходской школе женского рукоделия Епархиальный совет выразил большую признательность с выдачей соответствующего удостоверения [10, с. 2].

Также огромную пользу обучению женскому рукоделию в православных церковных школах осознали представители старообрядческого населения. По сообщениям учителя миссионерской школы села Тайна (современный Красногорский район Алтайского края) Колоколова: «... школа поставлена хорошо и руководитель ее пользуется влиянием у раскольников разных сект ... к его жене отпускают раскольники дочерей приучаться к рукоделию... На материалы и за труды ей Советом определено уплачивать 40 рублей в год...» [11, с. 6]. В женских отделениях наиболее «хорошо поставленных» церковных школ результаты ремесленной деятельности также пытались реализовывать посредством продажи. В школе села Чарышское Змеиногорского уезда (ныне село Белоглазово Шипуновский район Алтайского края) «с прежним усердием» рукоделием занималась Е. Павлова, обучая девочек вышивке и вязанию кружев. Работы учениц раскупались местным населением, на вырученные деньги приобретались вновь материалы, а часть расходовалась на подарки ученицам [12, с. 303–304].

В целом, включение элементов ремесленной деятельности в учебный процесс сельских православных церковных школ Алтая конца XIX – начала XX вв. являлось своеобразной реакцией на бурную модернизацию российского деревенского общества, где только теоретической подготовки (чтение и письмо) было недостаточно, а также попыткой повысить качественный авторитет духовных школ на фоне все более растущей популярности светского начального образования.

#### Библиографический список

1. Ремесло. *Энциклопедический словарь*. Под редакцией профессора И.Е. Андреевского. Санкт-Петербург: Ф.А. Брокгауз, И.А. Ефрон, 1899: 577 – 578.
2. Волоснов Р.Ю. Ремесленные отделения в сельских православных церковных школах Алтая конца XIX – начала XX в. *Культурное наследие Сибири*. 2016; № 2 (20): 366 – 373.
3. Покровское приходское попечительство в 189 г. (Продолжение). Отдел неофициальный. *Томские епархиальные ведомости*. 1900; № 10 (15 мая): 20 – 25.
4. Отчет о состоянии церковных школ Томской Епархии в 1902/3 учебном году. (Продолжение). Официальная часть. *Томские епархиальные ведомости*. 1904; № 16. (15 авг.): 5 – 31.
5. Отчет Томского Епархиального Наблюдателя о состоянии церковных школ Томской епархии в учебно-воспитательном отношении за 1910 – 1911 учебный год. (Продолжение). Официальная часть. *Томские епархиальные ведомости*. 1912; № 14 (15 июля): 349 – 357.
6. Из с. Таловского. Известия и Заметки. Отдел неофициальный. *Томские епархиальные ведомости*. 1900; № 7 (1 апр.): 46 – 48.
7. Кирюшина Ю.В., Степанская Т.М. *Искусство художественного текстиля на Алтае*. Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 2005.
8. Копия с циркулярного предложения Училищного при Святейшем Синоде Совета. В Томский Епархиальный Училищный Совет. От Томской духовной консистории. Отдел официальный. *Томские епархиальные ведомости*. 1899; № 19 (1 окт.): 7 – 8.
9. По Сибири. Усть-Чарышская Пристань, Бийского уезда. Ткацкая мастерская. *Жизнь Алтая*. 1913; № 163 (25 июля).
10. От Томского Епархиального Училищного Совета. Отдел официальный. *Томские епархиальные ведомости*. 1904; № 10 (15 – 22 мая): 2; Вып. 1 – 2.
11. Новиков И. Записки о расколе и противораскольнической деятельности в пределах Бийского и Змеиногорского округов в 1897–98 г. Миссионерский отдел. *Томские епархиальные ведомости*. 1898; № 24 (15 дек.): 1 – 8.
12. Отчет Томского Епархиального Наблюдателя о состоянии церковных школ Томской епархии в учебно-воспитательном отношении за 1909 – 1910 учебный год. Официальная часть. *Томские епархиальные ведомости*. 1911; № 14 (15 июля): 294 – 305.

#### References

1. Remeslo. *Enciklopedicheskiy slovar*. Pod redakciej professora I.E. Andreevskogo. Sankt-Peterburg: F.A. Brokgauz, I.A. Efron, 1899: 577 – 578.
2. Volosnov R.Yu. Remeslennye otdeleniya v sel'skikh pravoslavnykh cerkovnykh shkolakh Altaya konca XIX – nachala XX v. *Kul'turnoe nasledie Sibiri*. 2016; № 2 (20): 366 – 373.
3. Pokrovskoe prihodskoe popечitel'stvo v 189 g. (Prodolzhenie). Otdel neofitsial'nyj. *Tomskie eparhial'nye vedomosti*. 1900; № 10 (15 maya): 20 – 25.
4. Otchet o sostoyanii cerkovnykh shkol Tomskoj Eparhii v 1902/3 uchebnom godu. (Prodolzhenie). Oficial'naya chast'. *Tomskie eparhial'nye vedomosti*. 1904; № 16. (15 avg.): 5 – 31.
5. Otchet Tomskogo Eparhial'nago Nablyudatelya o sostoyanii cerkovnykh shkol Tomskoj eparhii v uchebno-vospitatel'nom otnoshenii za 1910 – 1911 uchebnyj god. (Prodolzhenie). Oficial'naya chast'. *Tomskie eparhial'nye vedomosti*. 1912; № 14 (15 iyulya): 349 – 357.
6. Iz s. Talovskogo. Izvestiya i Zаметki. Otdel neofitsial'nyj. *Tomskie eparhial'nye vedomosti*. 1900; № 7 (1 apr.): 46 – 48.
7. Kiryushina Yu.V., Stepan'skaya T.M. *Iskusstvo hudozhestvennogo tekstilya na Altae*. Barnaul: Izd-vo Alt. un-ta, 2005.



8. Kopia s cerkularnago predlozheniya Uchilischnago pri Svyatejshe Sinode Soveta. V Tomskij Eparhial'nyj Uchilischnyj Sovet. Ot Tomskoj duhovnoj konsistorii. Otdel oficial'nyj. *Tomskie eparhial'nye vedomosti*. 1899; № 19 (1 okt.): 7 – 8.
9. Po Sibiri. Ust'-Charyshskaya Pristan', Bijskago uezda. Tkackaya masterskaya. *Zhizn' Altaya*. 1913; № 163 (25 iyulya).
10. Ot Tomskago Eparhial'nago Uchilischnago Soveta. Otdel oficial'nyj. *Tomskie eparhial'nye vedomosti*. 1904; № 10 (15 – 22 maya): 2; Vyp. 1 – 2.
11. Novikov I. Zapiski o raskole i protivoraskol'nicheskoy deyatel'nosti v predelah Bijskago i Zmejnorskago okrugov v 1897-98 g. Missionerskij otdel. *Tomskie eparhial'nye vedomosti*. 1898; № 24 (15 dek.): 1 – 8.
12. Otchet Tomskago Eparhial'nago Nablyudatelya o sostoyanii cerkovnyh shkol Tomskoj eparhii v uchebno-vospitatel'nom otnoshenii za 1909 – 1910 uchebnyj god. Oficial'naya chast'. *Tomskie eparhial'nye vedomosti*. 1911; № 14 (15 iyulya): 294 – 305.

Статья поступила в редакцию 06.11.19

УДК 378

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10040

**Maletin S.V.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior teacher, Barnaul Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia (Barnaul, Russia),

E-mail: maletin-stanislav@mail.ru

**Grichanov A.S.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Barnaul Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia (Barnaul, Russia),

E-mail: G-TON@mail.ru

**Ippolitov P.L.**, Cand. of Sciences (Law), senior lecturer, Department of Constitutional and International Law, Barnaul Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia (Barnaul, Russia), E-mail: G-TON@mail.ru

**SELF-ORGANIZATION AS A BASIC ASPECT OF MOTIVATION TO REGULAR CLASSES BY PHYSICAL CULTURE AND SPORT OF TRAINERS OF EDUCATIONAL ORGANIZATIONS OF THE LEGAL PROFILE.** The article raises a pressing issue that currently is faced by all educational institutions of higher education – an increase in motivation to physical education classes for students. The article discusses the motivational components of physical culture and sports activities, which consist in shaping the needs of the younger generation to regular exercise. There are types of motivations for relatively stable personal characteristics based on an integrated approach to solving the assigned pedagogical tasks and determining the pedagogical impact on the development of the motivational aspect that determines the contents of the personality's new growths.

**Key word:** motivation, student youth, physical education, physical exercise, self-organization, educational organizations, law schools, physical activity, training sessions.

**С.В. Малетин**, канд. пед. наук, ст. преп., Барнаульский юридический институт МВД России, г. Барнаул, E-mail: maletin-stanislav@mail.ru

**А.С. Гричанов**, канд. пед. наук, доц., Барнаульский юридический институт МВД России, г. Барнаул, E-mail: G-TON@mail.ru

**П.Л. Ипполитов**, канд. юрид. наук, доц., Барнаульский юридический институт МВД России, г. Барнаул, E-mail: G-TON@mail.ru

## САМООРГАНИЗАЦИЯ КАК ОСНОВНОЙ АСПЕКТ МОТИВАЦИИ К РЕГУЛЯРНЫМ ЗАНЯТИЯМ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ И СПОРТОМ ОБУЧАЮЩИХСЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ ЮРИДИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ

В представленной статье поднимается актуальный вопрос, который в настоящее время стоит перед всеми образовательными организациями высшего образования, – это повышение мотивации к учебным занятиям по физической культуре у студенческой молодежи. В статье рассмотрены мотивационные составляющие физкультурно-спортивной деятельности, которые заключаются в формировании потребности у молодого поколения к регулярным занятиям физическими упражнениями. Также показаны виды мотиваций относительно устойчивых личностных характеристик, базирующихся на комплексном подходе к решению поставленных педагогических задач и определяющих педагогическое воздействие на развитие мотивационного аспекта, который обуславливает содержание новообразований личности.

**Ключевые слова:** мотивация, студенческая молодежь, физическая культура, физические упражнения, самоорганизация, образовательные организации, юридические вузы, двигательная активность, учебные занятия.

За последние годы в современном социально-экономическом обществе появляются новые методы пропаганды различных составляющих форм физической культуры и спорта через средства массовой информации сети Интернет. Среди традиционных спортивных методов появилось множество фитнес-направлений, которые стремительно набирают популярность в современном мире. Данные категории спортивных направлений с нетрадиционными видами физической культуры и спорта привлекают большое количество поклонников не только в нашей стране, но и в мире, особенно среди студенческой молодежи различных образовательных организаций. В настоящее время функционирует большое количество спортивных залов и спортивных площадок для занятий различными физическими упражнениями, финансовая доступность которых не всегда «по карману» большому количеству студентов и которая напрямую сказывается на мотивации молодого поколения к регулярным занятиям физической культурой и спортом.

Но в то же время при внимательном исследовании вопроса, связанного с мотивацией обучающихся к занятиям физической культурой и спортом, выясняется, что занимать двигательную активность для большинства не представляет непосредственного интереса. Чаще всего, посещение занятий по одному из предмету сводятся к тому, чтобы получить положительную оценку либо сдать зачет и экзамен. В связи с этим остается актуальным вопрос о формировании способности к самоорганизации личности обучающихся юридических вузов как основного аспекта мотивации к занятиям физической культурой и спортом.

Если разбирать подробно, то процесс самоорганизации заключается в становлении личности, в ходе которого происходит формирование профессионально важных качеств, необходимых в повседневной деятельности. К ним можно отнести психологическую устойчивость, общую физическую выносливость, а также выносливость, касающуюся длительного сопротивления различным психологическим нагрузкам, волевые качества человека и его ценностные основы сознания [1, с. 60].

Обеспечение высокого уровня результатов любой образовательной деятельности предполагает процессы формирования мотивации как одного из ос-

новных условий. Обширная сфера физической культуры и спорта, включающая в себя спортивную психологию, располагает определенными методиками и рядом средств по исследованию мотивации.

Рассматривая специалистов юридического профиля, которые задействованы в современном правовом обществе [2, с. 146], мы видим, что их профессиональная деятельность сопряжена с малоподвижным образом жизни и большой умственной нагрузкой. Отсюда следует, что игнорирование физических нагрузок впоследствии может негативно сказаться на здоровье человека, а также и на дальнейшую производительность его трудовой активности. Поэтому, по нашему мнению, обучающиеся юридических вузов без собственной способности к самоорганизации не могут в полной мере мотивировать себя к занятиям физической культурой и спортом, что в свою очередь оказывает негативное влияние на формирование профессионально важных качеств будущего специалиста данной сферы деятельности.

Для изучения мотивационной составляющей обучающихся в сфере физической культуры актуально и достаточно эффективно использовать такие апробированные методики, которые будут способствовать изучению различных мотивов, при этом изучение может быть направлено на мотивы как различных классификаций, так и более конкретной направленности. При реализации методик изучения мотивации у обучающихся возможно использование метода анкетирования, зарекомендовавшего себя как наиболее простого и достоверного метода исследования. Так, в результате проведенного анкетирования студентов в нескольких юридических вузах городов Барнаула и Иркутска мы получили данные, которые указывают на недостаточную мотивацию к занятиям физической культурой и спортом, а в результате – низкую самоорганизацию обучающихся. Проведенное анкетирование показало, что 63% респондентов не видят необходимости в увеличении учебных часов по дисциплине «Физическая культура». По их мнению, это отрицательно сказывается на изучении основных предметов по юриспруденции. Другая часть респондентов, которая составила 22% опрошенных, изъявила желание заниматься физической культурой и спортом помимо

учебных занятий, но при условии функционирования различных спортивных секций с профессиональными тренерами или инструкторами (специалистами) в сфере физкультурно-спортивной деятельности. Остальные 15% опрошенных высказались о необходимости занятий спортом, но в свободное от занятий время в форме факультативных занятий.

По результатам нашего опроса мы видим, что значительная часть студентов юридических вузов не видит связь между занятиями спортом и их будущей профессиональной деятельностью. Однако 22% опрошенных изъявили желание заниматься физической культурой и спортом при активном функционировании спортивных секций под руководством специалистов спортивной индустрии. Данная категория составляет область физкультурно-спортивной деятельности юридического вуза.

Для изучения формирования способности к самоорганизации личности обучающегося юридического вуза нами было рассмотрено несколько мотивационных составляющих физкультурно-спортивной деятельности, на основе которых были сгруппированы мотивы при занятии физической культурой и спортом и выделены несколько основных видов:

- 1) мотивы, направленные на укрепление здоровья и оздоровительной деятельности;
- 2) мотивы, ориентированные на самоутверждение и самовыражение личности;
- 3) мотивы эстетического развития;
- 4) мотивы положительной сдачи зачетов и экзаменов по соответствующей дисциплине;
- 5) мотивы, связанные с достижением определенного результата в спортивной деятельности.

Образовательный процесс юридического вуза, предполагающий обязательность занятий по физической культуре и спорту, влияет опосредованно или непосредственно на формирование мотивации у обучающихся к регулярным занятиям физическими упражнениями [3, с. 19]. Исследования показывают, что устойчивая мотивация возникает как посредством внешних источников, так и внутренних. Ряд авторов рассматривали тенденции развития мотивации в этом аспекте достаточно подробно [4, с. 16]. Вместе с этим, по нашему мнению, следует обратить внимание на развитие мотивации в направлении оздоровительной деятельности, которая имеет ряд отличительных особенностей и характеристик. Данный вид мотивации следует рассматривать как относительно устойчивые личностные характеристики, которые тесно связаны с мотивами физического воспитания [5, с. 117]. В сфере физической культуры условно выделяются несколько типов физкультурной деятельности:

- ярко выраженная спортивная направленность;
- полуспортивная направленность;
- рекреационная (развлекательная) направленность;
- раздвоенная направленность, берущая за основу достижение спортивных целей, а мотивом выступает оздоровительная направленность;
- реабилитационная направленность и адаптивная физическая культура.

Новая личностно ориентированная парадигма предполагает комплексный подход к решению поставленных педагогических задач, который способствует поиску ответов на них с использованием таких компонентов педагогической системы, как целевой, дидактический, содержательный, коммуникативный, гносеологический, гностический и организационный. Поэтому, рассматривая круг вопросов, определяющих педагогическое воздействие на развитие мотивационного аспекта, следует выделить в них аксиологическую, когнитивную, эмотивную и конативную составляющие, которые определяют содержание новообразований личности. В этих условиях основной задачей, которая стоит перед специалистами и педагогами физической культуры и спорта, будет являться создание таких

условий для занятий физической культурой и спортом обучающихся юридических вузов, которые бы в большей степени соответствовали требованиям и целям занимающихся. Формирование необходимых мотивов поможет осознать обучающимися важность и значимость получаемых ими знаний и умений, определить дальнейшую стратегию своего образования в юридическом вузе [6, с. 90].

В современных юридических вузах образ жизни обучающихся предопределяет статус образовательной организации и существенно влияет на поступление в данное учебное заведение, где ведущими мотивами в это время у абитуриентов и будущих специалистов юридического профиля становятся мотивы «личностного престижа» и «финансового благосостояния». В связи с этим следует выделить существующую проблему, заключающуюся в противоречии основ физкультурно-спортивной системы, существующей и используемой в образовательных организациях, с комплексом различных потребностей обучающихся. Следовательно, по нашему мнению, основы навыков самоорганизации обучающихся должны находить отражение в сбалансированной системе педагогического воздействия, которое будет направлено на создание благоприятных условий для проявления ценностного потенциала личностных структур сознания обучающихся. На вооружение необходимо брать инновационные средства и методы физического воспитания, которые позволят создать такие педагогические условия, которые будут способствовать переходу внутреннего потенциала сознания обучающихся на более высокий уровень. С помощью средств инновационных технологий и поддержки со стороны профессорско-преподавательского состава можно оказывать влияние на понимание своих возможностей в ходе реализации двигательной активности, что в свою очередь будет непосредственно влиять на способности совершенствования самоорганизации личности обучающихся в юридических вузах. Не последнюю роль играет повышение способности к самоорганизации личности обучающихся, а следовательно, и мотивации к занятиям физическими упражнениями за счет разработки определенного алгоритма привлечения занимающихся к регулярным занятиям спортом посредством проведения спортивно-массовых мероприятий и традиционных спортивных праздников, где обучающиеся, принимая в них участие, могут активно проявлять свои двигательные способности.

Рассматривая занятия физической культурой и спортом через призму пересечения сфер общения, социальной активности, способов организации и реализации досуговых мероприятий, следует довести до обучающихся то, что занятия являются, прежде всего, основным средством укрепления здоровья, повышения физических кондиций и формирования культа красоты тела. Высокий уровень сформированности навыков самоорганизации оказывает влияние на положение человека в обществе и его социальный статус, активность в профессиональной деятельности, имеет значение в развитии структуры интеллектуальных и нравственных качеств, эстетических характеристик и ценностных идеалов. Широкие возможности физической культуры и спорта непосредственно влияют на возможности обучающегося эффективно саморазвиваться, выражать свою индивидуальность, утвердить жизненную позицию.

Подводя итог, необходимо резюмировать важность использования в образовательном процессе образовательных организаций юридической направленности мотивационной сферы, составными элементами которой будут являться потребность в самоорганизации и целевая направленность. Эти элементы непрерывно связаны между собой. Положительная мотивация возникает в ходе удовлетворения основных внутренних потребностей обучающегося в активной двигательной деятельности. Если потребности в двигательной активности будут удовлетворены, а технология педагогического воздействия окажется достаточно эффективной, то это окажет влияние на повышение регулярности занятий физической культурой и спортом. В конечном счете, правильное использование этих элементов будет влиять на формирование и повышение качества самообразования обучающихся юридических вузов.

#### Библиографический список

1. Николаев П.П., Белова Ю.В. Мотивация студентов к здоровому образу жизни. *Актуальные направления фундаментальных и прикладных исследований*: материалы II Международной научно-практической конференции, 10 – 11 окт. Москва, 2013: 20 – 63.
2. Малетин С.В., Гричанов А.С., Зуев В.М. Основные направления подготовки курсантов и слушателей образовательных организаций системы МВД России к будущей профессиональной деятельности. *Мир науки, культуры, образования*. 2017. № 5 (66): 145 – 147.
3. *Организация и проведение занятий, связанных с моделированием ситуаций повседневной деятельности подразделений органов внутренних дел с применением физической силы, специальных средств и огнестрельного оружия: учебное пособие*. Под редакцией Т.С. Купавцева, В.А. Морозова, Б.А. Федулова. Москва: Департамент гос. службы и кадров МВД РФ, 2018.
4. Гричанов А.С. Социально-культурные факторы и условия формирования физической культуры курсантов вузов МВД России. *Психопедагогика в правоохранительных органах*. 2015; № 4 (63): 16 – 19.
5. Касаткин А.А., Якубовская О.В., Развина В.Р. Структура мотивации оздоровительной деятельности студентов Поволжской академии государственной службы. *Организация и методика учебного процесса, физкультурно-оздоровительной и спортивной работы*. Москва: МГУ, 2002; Ч. II; 117 – 120.
6. Туренков А.Н., Скотникова Л.Н. К вопросу о повышении уровня мотивации студентов высших учебных заведений к занятиям физической культурой и спортом. *Вестник Кемеровского государственного университета*. 2009; № 3 (39): 90 – 94.

#### References

1. Nikolaev P.P., Belova Yu.V. Motivatsiya studentov k zdorovomu obrazu zhizni. *Aktual'nye napravleniya fundamental'nyh i prikladnyh issledovanij*: materialy II Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii, 10 – 11 okt. Moskva, 2013: 20 – 63.
2. Maletin S.V., Grichanov A.S., Zuev V.M. Osnovnye napravleniya podgotovki kursantov i slushatelej obrazovatel'nyh organizacij sistemy MVD Rossii k budushej professional'noj deyatel'nosti. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2017. № 5 (66): 145 – 147.
3. *Organizatsiya i provedenie zanyatij, svyazannyh s modelirovaniem situacij povsednevnoj deyatel'nosti podrazdelenij organov vnutrennih del s primeneniem fizicheskoy sily, special'nyh sredstv i ognestrel'nogo oruzhiya: uchebnoe posobie*. Pod redakciej T.S. Kupavceva, V.A. Morozova, B.A. Fedulova. Moskva: Departament gos. sluzhby i kadrov MVD RF, 2018.

4. Grichanov A.S. Social'no-kul'turnye faktory i usloviya formirovaniya fizicheskoy kul'tury kursantov vuzov MVD Rossii. *Psihopedagogika v pravoohranitel'nyh organah*. 2015; № 4 (63): 16 – 19.
5. Kasatkin A.A., Yakubovskaya O.V., Razvina V.R. Struktura motivatsii ozdorovitel'noj deyatel'nosti studentov Povolzhskoy akademii gosudarstvennoj sluzhby. *Organizatsiya i metodika uchebnogo processa, fizkul'turno-ozdorovitel'noj i sportivnoj raboty*. Moskva: MGU, 2002; Ch. II; 117 – 120.
6. Turenkov A.N., Skotnikova L.N. K voprosu o povyshenii urovnya motivatsii studentov vysshih uchebnyh zavedenij k zanyatiyam fizicheskoy kul'turoj i sportom. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2009; № 3 (39): 90 – 94.

Статья поступила в редакцию 06.11.19

УДК 378

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10041

**Tokhchukov M.O.**, Cand. of Sciences (Economics), senior lecturer, Karachay-Cherkess State University n.a. U.D. Aliev (Karachaevsk, Russia),  
E-mail: tohchukoff@mail.ru

**Bashlaeva M.S.**, Cand. of Sciences (Philosophy), senior lecturer, Karachay-Cherkess State University n.a. U.D. Aliev (Karachaevsk, Russia),  
E-mail: kcsu@mail.ru

**PREPARATION OF STUDENTS FOR THE IMPLEMENTATION OF ORGANIZATIONAL AND MANAGEMENT TECHNOLOGIES FOR THE PROVISION OF STATE AND MUNICIPAL SERVICES.** The article analyzes the main trends in the use of organizational and managerial technologies to provide state and municipal services. The conceptual apparatus on the research topic is presented. The work designates modern technology for the implementation of services. The results of the administrative reform for the provision of state and municipal services are highlighted. The authors concluded that the need for special training of students in the implementation of this direction. The forms of work with students are indicated. The emphasis is placed on the organization of work during the educational and industrial practice of students.

**Key words:** student training, organizational and managerial technologies, provision of services, administrative reform, student practice.

**М.О. Тохчуков**, канд. эконом. наук, доц., ФГБОУ ВО «Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева», г. Карачаевск,  
E-mail: tohchukoff@mail.ru

**М.С. Башлаева**, канд. философ. наук, доц., ФГБОУ ВО «Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева», г. Карачаевск,  
E-mail: kcsu@mail.ru

## ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ К РЕАЛИЗАЦИИ ОРГАНИЗАЦИОННО-УПРАВЛЕНЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРЕДОСТАВЛЕНИЯ ГОСУДАРСТВЕННЫХ И МУНИЦИПАЛЬНЫХ УСЛУГ

В статье анализируются основные тенденции реализации организационно-управленческих технологий предоставления государственных и муниципальных услуг. Представлен понятийный аппарат по теме исследования, обозначены современные технологии реализации услуг. Выделены результаты административной реформы по оказанию государственных и муниципальных услуг. Авторами сделан вывод о необходимости специальной подготовки студентов по реализации данного направления. Обозначены формы работы со студентами. Сделан акцент на организацию работы в ходе учебной и производственной практике студентов.

**Ключевые слова:** подготовка студентов, организационно-управленческие технологии, предоставление услуг, административная реформа, практика студентов.

Предоставление гражданам государственных и муниципальных услуг в настоящее время является составным компонентом социальной политики в РФ. Следовательно, важной задачей по ее реализации является не только улучшение доступности и качества предоставления услуг, но и подготовка молодых специалистов по реализации указанного направления.

Студентам необходимо знать, что основной функцией государства выступает предоставление гражданам услуг, которые обеспечивают экономическую и социальную стабильность в обществе, направлены на развитие здравоохранения, культуры, образования и др. Реализация государственных функций (государственные органы власти и местное самоуправление) осуществляется в специальных учреждениях, направленных на деятельность по оказанию услуг государственного и муниципального уровней.

Для целостного восприятия и комплексного изучения организационно-управленческих технологий в системе предоставления государственных и муниципальных услуг необходимо со студентами изучить понятийный аппарат, раскрывающий данный вид управленческой деятельности, различные стороны жизни общества [1 – 3].

Рассмотрим основные понятия в данной проблематике.

Государственная услуга – это специальная деятельность, которая осуществляется правительством РФ, внебюджетным фондом государства, исполнительными органами субъектов РФ. Государственная услуга является выражением государственных функций, которые определены Конституцией РФ, законами субъектов РФ, федеральными законами. Услуга осуществляется по запросу граждан (заявителей) в пределах установленных нормативных документов.

Муниципальная услуга – это специально организованная деятельность органов местного самоуправления, направленная на реализацию функций местного самоуправления. Данная услуга осуществляется по запросам граждан (заявителей) в пределах полномочий муниципалитета (решение вопросов местного значения), регламентируемых местными законами и уставами муниципальных учреждений на основании Федерального закона «Об общих принципах организации местного самоуправления в Российской Федерации».

Социальные услуги – это совокупность общественных благ, выраженных в системе социальных стандартов, установленных федеральными законами на основе Конституции РФ. Предоставление социальных услуг гражданам гаран-

тируется, однако учитывается их социально-правовой статус, уровень доходов. Социальные услуги осуществляются за счет средств внебюджетных фондов, направлены на улучшение качества жизни граждан, являются доступными и безвозмездными.

Студентам необходимо ознакомиться с деятельностью институтов по оказанию государственных и муниципальных услуг: органы федеральной исполнительной власти, административными органами власти субъектов РФ, государственными учреждениями, организациями местного самоуправления, непосредственно самими центрами по оказанию государственных и муниципальных услуг. Во время учебной и производственной практики студенты должны ознакомиться с регламентом и стандартами оказания государственных и муниципальных услуг, освоить программы работы и возможность получения услуг в электронной форме.

Ознакомительная практика должна быть построена таким образом, чтобы студенты знали о всех субъектах предоставления государственных социальных услуг (государственные и муниципальные учреждения, центры социального обслуживания населения, НКО и др.). Такая ознакомительная работа может проходить в виде «карусели», т.е. каждые 1 – 2 дня студенты посещают различные учреждения.

По мере продвижения России по пути становления инновационного социально ориентированного общества все более очевидной становится необходимость повышения качества государственного и муниципального управления, что достижимо только на основе внедрения современных технологий в управленческую деятельность на всех уровнях. Особенно важным становится данное направление в сфере образования, т.е. подготовки кадров по направлению «Государственное и муниципальное управление», «Управление персоналом» и т.п.

Технология – это совокупность методов и инструментов для достижения желаемого результата; в широком смысле, применение научного знания для решения практических задач [4].

В последнее время особую актуальность приобретает проблема распространения системного подхода на организацию жизнедеятельности общества, управления им, целостного и комплексного видения проблем совершенствования организационно-управленческой деятельности.



За последние два десятилетия в связи с переходом России к рыночной экономике и в условиях формирования в стране конкурентоспособной среды особую актуальность начинают приобретать выявление фундаментальных свойств феноменов «организация» и «управление».

Социальная организация в широком смысле представляет регулирование и упорядочение деятельности различных социальных групп (например, инвалидов, пенсионеров, несовершеннолетних и т.д.). Механизмы деятельности социальной организации направлены на все сферы и уровни взаимоотношений между людьми. Механизмы управления в социальной организации выполняют интегративную функцию, что обеспечивает управление деятельностью индивидов со стороны социальной государственной системы. Механизмы управления социальной организации действуют в двух направлениях: 1) создаются условия и предпосылки для включения граждан в общественные отношения, что благотворно влияет на социализацию и усвоение личностью норм и ценностей, принятых в данной социальной системе; 2) система санкций и социального контроля через механизмы оказывает влияние на граждан таким образом, чтобы их деятельность не выходила за рамки, допустимые в данной социальной системе.

Социальная организация в узком смысле – автономная группа людей, деятельность которых направлена на достижение определенных целей и решения задач, реализация которых невозможна без совместных и координированных усилий.

Управление является основной функцией организованных систем различной направленности (социальные системы, технические, биологические и т.д.). Функция управления обеспечивает сохранение определенной структуры, заданного режима деятельности, реализацию программы деятельности, достижение цели. Следовательно, социальное управление является механизмом воздействия на общество с целью упорядочения его деятельности, сохранения специфики общественных отношений, развития и совершенствования. Социальное управление возникает в процессе жизнедеятельности и труда граждан, в процессе обмена продуктами духовной и материальной деятельности как внутренняя потребность любого общества, вытекающая из системного характера жизни людей.

Научное управление – планомерное, сознательное, целенаправленное воздействие на общественную систему в целом или на отдельные ее элементы (отрасли экономики, общественные сферы) на основе познания и учета объективных закономерностей, направленное на обеспечение оптимального функционирования и развития общества и всех его систем для достижения поставленных целей.

В самом общем виде организационно-управленческие технологии – это совокупность методов и процессов управления, а также научное описание способов управленческой деятельности, в том числе формирования управленческих решений для достижения общих и конкретных целей организации.

Организационно-управленческие технологии в системе предоставления государственных и муниципальных услуг, на наш взгляд, необходимо понимать, с одной стороны, как систему мер и совокупность процессов, обеспечивающих сбор и обработку управленческой информации, ее анализ, подготовку вариантов управленческих решений, оптимальную для исполнения решений организацию структуры исполнительской части системы, а также контроль исполнения и оценку результатов. С другой стороны, – это комплекс мероприятий управленческого характера, способный влиять на эффективность предоставления услуг.

Управленческая технология – это определенный набор средств и методов, посредством которых осуществляется целенаправленное управляющее воздействие на социальную систему для поддержания ее качественной специфики, оптимального режима функционирования и желаемого развития. Управленческая технология включает в себя совокупность методов и средств сбора и обработки информации, приемов эффективного воздействия на работников, принципов, законов и закономерностей организации и управления, а также систему контроля [5].

Развитие организационно-управленческих технологий в настоящее время является одним из приоритетных направлений в деятельности нашего государства. Управление по отношению к предоставлению государственных и муниципальных услуг существовало всегда, но с точки зрения структурированности управленческий потенциал использовался неэффективно.

До существенных изменений в процессе предоставления услуг, а именно до появления технологий предоставления государственных и муниципальных услуг процесс их предоставления обычно сопровождался сбором различного рода документов справок и формированием на их основе комплекта документов,

необходимых для подготовки конечного документа, выдаваемого заявителю по результатам предоставления услуги.

Низкое качество предоставления государственных и муниципальных услуг объяснялось следующими причинами: заявители были привлечены к процессу сбора различных документов и справок, существовало избыточное количество бумажных форм документов при оформлении, установлении или подтверждении прав заявителей на получение требующихся услуг; увеличение сроков подготовки документов заявителей за счет неоправданной многозвенной процедуры предоставления услуги; необходимость неоднократного личного взаимодействия сотрудников органов публичной власти и подведомственных им организаций с заявителями; низкая межведомственная согласованность органов публичной власти и подведомственных им организаций при предоставлении услуг заявителям; отсутствие скоординированного и юридически оформленного порядка их взаимодействия; несогласованность графиков работы различных структур организаций, обслуживающих заявителей на территории их проживания, которая приводила к дополнительным потерям времени заявителей при получении услуг; неэффективная организация деятельности по приему и обслуживанию заявителей внутри организаций, которая не отвечала потребностям больших потоков заявителей и не позволяла гражданам, которые работают, реализовывать свои права на получение услуг в свободное от основной занятости время.

Предоставление услуг не было систематизировано, не представляло собой четкой схемы, порядка. Вышеперечисленные проблемы были взаимосвязаны, поэтому их полное решение было возможно посредством реализации комплекса организационных, информационных, нормативно-методических и технических мероприятий, потребовались альтернативные формы предоставления услуг, которые решали бы проблемы в сфере предоставления услуг и повышали качество их предоставления [6].

Из всего многообразия технологий именно организационно-управленческие могли усовершенствовать систему предоставления услуг, вывести эту функцию на более результативный и качественный уровень. Организационно-управленческие технологии обладали большим потенциалом, который был недостаточно развит, необходимо было развитие этого ресурса.

Административная реформа, осуществляемая в течение последних пяти – семи лет, предполагала четкую регламентацию деятельности органов государственной исполнительной власти по предоставлению гражданам услуг, создание расширенной сети центров предоставления государственных и муниципальных услуг по типу «одного окна», возможности перевода оказания услуг в электронную форму (от заявки до получения результата). Для достижения оптимального результата по административной реформе была разработана нормативно-методическая база документов, направленная на повышение качества исполнения и предоставления услуг [7].

Студентам необходимо освоить многоступенчатую систему оказания государственных и муниципальных услуг, которая ориентирована на различные социальные группы, а также на граждан, являющихся активными пользователями сети Интернет, которые могут получить услугу удаленно, и граждан, которые ориентированы на личное общение и получение консультации от сотрудников центров.

Современными технологиями предоставления государственных и муниципальных услуг стали следующие: технология предоставления услуг по принципу «одного окна», где человек мог бы осуществить, как правило, за один раз все необходимые операции по взаимодействию с органами власти; технология предоставления услуг на основе муниципального заказа и задания, где ключевым элементом является определение количественных и качественных параметров результата деятельности; технология электронного предоставления муниципальных услуг на базе Интернет-портала, позволяющая нивелировать факторы расстояния и очереди.

Студенты должны осваивать указанные технологии не только в рамках теоретического курса, но при практической работе в центрах (на практике, ознакомительных экскурсиях, в рамках дуального обучения). Определим основные формы и методы работы со студентами по освоению организационно-управленческих технологий. Формы работы – учебная и производственная практика, экскурсии, лекции, самостоятельная работа, деловая игра. Методы работы – обсуждение, дискуссия, практическая работа, упражнение, наблюдение, сравнение, беседа.

Таким образом, освоение организационно-управленческих технологий студентами является целостным и целенаправленным процессом, оно должно быть не только теоретическим, но и практическим.

#### Библиографический список

1. Бобырьов С.В., Саенко Л.А. Компетентный и знаниевый подходы в профессиональном образовании: проблемные вопросы понимания и реалии применения. *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*. 2016; № 5 (109): 6 – 22.
2. Саенко Л.А., Зритнева Е.И. Анализ факторов, приводящих к деградации профессиональной социализации обучающихся. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; № 3 (70): 70 – 71.
3. Саенко Л.А., Кулаева З.Т. О формировании нравственных ценностей студенческой молодежи. *Вестник Майкопского государственного технологического университета*. 2018; № 1: 93 – 97.
4. Саенко Л.А. *Педагогические технологии внутрифирменного обучения*: учебное пособие. Ставрополь: Бюро новостей, 2010.
5. Саенко Л.А. Женщина в кризисе занятости. *Аспирантский вестник Поволжья*. 2010; № 1 – 2: 210 – 213.

6. Саенко Л.А., Бобрышов С.В. Методологическая оценка компетентностного подхода в подготовке специалиста. *Вестник Академии права и управления*. 2016; № 2 (43): 125 – 131.
7. *Об общих принципах организации местного самоуправления в Российской Федерации*. Федеральный закон от 06.10.2003 N 131-ФЗ. Available at: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_44571/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_44571/)
8. Barsukova T.I., Shvachkina L.A., Rodionova V.I., Saenko L.A., Baranov S.T. Social exclusion as theoretical construct: conceptualization problems. *Modern Journal of Language Teaching Methods*. 2018; T. 8, № 2: 209 – 216.

## References

1. Bobryshov S.V., Saenko L.A. Kompetentnostnyj i znaniyevyj podhody v professional'nom obrazovanii: problemnye voprosy ponimaniya i realii primeneniya. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2016; № 5 (109): 6 – 22.
2. Saenko L.A., Zritneva E.I. Analiz faktorov, privodyaschih k destrukcii professional'noj socializacii obuchayuschihsya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; № 3 (70): 70 – 71.
3. Saenko L.A., Kulaeva Z.T. O formirovanii нравstvennyh cennostej studencheskoj molodezhi. *Vestnik Majkopskogo gosudarstvennogo tehnologicheskogo universiteta*. 2018; № 1: 93 – 97.
4. Saenko L.A. *Pedagogicheskie tehnologii vnutrirmennogo obucheniya: uchebnoe posobie*. Stavropol': Byuro novostej, 2010.
5. Saenko L.A. Zhenschina v krizise zanyatosti. *Aspirantskij vestnik Povolzh'ya*. 2010; № 1 – 2: 210 – 213.
6. Saenko L.A., Bobryshov S.V. Metodologicheskaya ocenka kompetentnostnogo podhoda v podgotovke specialista. *Vestnik Akademii prava i upravleniya*. 2016; № 2 (43): 125 – 131.
7. *Ob obshchih principah organizacii mestnogo samoupravleniya v Rossijskoj Federacii*. Federal'nyj zakon ot 06.10.2003 N 131-FZ. Available at: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_44571/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_44571/)
8. Barsukova T.I., Shvachkina L.A., Rodionova V.I., Saenko L.A., Baranov S.T. Social exclusion as theoretical construct: conceptualization problems. *Modern Journal of Language Teaching Methods*. 2018; T. 8, № 2: 209 – 216.

Статья поступила в редакцию 04.11.19

УДК 372.881.161.1

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10042

**Adaeva O.B.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, South Ural State Humanitarian Pedagogical University (Chelyabinsk, Russia),  
E-mail: [adaevaob@yandex.ru](mailto:adaevaob@yandex.ru)

**NEW CONCEPTS OF LINGUODIDACTICS.** The article analyzes new concepts that function in linguodidactic discourse, which is understood as the theory of teaching the native language. The term system replenishment processes such as the use of inter-scientific concepts, the expansion of the meaning of the well-known term, reterminologization, the use of conditional (author, occasional) terms, an indication of the generic attribute of a new linguodidactic concept in the absence of a special term are considered. It is concluded that new scientific concepts and related terms are mainly used to denote methods, techniques and forms of learning and express the main trends of the Russian language methodology, such as textocentrism, integrativity, communicative and axiological orientation.

**Key words:** linguodidactics, scientific concept, term, learning process, discourse, trend.

**О.Б. Адаева**, канд. пед. наук, доц., Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск,  
E-mail: [adaevaob@yandex.ru](mailto:adaevaob@yandex.ru)

## НОВЫЕ ПОНЯТИЯ ЛИНГВОДИДАКТИКИ

В статье анализируются новые понятия, функционирующие в лингводидактическом дискурсе, под которым понимается теория обучения родному языку. Рассматриваются такие процессы пополнения терминосистемы, как использование межнаучных понятий, расширение значения хорошо известного термина, ретерминологизация, использование условных (авторских, окказиональных) терминов, указание на родовый признак нового лингводидактического понятия при отсутствии специального термина. Делается вывод, что новые научные понятия и соотносимые с ними термины в основном используются для обозначения методов, приемов и форм обучения и выражают основные тенденции методики русского языка, такие как текстоцентризм, интегративность, коммуникативную и аксиологическую направленность.

**Ключевые слова:** лингводидактика, научное понятие, термин, процесс обучения, дискурс, тенденция.

По признанию лингвистов, в XX веке наука о русском языке сменила три парадигмы. Первая – лингвистический компаративизм – «выявила и классифицировала основные единицы языка и разработала его уровневую модель». Вторая – системно-структурная – сместила акценты «в сторону выявления всеобщей связи языковых единиц, языка в целом и его отдельных структурных областей». Третья – коммуникативно-прагматическая – объединила теорию номинации, теорию референции и теорию речевых актов, включив в объект исследований речевую деятельность в широком ее понимании [1, с. 5 – 21].

В современной лингводидактике как теории обучения языку, которая, конечно же, не может не опираться на лингвистические исследования, также меняется система воззрений на язык: на первый план выходит не классификация языковых единиц в учебных целях, а правила их использования для продуктивной и рецептивной речевой деятельности. Размышляя о соотношении целей и содержания обучения русскому языку в школе, И.Г. Милославский отмечает, что сегодня на уроках «затемняется общее представление о языке именно как о средстве обозначения действительности. Язык выступает как самоценное и капризное устройство, понять которое до конца невозможно, хотя можно определить некоторые его «повадки» для того, чтобы соблюдать орфографические правила!» [2, с. 48]. Анализ появления и функционирования новых понятий лингводидактики и соотносимых с ними терминов позволяет говорить о наметившихся изменениях в процессе обучения родному языку, вызванных появлением новых стандартов, необходимостью переосмыслить цели и планируемые результаты, определить методы, формы и средства формирования новых компетенций и способы их оценки. В статье рассмотрены некоторые процессы терминологизации в лингводидактическом дискурсе и сделана попытка объяснить, какие экстралингвистические факторы влияют на появление новых терминов, о каких тенденциях в методике русского языка они могут свидетельствовать.

1. Активное внедрение и использование понятий и терминов таких интегрированных лингвистических наук, как лингвокультурология, когнитивная линг-

вистика, теория текста, теория речевой коммуникации, герменевтика: *концепт, артефакт, ассоциативный эксперимент, связность (когезия) текста, текстовые категории, актуальное членение, тема и рема, коммуникация, интенция, коммуникативные стратегии и тактики, когнитивная метафора* и т.д. Межнаучные (межсистемные) понятия, не приобретая специфического лингводидактического значения, становятся базой для создания более конкретных специальных понятий (и терминов для их обозначения). Межнаучные и новые узкоспециальные термины находятся, по нашим наблюдениям, чаще всего в отношении деривационной соотнесенности. Ср.: *концептная методика, лингвокультурологические задачи, урок-коммуникация, коммуникативно-деятельностный подход*.

Появление таких терминов свидетельствует о возросшем внимании к тексту, который, с одной стороны, является основным материалом для тренировки учащихся в становлении лексических, грамматических, правописных умений и навыков, с другой стороны, будучи феноменом культуры, «так или иначе погружен в культурное пространство эпохи», «несет на себе печать культуры определенного народа с его традициями, устоями, менталитетом» [3, с. 57 – 58] и становится материалом для обучения интерпретационной деятельности, освоения ценностных смыслов, другими словами, той базой, на которой реализуется аксиологический подход к изучению родного языка, обоснованный в трудах А.Д. Дейкиной и её последователей [4 – 6]. Аксиологический подход предполагает, что целью изучения родного языка в школе является воспитание языковой личности, формирование ценностного представления о русском языке как национально-культурном феномене, приобщение к национальной и мировой культуре, а основным способом достижения данной цели – обучение культурно ориентированным видам текстовой деятельности.

2. Расширение значения хорошо известного понятия (термина), приводящее к появлению производного. Так, например, одним из ключевых в лингводидактическом дискурсе является понятие *грамотность*. Анализ словарных

дефиниции, выполненный И.А. Стерниным [7], показал, что грамотность – это 1) умение читать, 2) умение писать, 3) умение читать и писать правильно, не допуская ошибок, 4) умение хорошо разбираться в той или иной области знаний (грамотный инженер, руководитель), 5) умение качественно выполнять какую-либо работу (грамотный чертеж, план).

Традиционно в лингводидактическом дискурсе термином грамотность обозначали, прежде всего, грамотность орфографическую и пунктуационную, или практическую. «Такая постановка задачи [научить грамотной письменной речи], – отмечает И.Г. Милославский, – базировалась на убеждении, что на родном языке процесс понимания устной чужой речи и осмысленное оформление собственной не представляют существенных трудностей. При этом обучение чтению рассматривалось как умение «преобразовывать» буквы в звуки родного языка, что, казалось, немедленно обеспечивает понимание прочитанного. Подобное обучение чтению, как считали методисты, требовало лишь дней или недель. И неграмотный становился грамотным. Другое дело – обучение письму, т.е. «переводу» произносимого в написанное. Весьма сложная система русского правописания занимала у обучаемого уже месяцы и годы» [8, с. 46]. Однако в последнее десятилетие в научных статьях, посвященных проблеме преподавания русского языка, появились терминологические словосочетания *лингвокультурная грамотность* – «выраженные в опорных словах знания во всех сферах человеческой деятельности, позволяющие человеку, читающему текст, адекватно понять неспециальную информацию» [9]; *речевая и коммуникативная грамотность* – совокупность знаний, умений и навыков, позволяющая эффективно общаться в разных ситуациях, *грамотное чтение*, под которым понимается уже не просто умение складывать буквы в слова, а умение находить информацию, отличать факт от мнения, читать таблицы, схемы, графики и под., интерпретировать текст, оценивать содержание и форму текста, а также использовать прочитанное в различных жизненных ситуациях [10]. Функционирование терминов *грамотность* и, например, *лингвокультурная грамотность* в лингводидактическом дискурсе свидетельствует о том, что они находятся в равноправных, а не гипонимических (родо-видовых) отношениях, как следовало бы ожидать, поскольку, повторимся, под грамотностью (без конкретизирующих прилагательных) прежде всего и чаще всего понимается «письмо без ошибок», и только эта дефиниция представлена в словаре методических терминов [11, с. 46]. Вероятно, должно пройти еще немало времени, прежде чем формирование орфографической грамотности (важной для любого культурного человека!) перестанет восприниматься в качестве ведущей цели обучения родному языку.

Другим показательным примером можно, пожалуй, считать термин *задача*, который все активнее используется применительно к лингводидактике. Слово *задача* у большинства школьников и учителей ассоциируется с математикой или физикой, на уроках же русского языка мы имеем дело, как правило, с упражнениями, включающими задания (вставить пропущенные буквы, определить склонение существительных, вид прилагательных, разобрать слово по составу и под.) и слова, предложения, тексты для их выполнения. В последнее время в специальной литературе появилось обоснование использования лингвистических [12], филологических [13], лингвокультурологических [14], [15] задач. Их принципиальное отличие от математических состоит в том, что они развивают не только интеллектуальные способности учеников (задачи являются одной из форм проблемного обучения), но и коммуникативные и образно-эмоциональные. Для решения подобных задач необходима интерпретация текста с опорой на лингвистические и фоновые знания.

3. Ретерминологизация – перенос готового термина из одной терминосистемы в другую с полным или частичным переосмыслением, что приводит к созданию междотраслевых омонимов. Ср.: *сканирование* в физике – непрерывное сплошное просматривание пространства или объекта при помощи светового или иного луча и *сканирование* в лингводидактике и риторике – вид чтения, быстрый просмотр текста с целью найти нужную дату, фамилию, цитату и т.д.; эссе – прозаическое ненаучное произведение, в котором автор в свободной форме излага-

ет личные соображения по какому-либо вопросу, и эссе – небольшое письменное задание, которое помогает учащимся подытожить свои знания по изучаемой теме. Новые термины-омонимы именуют понятия, так или иначе связанные с текстовой деятельностью, обусловлены необходимостью выбирать, например, вид чтения в зависимости от его практической цели или жанр сочинения для итоговой работы по русскому языку, т.к. именно умение использовать изучаемое языковое средство при построении текстов – наиболее действенный, на наш взгляд, способ проверить уровень владения родным языком.

4. Использование условных (авторских, окказиональных) терминов, как правило, входящих в тематическую группу методов обучения русскому языку («перевод с русского на русский», «лови ошибку», «опрос-кроссворд», «мозговой штурм», «бортвой журнал») или группы организационных форм обучения (урок-загадка, урок-путешествие, урок-викторина). Такие квазитермины экспрессивны и не обладают регулярной воспроизводимостью, хотя могут быть приняты профессиональным сообществом и включены со временем в терминосистему, как, например, *диктант «Проверяя себя»*. Употребление авторских условных терминов для вербализации нового профессионального знания детерминировано не языковыми, а экстралингвистическими факторами: опосредованно (через учителя, читающего научный текст) они адресованы школьникам, а потому лишены строгой научности, однако позволяют выявить некоторые особенности в процессе обучения языку, проявившиеся в последнее время. С одной стороны, это демократизация общения, внимание к индивидуальным особенностям учеников, смещение акцентов на групповую работу учащихся (творческую, исследовательскую, проектную), позволяющую им самореализоваться, стремление формировать метапредметные умения и навыки. С другой, – снижение требований к предметной составляющей урока, установка на развлекательный характер заданий, нарочитая эффектность упражнений вместо эффективной (далеко не всегда праздничной и интересной) тренировочной работы по формированию навыка. Не могу не согласиться с мнением М.М. Потапашника, высказанного им в статье с хлестким названием «Заставь учителя ФГОСам молиться – он и лоб расшибет»: «...сводить воздействие личности учителя к минимуму где-то нужно и можно, а где-то вредно и опасно», «во всем нужна оптимальная мера», «идти на урок вслеп за учеником нужно, но не слепо, а осмысленно» [16, с. 82].

5. Указание на родовый признак нового лингводидактического понятия при отсутствии специального термина. Так, аналитические упражнения по русскому языку – «это упражнения, при выполнении которых преобладает аналитическая деятельность учащихся: наблюдения над языком, виды языкового анализа – грамматический разбор, орфографическое комментирование и пр.» [17, с. 20]. Каждое из этих упражнений имеет и свое название, закрепленное в терминосистеме: морфемный, морфологический, синтаксический разборы и под. Аналитическим упражнением по сути своей является и такой вид работы, при котором дети вступают в коммуникацию с автором текста, стараются восстановить авторский замысел, исследуя текст по всем уровням языка [18, с. 7]. Специального названия такое упражнение пока не получило и в лингводидактическом дискурсе функционирует под именем «аналитическое упражнение». Появление такого рода терминов свидетельствует о поиске новых приемов и форм работы, прежде всего, работы с текстом, а некоторая размытость дефиниций неизбежна на этапе формирования нового знания.

Итак, анализ новых понятий (и, соответственно, – терминов, некоторые из которых являются пока условными, авторскими, окказиональными) позволяет сделать вывод о тенденциях в развитии современной методики обучения русскому языку. Это ярко выраженный текстоцентризм, интеграция знаний различных наук, повышенное внимание к коммуникативной составляющей процесса обучения, стремление к формированию ценностного взгляда на родной язык. Однако следует отметить, что материалом для анализа послужил лингводидактический дискурс, под которым, подчеркнем еще раз, мы понимаем *теорию* обучения языку. Реализуются ли инновации в школе, востребованы ли они учителями, может показать анализ учебного дискурса.

#### Библиографический список

1. Алефиренко Н.Ф. *Современные проблемы науки о языке*. Москва: Флинта: Наука, 2009.
2. Милославский И.Г. О соотношении целей и содержания обучения русскому языку в школе. *Русский язык в школе*. 2006; № 3: 46 – 50.
3. Болотнова Н.С. *Художественный текст как единица культуры и проблема его изучения. Культуроведческий подход: его реализация в школьном и вузовском курсах русского языка*. Доклады и тезисы докладов Всероссийской научно-практической конференции, посвященной 100-летию со дня рождения академика А.В. Текучева, Москва: МПГУ, 2003: 57 – 64.
4. Дейкина А.Д. Воспитание национального самосознания при обучении родному языку. *Русский язык в школе*. 1993; № 5: 3 – 11.
5. Рябухина Е.А. Взаимосвязь когнитивного и аксиологического подходов в развитии у старшеклассников умений понимания текста. *Русский язык в школе*. 2019; № 1: 26 – 31.
6. Левушкина О.Н. Концепция аксиологического текстоцентризма в методических трудах А.Д. Дейкиной. *Русский язык в школе*. 2019; № 1: 10 – 15.
7. Попова З.Д. *Очерки по когнитивной лингвистике*. Воронеж: Истоки, 2003: 153 – 155.
8. Милославский И.Г. О соотношении целей и содержания обучения русскому языку в школе. *Русский язык в школе*. 2006; № 3: 46 – 50.
9. Шкатова Л.А. Текстовая деятельность и лингвокультурная грамотность. *Текст и языковая личность*. Материалы V Всероссийской научной конференции с международным участием. Томск: ЦНТИ, 2007: 332 – 336.
10. *Новый взгляд на грамотность. По результатам международного исследования PISA-2000*. Москва: Логос, 2004.
11. Львов М.Р. *Словарь-справочник по методике русского языка*. Москва: РОСТ, СКРПН, 1997.
12. Норман Б.Ю. *Русский язык в задачах и ответах*. Москва: Флинта, 2018.
13. Шаповал С.А. Самодостаточные филологические задачи как учебный жанр. *Русская словесность*. 2000; № 3: 40 – 43.
14. Миштина Н.Л. Лингвокультурологические задачи на уроках развития речи. *Русский язык в школе*. 2005; № 4: 11 – 14.
15. Дунев А.И. Интенциональный характер лингвокультурологических задач. *Русский язык в школе*. 2018; № 4: 9 – 13.



16. Поташник М.М. Заставь учителя ФГОСам молиться – он и лоб расшибет. *Директор школы*. 2016; № 6: 78 – 84.
17. Львов М.Р. *Словарь-справочник по методике русского языка*. Москва: РОСТ, СКРИН, 1997.
18. Антонова Е.С. *Тайна текста: методические рекомендации к рабочей тетради*. Москва: Вербум-М, 2000.

## References

1. Alefirenko N.F. *Sovremennye problemy nauki o yazyke*. Moskva: Flinta: Nauka, 2009.
2. Miloslavskij I.G. O sootnoshenii celej i soderzhaniya obucheniya russkomu yazyku v shkole. *Russkij yazyk v shkole*. 2006; № 3: 46 – 50.
3. Bolotnova N.S. Hudozhestvennyj tekst kak edinica kul'tury i problema ego izucheniya. *Kul'turovedcheskij podhod: ego realizacija v shkol'nom i vuzovskom kursah russkogo yazyka*. Doklady i tezisy dokladov Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii, posvyaschennoj 100-letiju so dnya rozhdeniya akademika A.V. Tekucheva, Moskva: MPGU, 2003: 57 – 64.
4. Dejkin A.D. Vospitanie nacional'nogo samosoznaniya pri obuchenii rodnomu yazyku. *Russkij yazyk v shkole*. 1993; № 5: 3 – 11.
5. Ryabuhina E.A. Vzaimosvyaz' kognitivnogo i aksiologicheskogo podhodov v razvitiu u starsheklassnikov umenij ponimaniya teksta. *Russkij yazyk v shkole*. 2019; № 1: 26 – 31.
6. Levushkina O.N. Konceptiya aksiologicheskogo tekstocentrizma v metodicheskikh trudah A.D. Dejkinoj. *Russkij yazyk v shkole*. 2019; № 1: 10 – 15.
7. Popova Z.D. *Ocherki po kognitivnoj lingvistike*. Voronezh: Istoki, 2003: 153 – 155.
8. Miloslavskij I.G. O sootnoshenii celej i soderzhaniya obucheniya russkomu yazyku v shkole. *Russkij yazyk v shkole*. 2006; № 3: 46 – 50.
9. Shkatova L.A. Tekstovaya deyatel'nost' i lingvokul'turnaya gramotnost'. *Tekst i yazykovaya lichnost'*. Materialy V Vserossijskoj nauchnoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem. Toms: CNTI, 2007: 332 – 336.
10. *Novyj vzglyad na gramotnost': Po rezul'tatam mezhdunarodnogo issledovaniya PISA-2000*. Moskva: Logos, 2004.
11. L'vov M.R. *Slovar'-spravochnik po metodike russkogo yazyka*. Moskva: ROST, SKRIN, 1997.
12. Norman B.Yu. *Russkij yazyk v zadachah i otvetah*. Moskva: Flinta, 2018.
13. Shapoval S.A. Samodostatochnye filologicheskie zadachi kak uchebnyj zhanr. *Russkaya slovesnost'*. 2000; № 3: 40 – 43.
14. Mishatina N.L. Lingvokul'turologicheskie zadachi na urokah razvitiya rechi. *Russkij yazyk v shkole*. 2005; № 4: 11 – 14.
15. Dunev A.I. Intencional'nyj karakter lingvokul'turologicheskikh zadach. *Russkij yazyk v shkole*. 2018; № 4: 9 – 13.
16. Potashnik M.M. Zastav' uchitelya FGOsam molit'sya – on i lob rasshibet. *Direktor shkoly*. 2016; № 6: 78 – 84.
17. L'vov M.R. *Slovar'-spravochnik po metodike russkogo yazyka*. Moskva: ROST, SKRIN, 1997.
18. Antonova E.S. *Tajna teksta: metodicheskie rekomendacii k rabochej tetradi*. Moskva: Vербум-М, 2000.

Статья поступила в редакцию 05.11.19

УДК 373.5

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10043

**Permyakova M.Yu.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia),  
E-mail: permyakova\_marina@mail.ru

**Kirillova O.A.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia), E-mail: 970013@mail.ru

**ABOUT SOME FEATURES OF PREPARATION OF STUDENTS FOR MATHEMATICS OLYMPIADS.** The article studies a current problem of preparing students for subject Olympiads, in particular for Olympiads on Mathematics. The authors draw attention to the fact that in accordance with the requirements of the Federal State Educational Standard, the teacher must not only inform students of new knowledge, but also teach them to correctly apply and improve in the process of teaching mathematics. The main educational program of secondary education in mathematics is implemented through lesson and extracurricular activities. Extracurricular activities are organized in the areas of personality development, in such forms as scientific and practical conferences, school scientific societies, search and research, circles, and olympiads. The article substantiates that the preparation and participation in maths contests allow students to use knowledge in practice, to independently obtain the missing information, to increase the level of personal development. Among the features of preparing for mathematics Olympiads, the authors highlight the need to take into account the specifics of mathematics as a science, knowledge of how to solve mathematical problems and the skills of their practical application, knowledge of general mathematical methods for solving problems. The article describes the types of circles in mathematics and the possibilities of their use by the teacher to prepare students for the olympiads. Sufficient attention is paid to the types of preparation of students for olympiads, in particular, the directions of the teacher's work directly in mathematics lessons are considered.

**Key words:** extracurricular activities, Olympiad, mathematics, logic, reasoning, problems, mathematical thinking, circle, patterns, training, development, interest.

**М.Ю. Пермякова**, канд. пед. наук, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск,  
E-mail: permyakova\_marina@mail.ru

**О.А. Кириллова**, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск,  
E-mail: 970013@mail.ru

## О НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЯХ ПОДГОТОВКИ УЧАЩИХСЯ К ОЛИМПИАДАМ ПО МАТЕМАТИКЕ

Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме подготовки учащихся к предметным олимпиадам, в частности к олимпиадам по математике. Авторы обращают внимание на то, что в соответствии с требованиями ФГОС ООО учитель должен не просто сообщить ученику новые знания, а научить их правильно применять и совершенствовать в процессе обучения математике. Основная образовательная программа среднего общего образования по математике осуществляется через урочную и внеурочную деятельность. Внеурочную деятельность по математике в рамках развития личности можно организовать в виде научно-практических конференций, научных математических сообществ, поисковых и научных исследований, кружков, олимпиад. В статье обосновывается, что подготовка и участие в олимпиадах по математике позволяют школьникам применять знания на практике, добывать самостоятельно недостающую информацию, повышать уровень личностного развития. Среди особенностей подготовки к олимпиадам по математике авторы выделяют необходимость учета специфики математики как науки, владение способами решения математических задач и умениями их практического применения, знания общематематических методов решения задач. В статье приведены типы кружков по математике и возможности их использования учителем для подготовки учащихся к олимпиадам. Достаточное внимание уделяется видам подготовки учащихся к олимпиадам, в частности рассматриваются направления работы учителя непосредственно на уроках математики.

**Ключевые слова:** внеурочная деятельность, олимпиада, математика, логика, рассуждения, задачи, математическое мышление, кружок, закономерности, подготовка, развитие, интерес.

Главная цель современного образования – формирование и развитие универсальных учебных действий учащихся. В соответствии с требованиями ФГОС ООО учитель должен не просто сообщить ученику новые знания, а научить их правильно применять и совершенствовать [1]. В связи с этим учебный процесс должен носить деятельностный характер, то есть строиться на основе приобретения школьниками новых знаний в решении учебных задач, научном познании предмета. Итоговый контроль всегда ориентирован на проверку умений применять эти знания на практике.

Основная образовательная программа среднего общего образования по математике осуществляется через урочную и внеурочную деятельность. Внеурочную деятельность по математике в рамках развития личности можно организовать в виде научно-практических конференций, научных математических сообществ, поисковых и научных исследований, кружков, олимпиад.

Подготовка и участие в олимпиадах по математике позволяют школьникам применять знания на практике, добывать самостоятельно недостающую информацию, повышать уровень личностного развития. Многие задачи, например, на

логику, не связаны с математическими вычислениями, но для их решения нужно уметь рассуждать, объяснять ход своих мыслей. Для решения таких задач необходимо знать общематематические методы, такие как метод от противного, метод математической индукции. В процессе решения задач на логику учащиеся знакомятся с таким видом рассуждений, как противоречие.

Анализ содержания нестандартных задач по математике показал, что в 80% из них решение уже заложено в условии. Но этому не учат на уроках математики, и, как следствие, большинство школьников не может понять условия задачи и извлечь из этого максимум информации.

Содержание школьного курса математики является идеальным для развития и тренировки таких логических действий, как анализ, синтез, выделение причинно-следственных связей, построение логической цепи рассуждений, доказательство, а само умение логически мыслить необходимо в любой области знаний.

Развивать логические умения у школьников можно, например, на кружке по математике. Их условно можно разделить на два типа.

1. Кружки по занимательной математике, целью которых является развитие познавательного интереса учащихся к предмету «Математика». На занятиях таких кружков школьники обычно занимаются решением головоломок, кроссвордов, играют в математические настольные игры. Чаще всего учителем задания подбираются таким образом, чтобы школьник получил результат, не прикладывая больших усилий, но при этом не терял интереса к предмету, повышал свою самооценку.

2. Кружки по подготовке учащихся к олимпиадам по математике. Занятия таких кружков обычно посвящены изучению общематематических методов решения задач, а также решению и разбору типовых задач, которые встречаются в олимпиадных заданиях. Кроме того, обязательными являются домашние задания с их последующим разбором на занятиях. Школьники учатся мыслить самостоятельно, а не действовать по какому-либо алгоритму. Работая с учителем по программе такого кружка, учащиеся психологически готовятся к решению не только сложных олимпиадных задач по математике, но и приобретают уверенность в выполнении заданий по другим предметам, а также в решении возникающих проблем в окружающей их действительности [2].

К преимуществам подготовки учащихся к олимпиадам по математике можно отнести следующие.

1. Развитие математического мышления и логических действий.
2. Повышение интеллектуального уровня учащихся и умения управлять ходом своих мыслей в любой ситуации.
3. Развитие критичности мышления, адекватности оценки результатов своей деятельности.
4. Групповая работа в ходе подготовки к олимпиадам учит школьников командной работе, умению слушать другого и принимать его точку зрения, если доказано, что она правильная.
5. Совместное с родителями выполнение домашних заданий по решению олимпиадных задач полезно и учащимся и самим родителям школьников. Это позволяет им осуществлять совместную работу и больше времени проводить с ребенком.

Подготовку к олимпиадам можно разделить на два вида: системную и интенсивную.

К системной подготовке можно отнести работу, проводимую на кружках, факультативных занятиях, индивидуальных занятиях со школьниками по строгому расписанию.

К интенсивной подготовке можно отнести работу, которая осуществляется непосредственно перед олимпиадой, что не всегда дает ожидаемые результаты [3].

Таким образом, если школьник настроен не просто участвовать в олимпиадах, а получать хорошие результаты, необходима систематическая подготовка. При такой подготовке огромную значимость играет правильная расстановка сил и учет индивидуальных возможностей школьника, поэтому важно учитывать личностные особенности учащихся. Среди которых можно выделить следующие:

- 1) уровень умственного развития ученика – способность к обучаемости, имеющиеся знания, умения, навыки, т.е. способность в достаточно короткие сроки повышать свой уровень знаний;
- 2) личностные черты характера школьника, отражающие такие качества, как трудолюбие, отношение к учебе, самостоятельность, оказывающие влияние на успешность ученика;
- 3) типологические особенности, отражающие трудолюбие, работоспособность, скорость запоминания и восприятия нового материала учеником, а также умения переключиться или сосредоточиться на материале, необходимом в данный момент;
- 4) возрастные закономерности психологического развития [4].

Математические олимпиады и конкурсы призваны решать следующие задачи:

- 1) подготовка обучающихся к участию в любых предметных соревнованиях;
- 2) подготовка обучающихся к самостоятельной исследовательской деятельности;
- 3) повышение интереса учеников к более глубокому изучению предмета «Математика»;
- 4) повышение интереса школьников к внеурочной и внешкольной деятельности;
- 5) развитие соревновательных возможностей учащихся, используя знание предмета;
- 6) применение в процессе подготовки информационных технологий.

Учителю важно объяснить всем школьникам, что принимать участие в олимпиаде по математике может любой ученик вне зависимости от его успехов по предмету, главное, чтобы у него было желание этим заниматься. Любые соревновательные мероприятия популяризуют математические знания, формируют у обучающихся умения решать нестандартные задачи, развивают интерес к учебной исследовательской деятельности, информационную компетентность и выявляют одаренных детей для дальнейшей их поддержки и самореализации.

Для того чтобы школьник мог успешно участвовать в интеллектуальных соревнованиях по математике, необходимо принимать во внимание специфику математики как науки, а именно:

- 1) расширенный математический интерес;
- 2) владение математическими знаниями для решения оригинальных задач;
- 3) владение способами решения математических задач и умениями практически их применять [5].

Знание этих особенностей поможет учителю определить направление подготовки обучающихся к математическим олимпиадам. Основным в подготовке учащихся к олимпиаде по математике является подбор учителем системы задач и учет того, что олимпиадные задачи не содержат заданий на использование сложных формул или справочных материалов, а для их решения требуется нестандартный подход. Для решения задач на доказательство часто используются метод от противного, принцип Дирихле или метод математической индукции, поэтому надо приводить полное объяснение, чтобы не потерять баллы. Если условие задачи требует предоставить все способы ее решения, то от указанных способов и их количества зависит общее количество баллов школьника [6].

Особый интерес представляют задания с вопросом «Можно ли...?». Для ответа на вопрос достаточно привести один пример, доказывающий, что действительно «можно», а для доказательства того, что «нельзя», необходимо привести полное подтверждение.

Учащиеся должны внимательно читать условие задачи, самостоятельно анализировать его и применять наиболее подходящий прием для ее решения. Распространенной ошибкой участников олимпиад является рассмотрение частных случаев вместо доказательства задачи в общем виде. Это тоже необходимо учитывать при подготовке к олимпиаде по математике.

В условиях современного образования у учителя не всегда есть возможность проводить дополнительные занятия для организации подготовки к олимпиадам по математике. В этом случае учитель может на уроке найти время и место для решения олимпиадных заданий. В качестве основных направлений работы учителя на уроках можно выделить следующие:

- 1) связать олимпиадные задачи с темой урока;
- 2) решение задач по математике, позволяющих развивать умственные способности школьников и гибкость ума.

Для развития гибкости ума учитель может использовать следующие методы:

- 1) применять задания с взаимно обратными операциями;
- 2) предлагать школьникам решать задачи несколькими способами;
- 3) проводить доказательства теорем несколькими методами;
- 4) переключать мысли школьников с прямого хода на обратный.

Роль учителя для подготовки учащихся к олимпиадам по математике разного уровня очень велика. Главным в такой сложной работе является желание самого учителя математики развивать и совершенствовать свои возможности, добиваться вместе со своими учениками новых высот. Поддерживать интерес к математике учитель может, используя занимательные задания, математические игры, задачи олимпиад прошлых лет.

Таким образом, участие в олимпиадах и математических конкурсах имеет колоссальную ценность в процессе решения проблем школьного математического образования. Это способствует формированию у обучающихся универсальных учебных действий, познавательного интереса к математике. Решение олимпиадных задач учит мыслить нестандартно, принимать самостоятельные решения не только в процессе обучения математике, но и в повседневной жизнедеятельности.

#### Библиографический список

1. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования. Приказ Минобрнауки РФ от 17.12.2010 № 1897 (в ред. от 31.12.2015). Available at: <https://aujc.ru/dokumenty-fgos-uchitelu-matematiki/>
2. Фарков А.В. Организация внеклассной работы по математике в современной общеобразовательной школе. 5 – 11 классы: учебное пособие. Изд-во: Илекса, 2016. – 248 с.

3. Фарков А.В. *Математические олимпиады. Методика подготовки и проведения*. 5 – 11 классы: учебное пособие. Изд-во: Вако, 2018.
4. Капкаева Л.С. *Теория и методика обучения математике: частная методика*: в 2 ч.: учебное пособие для среднего профессионального образования. Москва: Издательство Юрайт, 2018; Ч. 1.
5. Битюва Д.Р. *Одаренные дети: проблемы и перспективы. Исследовательская деятельность школьников*. 2005; № 3.
6. Гусев В.А. *Теоретические основы обучения математике в средней школе: психология математического образования*. Москва: Изд-во: Дрофа, 2010.

## References

1. *Ob utverzhenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta osnovnogo obshchego obrazovaniya*. Prikaz Minobrnauki RF ot 17.12.2010 № 1897 (v red. ot 31.12.2015). Available at: <https://aujc.ru/dokumenty-fgos-uchitelyu-matematiki/>
2. Farkov A.V. *Organizatsiya vneklassnoy raboty po matematike v sovremennoy obshcheobrazovatel'noy shkole*. 5 – 11 klassy: uchebnoe posobie. Izd-vo: Ileksha, 2016. – 248 s.
3. Farkov A.V. *Matematicheskie olimpiady. Metodika podgotovki i provedeniya*. 5 – 11 klassy: uchebnoe posobie. Izd-vo: Vako, 2018.
4. Kapkaeva L.S. *Teoriya i metodika obucheniya matematike: chastnaya metodika*: v 2 ch.: uchebnoe posobie dlya srednego professional'nogo obrazovaniya. Moskva: Izdatel'stvo Yurajt, 2018; Ch. 1.
5. Bituova D.R. *Odarennye deti: problemy i perspektivy. Issledovatel'skaya deyatel'nost' shkol'nikov*. 2005; № 3.
6. Gusev V.A. *Teoreticheskie osnovy obucheniya matematike v srednej shkole: psikhologiya matematicheskogo obrazovaniya*. Moskva: Izd-vo: Drofa, 2010.

Статья поступила в редакцию 07.11.19

УДК 37.013

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10044

**Ekhayeva R.M.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: [raisa.exaeva.65@mail.ru](mailto:raisa.exaeva.65@mail.ru)

**IDEAS OF PUBLIC EDUCATION IN ETHNOPEDAGOGY.** The paper discusses involvement of folk pedagogy into the upbringing and development of an individual. The objective of the study is to justify the development of personality on the traditions of folk pedagogy. The idea of the work is associated with the development and application of an ethnocultural approach as a means of personality development to the educational system. The experience of personal education on the basis of the contents of moral and ethno-cultural impact of folk pedagogy on the basis of empirical research, the goals, methods and techniques of the impact of folk pedagogy on the process of education are analyzed. Through experimental studies, the knowledge of the cultural historical and folk traditions of modern youth has been studied. The paper presents a model for the development and education of cultural and ethnic values in young people.

**Key words:** ethnopädagogik, personality, ethnic culture, folk pedagogy.

**Р.М. Эхаева**, канд. пед. наук, доц., Чеченский государственный университет, г. Грозный, E-mail: [raisa.exaeva.65@mail.ru](mailto:raisa.exaeva.65@mail.ru)

## ИДЕИ НАРОДНОГО ВОСПИТАНИЯ В ЭТНОПЕДАГОГИКЕ

В данной работе рассматривается участие народной педагогики в воспитании и развитии личности. Цель исследования заключается в обосновании развития личности на традициях народной педагогики. Идея работы связана с разработкой и применением этнокультурного подхода как средства развития личности в системе образования. Проанализирован опыт воспитания личности на основе содержания нравственного и этно-культурного воздействия народной педагогики. На основе эмпирического исследования определены цели, методы и приемы воздействия народной педагогики на процесс воспитания и благоразумного управления воспитанника. Путем экспериментальных исследований выявлен уровень знаний культурных исторических и народных традиций современной молодежи. В работе представлена модель для развития и воспитания у молодежи культурных и этнических ценностей.

**Ключевые слова:** этнопедагогика, личность, этническая культура, народная педагогика.

Идея народного воспитания в данное время является одним из актуальных направлений при отсутствии единой воспитательной цели. Решение данной проблемы является прерогативой каждой национальной и этнической культуры.

Культурно-исторический опыт, передаваемый из поколения в поколение, формируют у ребенка приоритетные ценности той культуры и нации, к которой он принадлежит.

Ценности, передаваемые воспитаннику через активное общение и обучение в своей национальной субкультуре, способствуют развитию творческого потенциала личности.

На значимость народного педагогического опыта указали в своих трудах такие известные педагоги, как Добролюбов Н.А., Коменский Я.А., Сухомлинский В.А., Толстой Л.Н., Ушинский К.Д. и др., рассматривая в своих трудах различные системы нравственных обязанностей воспитуемого и воспитателя [1].

Сухомлинский В.А. отмечал важность и необходимость глубокого изучения народной педагогики, подчеркивая ее практическое значение. Доказательством тому являются следующие его слова: «О народной педагогике никто до сих пор серьезно не думал, и, по-видимому, это принесло много бед педагогике. Я уверен, что народная педагогика – это средоточие духовной жизни народа. В народной педагогике раскрываются особенности национального характера, лицо народа» [2].

Мы в своем исследовании опирались на идеи таких ученых, как Сокольников Ю.П., Сокольников Э.И., Солдатенков А.Д., Суханов И.В., Хинбергов Я.И., Хинтибидзе А.Ф., Чеснов Я.В. и др.

Научная новизна нашего исследования заключается в обосновании значения и влияния народной педагогики в деле нравственного воспитания подрастающего поколения; охарактеризован сложившийся опыт народного воспитания совершенной личности; определены цели и содержание нравственного воспитания школьников; выявлены факторы, методы и приемы педагогического воздействия на школьников в ходе учебно-воспитательного процесса и внеклассной работы; разработана программа использования идей и опыта нравственного воспитания народной педагогики в условиях общеобразовательных школ.

Духовным наследием каждого народа является опыт, накопленный на протяжении веков и тысячелетий, где зарождались представления о человеке, семье, детях, воспитании подрастающего поколения.

Известно, что естественность и перманентность воспитания предполагают связь поколений, единство прошлого, настоящего и будущего.

По мнению академика Г.Н. Волкова, именно «в чеченской народной педагогике строго установлены взаимосвязь и взаимодействие следующих социальных макроструктур: без памяти – нет традиций, без традиций – нет духовности, без духовности – нет личности, без личности – нет народа как исторической личности» [3].

«Народный идеал человека всегда выражает собой степень самосознания, его взгляды на пороки и добродетели – выражает народную совесть» [4].

В свое время Константин Дмитриевич Ушинский утверждал, что в отличие от образования воспитание носит национальный характер, так как в ходе эволюции каждый народ в процессе жизненных устоев сформировал определенный образ человека-идеала, приемлемый обществом и вобравшим в себя те моральные устои, которые выражены в национальных представлениях и понятиях о совершенном человеке.

Создавая образ идеальной личности, мы не можем утверждать, что она является безусловным примером для подражания и универсальным для любого представителя этнической, национальной и культурно-исторической принадлежности как таковой.

Учитывая выше сказанное, мы можем согласиться с тем, что меняется эпоха человеческого развития и влечет за собой перемены о преставлении совершенной личности.

«Каждый народ имеет свой особенный идеал человека и требует от своего воспитания воспроизведение этого идеала в отдельных личностях. Идеал у каждого народа соответствует его характеру, определяется его общественной жизнью, развивается вместе с его развитием. Выяснение его составляет главнейшую задачу каждой народной литературы», – писал К.Д. Ушинский [5].

Изучив народные традиции и обычаи, которые складывались веками и дошедшие до наших дней, становится ясно, что они были приемлемы для общества, благодаря чему остались в бытности народа как устои национального атрибута. Нами наблюдается в изучаемых произведениях народного творчества, искусства и традициях чеченского народа приемлемый образ идеального человека, которым является тот, кто обладает такими качествами, как честь, трудолюбие, скромность, сдержанность, доброжелательность, гостеприимство, верность слову, почтительное уважение к старшим и забота к младшим и т.д.



Народная педагогика не только прописывает нравы идеального человека, приемлемого обществом, а воспитывает и направляет к необходимой цели, создавая для этого условия на принципах реальной жизненной позиции, где человек становится сильным духом и физически, умеет преодолевать трудности суровой жизни и без отчаяния вырабатывает в себе стойкость, выносливость и оптимизм.

В данной работе мы провели сравнительный анализ среди учащихся городских и сельских школ для выявления уровня знаний по народным традициям и обычаям, степень сформированности умений и их соблюдения учащимися.

При обработке анкеты мы исходили из следующих уровней при ранжировании ответов: низкий – не ответили, средний – затруднились, высокий – ответили.

Из опрошенных 85 учащихся 5 – 9 классов городских школ 15 учеников (17,6%) ответили, 19 учеников (22,4%) затруднились и 51 учеников (60%) не ответили.

Из опрошенных 95 учащихся сельских школ 27,4% ответили, 22,1% (21 ученик) затруднились, 48 учеников (50,5%) не ответили.

Было отмечено преобладание низкого уровня знаний этнокультурного характера.

Исходя из результатов анкетирования, была проведена коррекционная работа с учащимися в виде кружка на основе разработанной модели, которая состоит из трех основных модулей, модель отображена в табл. 1.

Таблица 1

Структура модели развития уровня знаний этнокультурного характера учащихся

№ п/п	Наименование модуля	Содержательная часть модуля
1.	«Голос сердца»	встреча с должностными, сказателями, песенниками, музыкантами (приглашение их в школу, выезды к ним)
2.	Вечер по теме «Мать на жизненном пути человека»	концерты, игры на знание скороговорок и народных игр
3.	«Наша республика вчера и сегодня»	оформление стендов

Сравнительный анализ результатов проведенного эксперимента по двум группам, контрольной и экспериментальной, представлен в табл. 2.

Анализ традиций чеченского народа, произведений устного народного творчества и декоративно-прикладного искусства позволяет нам заключить, что для чеченцев идеалом является человек чести, закаленный физически, любящий свой народ, бесстрашный, готовый к труду, обладающий высокими нравственными качествами – человеколюбием, трудолюбием, чувством национальной свободы и человеческого достоинства, умением сотрудничать, ненавязчивостью в общении с посторонними и близкими, гостеприимством, скромностью, сдержанностью, доброжелательностью, верностью слову, почтением к старшим и женщинам, умением заботиться о подрастающем поколении.

Таким образом, изучение вопроса об идеале в чеченской народной педагогике позволяет нам констатировать, что в нем отражаются реальные помыслы и желания людей улучшить существующие условия и отношения в обществе, которые получают отражение сначала в их сознании, а затем в деятельности, направленной на реализацию содержания идеалов. Нравственные идеалы не только ориентируют сознание людей на совершенствование тех или иных действий, направленных на реализацию их составляющих, но и способствуют передаче в концентрированной форме социального опыта, мечты и желаний одного исторического времени другому через идеалы.

Исходя из вышеизложенного, следует вывод, что у чеченцев модель «настоящего горца» или горняки предполагала развитие духовных и физических способностей, а для широких народных масс, разумеется, первоочередное значение приобретали развитие трудовых умений и нравственных качеств.

Нравственное воспитание молодежи было всегда предметом особой заботы общества. Совокупность принципов, которыми люди руководствуются в своем поведении, заключается в морали – форме общественного сознания.

Одной из основных задач формирования нравственного облика подрастающего поколения народ считал гуманность. Отличительным признаком этой черты морали является признание человека наивысшей ценностью, независимо от его социальной принадлежности, национальности, пола, вероисповедания. Одно из конкретных проявлений гуманизма народ видит в культуре взаимоотношений, поведения, чувств, т.е. в культуре своей повседневной жизни.

В приведенных материалах отразилась идея о том, что нравственная сторона внутрисемейных отношений является уникальным воспитательным фактором. Именно в семье прочно и глубоко дети усваивают в процессе подражания и сопереживания нравственные позиции родителей, которые являются в их привычках, суждениях и оценках, в их отношениях к другим людям. Подводя итог, следует отметить, что содержание нравственного вос-

Таблица 2

Уровни знаний и применения народных традиций и обычаев

Уровни	Контрольная группа				Экспериментальная группа			
	Городские P=85		Сельские P=95		Городские P=85		Сельские P=95	
	К-во	%	К-во	%	К-во	%	К-во	%
Высокий	15	17,6	26	27,4	47	55,3	51	53,7
Средний	19	22,4	21	22,1	26	30,6	35	36,8
Низкий	51	60	48	50,5	12	14,1	9	9,5

Результаты эксперимента показали, что в ходе целенаправленной работы учащиеся начали лучше понимать традиции и обычаи своего народа, проявлять интерес и внимание к истории своих предков.

Проведенное исследование позволяет заключить, что идеи и опыт нравственного воспитания народной педагогики обладают богатыми возможностями для нравственного воспитания подрастающих поколений, так как в них получили широкое распространение сугубо специфические воспитательные традиции, ценные мысли о воспитании.

Педагогические ценности любого народа имеют глобальный характер, и у каждого народа отражаются их национально-этническое своеобразие. Исходя из того, что в укладе семьи любого народа имеется и общее, и особенное, и единичное, можно утверждать, что в чеченской народной педагогике есть своя специфика семейного воспитания.

Мы можем констатировать, что этнопедагогическая микросреда чеченской семьи является тем воспитывающим полем личности, которое предопределяет дальнейшую судьбу человека, все его поступки и деяния. Потенциал, заложенный с детства, позволяет ребенку, будущему взрослому члену общества, свободно ориентироваться не только в своей этнической среде, но и в любой среде, достойно неся звание настоящего чеченца.

Каждый народ в процессе своего развития создал и передавал из поколения в поколение народное представление о совершенстве человеческой личности.

#### Библиографический список

- Калыбекова А.А., Корнилко И.А. Использование идей народной педагогики в семейном воспитании. *Воспитание школьников*. 2013; № 5: 69 – 73.
- Эхаева Р.Э. *Идеи и опыт нравственного воспитания в чеченской народной педагогике*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Владикавказ, 2009.

3. Волков Г.Н. *Традиции – неотъемлемая часть народной педагогики*. Москва: Советская педагогика, 1985.
4. Байтуганов В.И., Холина Л.И. Развитие личности школьника на традициях народной педагогики в сетевых структурах образования. *Вестник педагогических инноваций*. 2017; № 4 (48): 69 – 74.
5. Ушинский К.Д. *Человек как предмет воспитания*. Собрание сочинений. Москва: АПН СССР, 1948; Т. 9.

## References

1. Kalybekova A.A., Kornilko I.A. Ispol'zovanie idej narodnoj pedagogiki v semejnom vospitanii. *Vospitanie shkol'nikov*. 2013; № 5: 69 – 73.
2. Ehaeva R. E. *Idey i opyt npravstvennogo vospitaniya v chechenskoj narodnoj pedagogike*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Vladikavkaz, 2009.
3. Volkov G.N. *Tradicii – neot'emlemaya chast' narodnoj pedagogiki*. Moskva: Sovetskaya pedagogika, 1985.
4. Bajtuganov V.I., Holina L.I. Razvitiye lichnosti shkol'nika na tradiciyah narodnoj pedagogiki v setevykh strukturah obrazovaniya. *Vestnik pedagogicheskikh innovacij*. 2017; № 4 (48): 69 – 74.
5. Ushinskij K.D. *Chelovek kak predmet vospitaniya*. Sobraanie sochinenij. Moskva: APN SSSR, 1948; T. 9.

Статья поступила в редакцию 05.11.19

УДК 37.05

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10045

**Mamedova L.F.**, military officer (Novorossiysk, Russia), E-mail: Sxg75@bk.ru**Tomilin A.N.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Admiral F.F. Ushakov State Maritime University (Novorossiysk, Russia), E-mail: tomlin.sania2012@mail.ru

**ESSENTIAL PROVISIONS OF THE PHENOMENON “PROFESSIONAL PATRIOTISM”.** Today, every employer requires not only a special number of specialists not only professional competence from each employee, but also high responsibility and dedication to the profession and the company, which brings professional patriotism. The professionalism of the people means not only a thorough professional knowledge, skills, development skills, responsibility, duty and responsibility of the employee, but also his love for the profession, position, to the labor collective, enterprise, to the industry, the professional community, as well as their own findings. All this allows researchers to talk about professional patriotism. In the article the author defines the meaning and contents of such concepts as “patriotism” and “professionalism” on the basis of definitions contained in academic dictionaries and the researchers' own approaches in Russia to the considered phenomenon. The author's definition, characteristic features and basic essential provisions of the considered phenomenon are given.

**Key words:** education, definition, patriotism, profession, professional patriotism, essence, content, formation.

**Л.Ф. Мамедова**, военнослужащая, г. Новороссийск, E-mail: Sxg75@bk.ru**А.Н. Томили**, д-р пед. наук, проф. Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск, E-mail: tomlin.sania2012@mail.ru

## СУЩНОСТНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ ФЕНОМЕНА «ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ ПАТРИОТИЗМ»

Сегодня каждый работодатель требует от каждого сотрудника и особенно начинающих специалистов не только профессиональной компетентности, но и высокой ответственности и преданности профессии и компании, что выводит профессиональный патриотизм на первый план. Профессионализм людей означает не только наличие основательных профессиональных знаний, мастерство, развитость навыков и умений, обязанность, долг и ответственность работника, но и его любовь к профессии, к занимаемой должности, трудовому коллективу, предприятию, своей отрасли, профессиональному сообществу, а также к результатам собственного труда. Все это позволяет говорить о профессиональном патриотизме. В статье автор на основе дефиниций, содержащихся в академических словарях и авторских подходах отечественных ученых к рассматриваемому феномену, определяет сущность и содержание таких понятий, как «патриотизм» и «профессионализм». Приводится авторское определение, характерные особенности и основные сущностные положения рассматриваемого феномена.

**Ключевые слова:** воспитание, определение, патриотизм, профессия, профессиональный патриотизм, сущность, содержание, формирование.

Проведение реформ в нашей стране повлекло за собой изменение характера взаимоотношений в профессиональной среде, расширилось поле профессиональных и личностных мотиваций в угоду конкурентоспособности на рынке труда, изменились ценности и ценностные ориентации специалистов. Сегодня во главу угла ставятся профессиональные компетенции, индивидуальное профессиональное мастерство, а вместе с ними и профессиональная востребованность специалиста.

Произошедшие перемены в России, а также и в мировом сообществе, актуализируют рассматриваемую тему исследования следующими факторами:

- социальные, политические и экономические преобразования обусловили реформирование профессионального образования;
- отказ от надзора, контроля и партийно-идеологических сопровождений в педагогике помог обратить внимание ученых и исследователей на гуманистические составляющие в сфере образования;
- внедрение цифровых технологий в экономику изменило отношение работодателей к подбору специалистов, что повысило уровень их профессиональной ответственности и профессионального сознания;
- переход отечественного профессионального образования на стандарты Болонского соглашения привел к частой сменяемости работников. По данным опроса, осуществленного в 2014 году журналистами делового портала «BFM.ru» [1], почти половина (42%) респондентов выразили готовность поменять место работы, более того, такая тенденция сохраняется и сегодня.

Все перечисленные факторы можно смело назвать закономерностями реформирования системы образования в России, посредством которых закрепились, например, такие приоритеты и принципы в профессиональном образовании, как:

- учет потребностей, возможностей и интересов обучающихся;
- достижение высокого уровня компетентности и профессионализма;
- подготовка обучающихся к жесткой конкуренции на рынке труда.

Обращаясь к вопросам реформирования российского образования, необходимо обратить внимание на современную постановку образовательных целей и задач в воспитательном и образовательном процессе морских вузов. Одной из инновационных задач учебно-воспитательного процесса курсантов является

воспитание профессионального патриотизма, формирование ценностного отношения не только к профессии и специальности, но и к своему судну, компании, морской индустрии.

**Сущностные положения профессионального патриотизма.** Несомненно, что, определяя сущность дефиниции «профессиональный патриотизм», необходимо обратиться к данным толковых русских словарей. Например, в словаре С.И. Ожегова патриотизм рассматривается как чувство – любовь к своему народу и любовь к своему отечеству [2].

Патриотизм, рассматриваемый как совокупность социально-нравственного принципа и социально-политического принципа, помогающего обрести и выражать человеку: чувство любви к родине; готовность к ее защите от посягательств; чувство гордости и сопереживания к национально-культурным традициям родины, представлен в Российской педагогической энциклопедии [3].

На наш взгляд, наиболее полное содержание термина «патриотизм» представлено в Современной энциклопедии [4], здесь патриотизм предлагают понимать как привязанность к малой родине, языку, традициям, народной культуре, которая сопровождается искренним чувством любви и полного соучастия. И лишь в Кратком словаре по философии [5] термин «патриотизм» приобретает иной смысл, патриотизм здесь рассматривается как «принцип, который обозначает любовь к отечеству и готовность предано служить ему и его интересам».

Таким образом, патриотизм – это некое совершенно уникальное для гражданина своей родины явление, требующее целостного понимания его сущности, проявлений чувств и духовных связей по отношению к своей родине и к своему народу, которое определяется степенью любви и ценностным отношением к семье, традициям, вере, культуре и пр.

Дефиниция «патриотизм» в исследованиях современных отечественных ученых приобретает более широкий смысл и направленность. Например, в работах Н.В. Ипполитовой [6] нетрудно заметить, что патриотизм рассматривается как нравственное качество, за которым стоит степень истинного отношения к Отечеству, родине, государству. В.И. Лутовинов [7] под патриотизмом понимает ценность, которая присуща каждому члену социума своего государства и которая возводится в ранг духовного личностного достоинства в процесс активной деятельности самореализации во благо родины. С.Н. Томили [8] отмечает,

что патриотизм – это не только привязанность к тому месту жительства, где гражданин родился и вырос, патриотизм – это искреннее чувство уважения к своему государству, которое может обеспечить сохранность его суверенитета, целостность, экономическую и культурологическую мощь. А.Н. Томилин [9] видит в патриотизме уже сформированное чувство уважения и любви к народу, населяющему его родину, которое определяется результатами реальных дел на благо Отечества. Наиболее точно значение термина «патриотизм» описано в работе М.Б. Кусмарцева: «Патриотизм – это объединение некоего сакрально-священного и духовно-эмоционального восприятия целого в реальную будничную жизнь общества» [10].

Видимые различия в авторских подходах к пояснению термина «патриотизм» подчеркивают и их единство – это истинное и ответственное выражение незабвенной любви к Отечеству, родине, государству и народу в одном лице, которое обязано проявляться в наилучших побуждениях и делах. Именно такую интерпретацию дефиниции «патриотизм» мы находим наиболее интересной для нашего исследования.

Исследуя различные научно-педагогические, философско-исторические и справочные источники дефиниции «профессионализм» при помощи контент-анализа, нам удалось получить результаты, сведенные в табл. 1.

Таблица 1

Результаты контент-анализа дефиниции «профессионализм»

Источник	Дефиниция термина «профессионализм»
Словарь терминов по общей и социальной педагогике	– приобретенная в ходе учебной и практической деятельности способность к компетентному выполнению трудовых функций;
Профессиональное образование. Словарь	– высокое мастерство, глубокое овладение профессией, качественное, профессиональное исполнение, приобретенные в ходе учебной и практической деятельности;
Акмеологический словарь	– интегральная характеристика человека труда, включающая в себя его сформированность как субъекта профессиональной деятельности, профессионального общения, зрелость личности как профессионала;
Толковый словарь русского языка	– хорошее владение своей профессией.

В интересах более углубленного уяснения сущности термина «профессионализм» проведем исследование акцентов, на которые указывают зарубежные и отечественные ученые. По мнению Г.В. Суходольского, профессионализм – это специфическая особенность гражданина, которая всецело подчеркивает его способность к качественному выполнению своих профессиональных должностных обязанностей [11, с. 34]. При этом О.В. Москаленко [12] подчеркивает, что профессионализм необходимо рассматривать как сублимированную характеристику человека-специалиста, позволяющую дать оценку степени овладения конкретно данной профессией. Вместе с тем исследователи А.Н. Томилин и В.А. Худик сходятся во мнении, что профессионализм личности – это уникальное ее качество, готовность систематически и результативно выполнять свои функциональные профессиональные обязанности с высокой степенью надежности [13, с. 17]. А вот А.С. Капто [14] придерживается другого мнения: он подчеркивает, что профессионализм – это сублимация уже достигнутых человеком профессиональных знаний, профессиональных навыков и умений, обусловленных его опытом в данной конкретной профессиональной деятельности. Даже в приведенных выше примерах нетрудно заметить и выделить базовые характеристики профессионализма:

- профессионализм можно рассматривать только в отношении какой-либо конкретной деятельности;
- профессионализм обусловлен степенью проявления профессиональных знаний и профессионального опыта;
- профессионализм указывает на готовность к профессиональному самосовершенствованию;
- профессионализм определяет уровень профессиональной компетентности;
- профессионализм указывает на возможность творческого подхода к делу;
- профессионализм характеризует уровень профессиональных умений и навыков;
- профессионализм является базой для выстраивания профессиональных взаимоотношений в производственной среде.

Трансформация результатов проведенного выше краткого анализа содержания терминов «патриотизм» и «профессионализм» приводит к выработке рабочего определения термина «профессиональный патриотизм». Разбираемая дефиниция «профессиональный патриотизм» была рассмотрена в научных трудах таких ученых, как С.А. Барков, Е. Суслон, С.В. Балыко, Л.А. Мельникова и др., что позволяет утверждать, что данное

словосочетание не ново и используется специалистами и учеными по отношению к конкретной профессиональной среде. Например, Л.А. Мельникова и П.Е. Суслон [15] «профессиональный патриотизм» считают неким рычагом для управления мотивацией и повышения самоотдачи специалистов во время профессиональной деятельности. В то же время С.В. Балыко [16], напротив, считает профессиональный патриотизм показателем социально-значимой потребности личности в проявлении высоко мотивированных и моральных проявлениях профессиональных компетенций, указывающих на ее конкурентоспособность. Среди ученых есть и такие, которые подменяют термин «профессиональный патриотизм» термином «корпоративный патриотизм». В их число входит С.А. Барков [17], который под корпоративным патриотизмом видит сугубо ограниченные рамки проявления профессионального патриотизма, включающего:

- приверженность интересам конкретной компании;
- опереживание проблем, возникающих в этой компании;
- проявление лояльности конкретной компании без ожидания вознаграждения;
- готовность тратить личное время на решение проблем компании.

Патриотизм к своей корпорации (компании), по мнению М.И. Магура [18], видится в проявлении таких качеств специалиста, как:

- готовность сделать для компании больше, чем ожидают коллеги;
- гордость за принадлежность к данной компании;
- цели и ценности компании переходят в ранг личностных;
- готовность к отстаиванию интересов корпорации любой ценой;
- проявление лояльности (доверие к корпорации, ее руководителю, удовлетворенность доходами и условиями труда) и пр.

Полагаем, что патриотизм профессиональный необходимо рассматривать как понятие более широкое по содержанию, чем корпоративный, поскольку профессиональный патриотизм присущ сообществу профессионалов-специалистов, которые на весь трудовой и послетрудовой период связывают свою жизнь с профессиональной средой: учителя, моряки, военные, врачи, пожарные и пр. А вот корпоративный патриотизм присущ лишь работникам конкретной организации, в том числе и преступной.

В связи с этим, подводя итог сказанному, можно заключить, что термин «профессиональный патриотизм» следует понимать как специфическое, уникальное качество конкурентоспособного компетентного специалиста, профессионала в своем деле, который способен применить профессиональный опыт и любовь к данной профессии на благо обществу, родине, профессиональному сообществу и своей профессиональной организации (учреждению). Причем профессиональный патриотизм предполагает обязательным намерением специалиста *эффективно трудиться и намерение оставаться в ней в течение всей жизни*.

Характерными сущностными особенностями профессионального патриотизма являются:

- любовь и верность к единой избранной профессии, сохраняющиеся в течение всей жизни и профессиональной деятельности;
- профессиональное самосовершенствование;
- совершенствование умений и профессиональных навыков, доведенных до автоматизма;
- объем профессионального опыта;
- стремление и способность совершенствовать профессиональное мастерство;
- стремление к расширению поля профессиональной мотивации;
- высокая ответственность за выполненную работу и здоровье рядом работающих людей;
- желание укрепить профессиональный авторитет в профессиональной среде.

Формирование профессионального патриотизма происходит в процессе всей трудовой деятельности. Исходной точкой этого является начало профессионального самоопределения, выбор профессии. Процесс его действенного формирования происходит в профессиональном образовательном учреждении. Его становление, развитие и совершенствование происходит только в трудовом коллективе. Здесь у сотрудника формируется:

- осознание себя как работника, специалиста, трудового человека;
- уяснение своего места и роли в делах коллектива и в профессии;
- гордость за свою профессию, за свой труд и его результаты, за личные достижения в персональном становлении как специалиста;
- уважение к предприятию, коллективу, руководству и заслуженным работникам;
- забота об общем деле, качестве выполняемых задач, производительности и результатах труда;
- ответственность за личный труд и труд коллектива, за себя и своих коллег.

Формирование профессионального патриотизма главным образом может происходить двумя путями: а) *латентно* (постепенно, в процессе освоения профессии и профессиональной деятельности); б) *активно* (путем оказания активно воспитательного воздействия). Первый путь может охватить период до 5 лет и более. Второй – более оперативный и целесообразный. Его внедрение и



реализация предусматривает комплексное использование опыта педагогической деятельности, включающего применение авторской целевой программы, наставничества, методов соревнования и стимулирования.

Следовательно, в современных условиях профессиональный патриотизм становится одним из эффективных факторов становления профессионала, его роста как специалиста и конкурентоспособности, надежности и верности корпоративным интересам.

Таким образом, можем заключить, что в настоящее время в социальной и профессиональной педагогике, в трудовых коллективах в полную силу назрела проблема формирования и развития профессионального патриотизма как новый путь становления личности специалиста, повышения эффективности и производительности труда, снижения текучести кадров по причине всевозможных увольнений персонала с работы, стабилизации трудовых коллективов, повышения результативности и качества их деятельности.

#### Библиографический список

1. Шилова О. Лояльность персонала – необходимое условие успешности компании. *Кадры предприятия*. 2015; № 4: 24.
2. Ожегов С.И. *Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений*. Российская академия наук. Институт русского языка им. В.В. Виноградова. Москва: ООО «ИТИ Технологии», 2008.
3. *Российская педагогическая энциклопедия*: в 2 т. Москва: Большая российская энциклопедия, 1999; Т. 2.
4. *Современная энциклопедия*. Available at: <http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc1p/36098>
5. *Краткий словарь по философии*. Москва: Политиздат, 1982.
6. Ипполитова Н.В. *Теория и практика подготовки будущих учителей к патриотическому воспитанию учащихся*. Автореферат диссертации ... доктора педагогических наук. Челябинск, 2000.
7. Лутовинов В.И. Патриотизм и проблемы его формирования у российской молодежи в современных условиях. Автореферат диссертации ... доктора философских наук. Москва, 1998.
8. Томилина С.Н. *Теория и практика государственно-патриотического воспитания курсантов морского вуза*: монография. Новороссийск: РИО ГМУ им. адм. Ф. Ф. Ушакова, 2017.
9. Томилин А. Н. Методика самооценки патриотических качеств личности. *Конструктивные педагогические заметки*. 2016; № 4 (5): 77 – 83. Available at: <https://docviewer.yandex.ru>
10. Кусмарцев М.Б. Ценностно-смысловые детерминанты патриотического воспитания. *Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета*. 2013. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsennostno-smyslovye-determinanty-patrioticheskogo-vospitaniya>
11. Суходольский Г.В. *Основы психологической теории деятельности*. Ленинград: Изд-во ЛГУ, 1988.
12. Москаленко О.В. *Акмеология профессиональной карьеры личности*: учебное пособие. Москва: РАГС, 2007.
13. Томилин А.Н., Худик В.А. *Развитие военно-психологической теории и практики профессиональной мотивации офицера-воспитателя*: монография. Новороссийск: РИО МГА им. адм. Ф. Ф. Ушакова, 2010.
14. Капто А.С. *Профессиональная этика*. Москва: Ростов-на-Дону: Изд-во СКАГС, 2006.
15. Мельникова Л.А., Суслонев П.Е. Профессиональный патриотизм как основа патриотического воспитания курсантов образовательных учреждений МВД России. *Перспективы науки и образования*. 2013; № 5: 101 – 103.
16. Балько С.В. *Развитие военно-профессионального патриотизма специалистов в морских вузах*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Калининград, 2007.
17. Барков С.А. *Организационное поведение*. Москва: Изд-во Юрайт, 2019.
18. Магура М.И. Патриотизм по отношению к своей организации. Миф или реальность? *Директор*. 1997; № 7: 39 – 42.

#### References

1. Shilova O. Loyal'nost' personala – neobhodimoe uslovie uspekhnosti kompanii. *Kadry predpriyatiya*. 2015; № 4: 24.
2. Ozhegov S.I. *Tolkovyy slovar' russkogo yazyka: 80 000 slov i frazeologicheskikh vyrazheniy*. Rossiyskaya akademiya nauk. Institut russkogo yazyka im. V.V. Vinogradova. Moskva: OOO «ITI Tehnologii», 2008.
3. *Rossiyskaya pedagogicheskaya 'enciklopediya*: v 2 t. Moskva: Bol'shaya rossiyskaya 'enciklopediya, 1999; T. 2.
4. *Sovremennaya 'enciklopediya*. Available at: <http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc1p/36098>
5. *Kratkiy slovar' po filosofii*. Moskva: Politizdat, 1982.
6. Ippolitova N.V. *Teoriya i praktika podgotovki buduschih uchiteley k patrioticheskomu vospitaniyu uchashchihsya*. Avtoreferat dissertatsii ... doktora pedagogicheskikh nauk. Chelyabinsk, 2000.
7. Lutovinov V.I. Patriotizm i problemy ego formirovaniya u rossijskoj molodezhi v sovremennykh usloviyakh. Avtoreferat dissertatsii ... doktora filosofskikh nauk. Moskva, 1998.
8. Tomilina S.N. *Teoriya i praktika gosudarstvenno-patrioticheskogo vospitaniya kursantov morskogo vuza*: monografiya. Novorossiysk: RIO GMU im. adm. F.F. Ushakova, 2017.
9. Tomilin A. N. Metodika samoocenki patrioticheskikh kachestv lichnosti. *Konstruktivnye pedagogicheskie zametki*. 2016; № 4 (5): 77 – 83. Available at: <https://docviewer.yandex.ru>
10. Kusmarcev M.B. Cennostno-smyslovye determinanty patrioticheskogo vospitaniya. *Uchenye zapiski. 'Elektronnyy nauchnyy zhurnal Kurskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2013. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsennostno-smyslovye-determinanty-patrioticheskogo-vospitaniya>
11. Suhodol'skiy G.V. *Osnovy psihologicheskoy teorii deyatel'nosti*. Leningrad: Izd-vo LGU, 1988.
12. Moskalenko O.V. *Akmeologiya professional'noy kar'ery lichnosti: uchebnoe posobie*. Moskva: RAGS, 2007.
13. Tomilin A.N., Hudik V.A. *Razvitiye voenno-psihologicheskoy teorii i praktiki professional'noy motivatsii oficera-vospitatel'ya*: monografiya. Novorossiysk: RIO MGA im. adm. F.F. Ushakova, 2010.
14. Kapto A.S. *Professional'naya 'etika*. Moskva: Rostov-na-Donu: Izd-vo SKAGS, 2006.
15. Mel'nikova L.A., Suslonov P.E. Professional'nyy patriotizm kak osnova patrioticheskogo vospitaniya kursantov obrazovatel'nykh uchrezhdeniy MVD Rossii. *Perspektivy nauki i obrazovaniya*. 2013; № 5: 101 – 103.
16. Balyko S.V. *Razvitiye voenno-professional'nogo patriotizma specialistov v morskikh vuzakh*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Kaliningrad, 2007.
17. Barkov S.A. *Organizatsionnoe povedenie*. Moskva: Izd-vo Yurait, 2019.
18. Magura M.I. Patriotizm po otnosheniyu k svoey organizatsii. Mif ili real'nost'? *Direktor*. 1997; № 7: 39 – 42.

Статья поступила в редакцию 08.11.19

УДК 378

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10046

**Kargieva Z.K.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: [zamirat\\_kargieva@mail.ru](mailto:zamirat_kargieva@mail.ru)  
**Gulyakin D.V.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Kuban State Technological University (Krasnodar, Russia), E-mail: [dvgtti@yandex.ru](mailto:dvgtti@yandex.ru)  
**Sorokina Ye.N.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Kuban State Technological University (Krasnodar, Russia), E-mail: [karpanina.elena@yandex.ru](mailto:karpanina.elena@yandex.ru)

**PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS OF MODELING THE EDUCATIONAL SYSTEM OF A TECHNICAL UNIVERSITY.** The psychological and pedagogical aspects of the activities of a modern technical university in the implementation of the educational process include modeling and ensuring the sustainable development of a complex structured educational system with a targeted focus. The model of the educational system of a technical university relies on a theoretical concept, structures the goals, formulates tasks, supporting principles, basic ideas and ideas, theory and effective practical experience of pedagogical science. The algorithm for designing and constructing such system implies the consistency of scientific principles, the presence in the realization of the freedom of creativity, creativity, and mastery of implanting a project into reality.

**Key words:** technical university, education, model, educational process, students, educational system, concept, self-development, personality.

**З.К. Каргиева**, д-р пед. наук, проф., Чеченский государственный университет, г. Грозный, E-mail: [zamirat\\_kargieva@mail.ru](mailto:zamirat_kargieva@mail.ru)  
**Д.В. Гулякин**, д-р пед. наук, доц., Кубанский государственный технологический университет, г. Краснодар, E-mail: [dvgtti@yandex.ru](mailto:dvgtti@yandex.ru)  
**Е.Н. Сорокина**, канд. пед. наук, доц., Кубанский государственный технологический университет, г. Краснодар, E-mail: [karpanina.elena@yandex.ru](mailto:karpanina.elena@yandex.ru)

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ МОДЕЛИРОВАНИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

Психолого-педагогические аспекты деятельности современного технического вуза при осуществлении воспитательного процесса включают моделирование и обеспечение устойчивого развития сложно структурированной воспитательной системы, имеющей целевую направленность. Модель воспитательной системы технического вуза, опираясь на теоретическую концепцию, структурирует в себе целевые установки, сформулированные задачи, опорные принципы, базисные представления и идеи, теорию и эффективный практический опыт педагогической науки. Алгоритм проектирования и конструирования такой системы предполагает согласованность научных принципов, наличие в реализации свободы творчества, креатива, мастерства вживления проекта в реальность.

**Ключевые слова:** технический вуз, воспитание, модель, воспитательный процесс, студенты, воспитательная система, концепция, саморазвитие, личность.

Главная цель высшей школы на современном этапе заключается в создании условий, позволяющих студентам совершенствоваться в профессиональном, интеллектуальном, культурно-нравственном и духовном развитии. Именно такая позиция современного вуза, с его инновационной, социальной и профессионально-ориентированной средой позволяет студентам пройти важный этап социализации, обеспечивая будущему молодому специалисту освоение ее более высокого уровня путем принятия, переосмысления или отвержения определенных социумом ценностных ориентаций [1].

В большинстве технических вузов процесс воспитания всегда был ориентирован в основном на социально-психологическую помощь студентам и в некоторой мере на формирование ответственности, уверенности, стрессовой устойчивости, творческой активности [2]. Педагогическая наука и практика целенаправленно включают в деятельность для вузов средства и методы воспитания, но, тем не менее, это продвижение в реальных условиях, особенно для технического вуза, не всегда играет решающую роль [2].

Обосновано это, прежде всего, социально-экономическими преломлениями в общественно-политической и других сторонах жизни социума, что определяет динамику изменения целей и свойственных характеристик как в личностном, так и профессиональном развитии и, как следствие, изменение всей системы личностных и общественных ценностей [3]. Переосмысление и деформации условий социокультурного плана актуализируют и обеспечивают ведущую роль в выработке новых линий воспитания студентов в период их обучения в условиях вуза.

Настойчивая необходимость формирования приоритета «социальных общественно важных ценностей», свободы выбора, самореализации личности, возможности осуществлять деятельность в совершенно новых социально-правовых и экономических рамках, демонстрируя высочайшего уровня культуру профессионализма, включающую такие компоненты, как образование, интеллект, профессиональная компетентность, интеллигентность, проявляются в настоящее время весьма активно [4]. Этот факт определенным образом актуализирует организацию и направление новых путей «целостного системного подхода» к проблемам воспитания студентов технического вуза [1], таким образом, ставя перед техническим вузом конкретные задачи, отвечающие современным требованиям общества, целям и условиям организации процесса воспитания молодых профессионалов.

Роль данных целей и условий, т.е. «воспитание инженера высокой квалификации», должна быть обязательно единой. Здесь в приоритете необходимо обратить внимание и учесть «тип нового инженера». Как соотносится в нем личностная и профессиональная направленность, и каким образом она должна быть развита, кто и что может содействовать совершенствованию этого развития? Ответить на такие вопросы сегодня может только сложным образом структурированная воспитательная система современного технического вуза [1], которую организуют следующие элементы:

- воспитательный процесс как взаимодействие субъектов и объектов воспитания, конкретно осуществляющее целевую и функциональную реализацию воспитания;
- воспитательная работа как профессиональное функционирование преподавателя вуза, направленная на формирование факторов, обеспечивающих процесс студенческого развития и саморазвития как будущего инженера-профессионала, эффективно включающая его в рамки профессиональной культуры, обеспечивающая его личностное движение в стратегическом плане и как субъекта [4].

Вектором современного технического вуза в реализации воспитательного процесса становится эффективная организация и поддержка стабильного целевого и функционального ориентира «сложно структурированной воспитательной системы» [6]. Очевидное взаимодействие основных понятий воспитания обусловлено формированием и развитием в условиях вуза воспитательной системы, которая становится, прежде всего, для целей и задач воспитания реализующим фактором. Часто применение новых для педагогического процесса технического вуза методов воспитания, средств и технологий не является эффективным или результативным, поскольку они не являются составными частями воспитательной системы [6].

Общее понятие системы определяется как объединение и синтез в нечто «общее» конкретных элементов, «образующих единое целостное». Формули-

ровка «Философского энциклопедического словаря» представляет систему как «совокупность элементов, находящихся в отношениях и связи друг с другом и образующих целостность, единство» [5]. Данная интерпретация понятия применительно к воспитательной системе технического вуза позволяет утверждать, что это тоже единство таких элементов, как отношения в процессе воспитания, технологии управления воспитательным процессом, способы организации деятельности, методики и средства воспитания, образующих единое целое, обеспечивающих условия для личностного формирования и развития [5].

В поле зрения педагогики высшей школы сегодня находятся воспитательные системы разных видовых структур, включая «многофункциональные и сложно организованные». Так, задача «целенаправленной» [5] воспитательной системы – реализовать поставленную цель воспитания, а «самоорганизующаяся» система [7] в рамках своей функции может испытывать различные формы изменений как структурные, так и содержательные.

Исходя из вышесказанного, в нашем понимании **воспитательная система** характеризуется как целостная педагогическая социально-психологическая функция, важным условием существования которой является взаимосвязь и взаимодействие таких ключевых воспитательных компонентов, как цель, содержание, виды деятельности, субъекты воспитания. Она также наделена интегративными характеристиками, включая образ коллектива, его психологический климат и др., саморегулируемая и управляемая [3]. Педагогическое поле такой системы включает занятость студентов в аудитории и вне ее и направлено на разностороннее развитие новых форм организации их деятельности и общения.

Модель воспитательной системы технического университета, опираясь на теоретическую концепцию, структурирует в себе целевые установки, сформулированные задачи, опорные принципы, базисные представления и идеи, теорию и эффективный практический опыт педагогической науки [5]. Функцию теоретической концепции такой воспитательной системы обуславливают, определяя ее сущность и структуру, как сочетание нескольких составляющих компонентов: управление, содержание, организация и общение [7].

Управление воспитательной системой как первый ее компонент ставит своей задачей умение устанавливать цель, последовательно выстраивать алгоритм продвижения к ней, включая тактику организации работы, обязательным аспектом которой является анализ и оценка результатов. Функция управления также представлена [5] инспектированием психолого-педагогических условий воспитательного процесса и действий его субъектов; поддержкой общности учебно-воспитательных тенденций (единство целевых установок, содержательных компонент, средств и приемов); построением солидарно согласованных, направленных на развитие действий; согласованное взаимодействие студента, вуза и социума; «расширение гуманистических тенденций в отношениях педагогов и студентов».

Содержание воспитательной системы современного технического вуза, второй компонент, можно охарактеризовать как процесс синтеза науки, информационной оболочки, культурно-ценностных установок, опираясь на поступательное движение по усвоению и осознанию практики знаний, а также профессионального и социально-культурного опыта, обеспечивая условия стимулирования и совершенствования личностного потенциала и творчества.

Реализация теоретической концепции в учебно-воспитательном процессе технического вуза, составляя третий компонент воспитательной системы, обеспечивает ее организационно-целевую и содержательную согласованность, в том числе используя единство средств, методик и методов, ориентированных на эффективность достижений.

Общение, четвертый компонент воспитательной системы технического вуза, представлено в виде совокупности информационного поля, интерактивного (взаимодействие) и перцептивного (взаимопонимание, восприятие друг друга) [4].

В итоге, эффективное функционирование воспитательной системы технического вуза может характеризоваться также сложившимися отношениями между преподавателями и студентами в ходе реализации совместных действий – это гуманистические тенденции, атмосфера солидарности, взаимодействия, совместной расположенности, проявление внимания к себе и другим, налаженные коммуникации. Так и целостность, характерная черта воспитательной системы технического вуза, обеспечивается и общей взаимосвязью ее компонентов, и активной интеграцией в жизнедеятельность общества [9].

Теория формирования, содержания, развития и управления воспитательной системой современного технического вуза позволяет говорить о ее рациональной эффективности:

- при реализации в условиях технического вуза системный подход в воспитании студентов, происходит функционально активная консолидация субъектов воспитательной деятельности, проявляется согласованность целей, содержания, организации деятельности, технологий, оценок результатов как компонентов педагогического процесса. Важно отметить, что исключительно «целостный воспитательный процесс» [5] позволяет гарантировать личностно-профессиональный рост молодого специалиста, будущего инженера в условиях технического вуза;
- алгоритм проектирования и конструирования сложно структурированной воспитательной системы технического вуза объединяет проработанную в деталях социально-природную и профессионально-ориентированную среду, расширяя перспективный спектр положительного влияния воспитания на динамику движения личности студента [8];
- уменьшить функциональную нагрузку и временной фактор разного рода действий и процессов позволяет в условиях технического вуза именно воспитательная система, основанная на интеграции базовых ценностей, обеспечивающих ее системную устойчивость и стабильность;
- процесс моделирования воспитательной системы современного технического вуза предусматривает проектирование определенных условий, ориентированных на личностную самореализацию и самоутверждение, обеспечивая

при этом «саморазвитие», «самовыражение», раскрытие «индивидуальности», «гуманизацию деловых и межличностных отношений в коллективе» [7].

В современном техническом вузе и общественной среде рационально-эффективную воспитательную систему можно считать «центром воспитания» [5], она позволяет охватывать своим воздействием значительное пространство внешнего мира, проникая и занимая его. Современный технический вуз, не являясь абсолютным зеркалом общественной и профессиональной жизни, должен проектировать и создавать модели [8], идеализируя схемы общественных отношений, выстраивая модельный ряд взаимодействий, основываясь на жизненные реалии. Несомненно, что контроль со стороны общества и государства обязательным образом должен присутствовать в вопросах воспитания студенчества.

Алгоритм проектирования и конструирования воспитательной системы технического вуза предполагает согласованность научных принципов, свободы творчества, креатива, мастерства вживления проекта в реальность [7]. Синтез составных частей воспитательной системы с позиции совместной работы и концепции взаимодействия образует особенный климат вуза, духовное начало, которое как результат работы сначала впечатляет, а затем поддается обоснованному восприятию.

Построение воспитательной системы современного технического вуза ассоциируется с постоянным движением, на разных этапах которого фиксируются параметры и результаты [5]. Исключительно такие обстоятельства могут, согласно актуальным целевым установкам и задачам, позволить корректировать условия заданной воспитательной системы.

#### Библиографический список

1. Карпанина Е.Н., Ронь И.Н. Обоснование системного подхода к воспитанию будущих специалистов в вузе. *European Social Science Journal*. 2016; № 12-2: 205 – 207.
2. Шумская Л.И. Проблемы воспитания студенческой молодежи. *Адукацыя і выхаванне*. 2000; № 5: 57 – 61.
3. Сорокина Е.Н. *Теоретические и психолого-педагогические аспекты воспитания студентов технического университета*: монография. Краснодар: ФГБОУ ВО «КубГУ», 2019.
4. Гулякин Д.В. Социально-информационная культура специалиста технического профиля. *Научное обозрение*. Серия 2. Гуманитарные науки. 2010; № 1 – 2: 12 – 16.
5. Байбородова Л.В., Куприянова Г.В., Степанов Е.Н. и др. *Технологии педагогической деятельности. Проектирование и программирование*: учебное пособие. Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2012.
6. Karpanina E.N., Gura A.Y., Ron I.N. Rationale of the system approach to education of future specialists in the university. *ASTRA SALVENSIS: Transilvanian Association for the Literature and Culture of Romanian People (ASTRA)*. 2018; T. 6, № S1: 763 – 765.
7. Байбородова Л.В. Педагогические технологии. *Проектирование и программирование*: учебник и практикум для академического бакалавриата: в 3 ч. Москва: Издательство Юрайт, 2018; Ч. 3.
8. Колесникова И.А., Горчакова-Сибирская М.П. *Педагогическое проектирование*: учебное пособие для высших учебных заведений. Москва: Академия, 2005.
9. Pedagogical conditions for formation of civilian culture of students in educational space of technical university. *National Academy of Managerial Staff of Culture and Arts Herald*. 2018; № 3: 805 – 806.

#### References

1. Karpanina E.N., Ron' I.N. Obosnovanie sistemnogo podhoda k vospitaniyu buduschih specialistov v vuze. *European Social Science Journal*. 2016; № 12-2: 205 – 207.
2. Shumskaya L.I. Problemy vospitaniya studencheskoj molodezhi. *Adukacya i vyhavanne*. 2000; № 5: 57 – 61.
3. Sorokina E.N. *Teoreticheskie i psihologo-pedagogicheskie aspekty vospitaniya studentov tehniceskogo universiteta*: monografiya. Krasnodar: FGBOU VO «KubGTU», 2019.
4. Gulyakin D.V. Social'no-informacionnaya kul'tura specialista tehniceskogo profilya. *Nauchnoe obozrenie. Seriya 2. Gumanitarnye nauki*. 2010; № 1 – 2: 12 – 16.
5. Bajborodova L.V., Kupriyanova G.V., Stepanov E.N. i dr. *Tehnologii pedagogicheskoy deyatel'nosti. Proektirovanie i programmirovaniye*: uchebnoe posobie. Yaroslavl: Izd-vo YaGPU, 2012.
6. Karpanina E.N., Gura A.Y., Ron I.N. Rationale of the system approach to education of future specialists in the university. *ASTRA SALVENSIS: Transilvanian Association for the Literature and Culture of Romanian People (ASTRA)*. 2018; T. 6, № S1: 763 – 765.
7. Bajborodova L.V. Pedagogicheskie tehnologii. *Proektirovanie i programmirovaniye*: uchebnik i praktikum dlya akademicheskogo bakalavriata: v 3 ch. Moskva: Izdatel'stvo Yurajt, 2018; Ch. 3.
8. Kolesnikova I.A., Gorchakova-Sibirskaya M.P. *Pedagogicheskoe proektirovanie*: uchebnoe posobie dlya vysshih uchebnyh zavedenij. Moskva: Akademiya, 2005.
9. Pedagogical conditions for formation of civilian culture of students in educational space of technical university. *National Academy of Managerial Staff of Culture and Arts Herald*. 2018; № 3: 805 – 806.

Статья поступила в редакцию 23.10.19

УДК 378.1

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10047

**Vinogradova M.V.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Mathematics and Informatics, State Agrarian University of Northern Trans-Urals (Tyumen, Russia), E-mail: vinmarvlad@yandex.ru

**USE OF ELEMENTS OF MODULE OF TEACHING TECHNOLOGY WHEN STUDYING MATHEMATICS IN AGRICULTURAL TRAINING.** One of the main goals of the higher school is to create a system of education that could provide each student in accordance with his abilities and opportunities educational interests. In this article, the author tries to consider how with the help of elements of modular learning technology it is possible to prepare future graduates who have received basic higher education to adapt in the educational process to the abilities and interests of each student, helping to overcome difficulties and learn successfully. The work talks about the ability to realize their abilities to perform a task or carry out certain activities.

**Key words:** modular training, educational technology, competitive specialist, training, teacher.

**М.В. Виноградова**, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО ГАУ Северного Зауралья, г. Тюмень, E-mail: vinmarvlad@yandex.ru

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ ТЕХНОЛОГИИ МОДУЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ МАТЕМАТИКИ В АГРАРНОМ ВУЗЕ

Одной из главных целей высшей школы является создание такой системы обучения, которая могла бы удовлетворить образовательные интересы каждого обучающегося в соответствии с его способностями и возможностями. В данной статье автор рассматривает, как с помощью элементов технологии модульного обучения можно помочь будущим выпускникам в соответствии со способностями и интересами каждого адаптироваться в учебном процессе, преодолевать трудности и обучаться успешно, реализовывать свои способности для выполнения поставленной задачи или осуществления определенной деятельности.

**Ключевые слова:** модульное обучения, педагогические технологии, конкурентоспособный специалист, обучение, преподаватель.



Агропромышленный комплекс юга Тюменской области является приоритетным сектором экономики. Подготовить конкурентоспособного специалиста в области сельского хозяйства, отвечающего требованиям времени, является одной из главных и приоритетных задач ГАУ Северного Зауралья.

В данной статье рассматривается вузовская подготовка, которая могла бы обеспечить будущих выпускников, получивших базовое высшее образование, возможностью реализовывать свой личностный и профессиональный потенциал, удовлетворяя при этом общественные потребности [1]. Для достижения поставленной цели необходимо активировать и методически обеспечить контактную и самостоятельную работу студентов, которая адаптирует её к динамично меняющейся реальности [2]. В настоящее время аграрный сектор экономики стал приоритетным направлением в развитии государства, идет поддержка молодых специалистов, желающих работать на селе [3]. Поэтому использование в образовательном процессе университета современных педагогических технологий создаст совершенно новые возможности для реализации принципов индивидуализации и дифференциации образования.

Педагогические технологии как метод успешного использования обучения в образовательном процессе рассматривают в своих работах такие авторы, как В.И. Андреева, В.П. Беспалько, Г.К. Селевко, В.А. Сластенина и др. На сегодняшний день комплексный подход к проблеме применения современных педагогических технологий при подготовке конкурентоспособных специалистов в вузе приобретает особую значимость и актуальность [4].

К определению понятия *педагогическая технология* в педагогике существуют различные подходы. Так, ученый М.В. Кларин в своих научных трудах определяет данное понятие в виде системной совокупности и определенного порядка работы всех личностных, инструментальных и методологических средств, которые можно использовать при достижении педагогических целей [5]. Г.К. Селевко под педагогической технологией модель педагогической деятельности, которая включала бы в себя проектирование, организацию и проведение учебного процесса с полным обеспечением комфортных условий для обучающегося и педагога [6]. Определений понятия *педагогическая технология* достаточно много, и каждый автор, дающий ту или иную трактовку, основывается на концептуальном подходе к пониманию сущности технологии вообще [7].

Основной идеей реализации технологии модульного обучения заключается в адаптации учебного процесса к познавательным возможностям, способностям и интересам каждого обучающегося, что является стимуляцией развития познавательных интересов, помогающих преодолевать трудности и обучаться успешно. Перед обучающимися открываются широкие возможности самореализации, самопознания и саморазвития.

В основе современной педагогической технологии заложена методологическая позиция автора, в которой порядок действий выстраивается в соответствии с целью, ориентируемой на конкретный и ожидаемый результат. Взаимосвязанная деятельность преподаватель – обучающийся на основе принципов индивидуализации и дифференциации предусматривает реализацию человеческих и технических возможностей, использование диалога, общения.

Существует достаточно много видов различных педагогических технологий обучения, успешно зарекомендовавших свою значимость. Это и технология критического мышления, технология развивающего обучения, технология интерактивного обучения и многие другие. Использование перспективных подходов и образовательных технологий в разных видах деятельности позволяет существенно повысить восприятие учебного материала и «отложить» его в памяти обучающегося.

В системе высшей школы технология модульного обучения является актуальной и достаточно успешной. Поскольку главная задача преподавателя заключается в создании такой системы обучения, которая могла бы осуществлять образовательные потребности каждого обучающегося при имеющихся возможностях, интересах и склонностях к знаниям, то тут и появляется данная технология. С помощью технологии модульного обучения организация учебного процесса должна осуществляться таким образом, чтобы у обучающегося была возможность развития самостоятельности, коллективизма, самореализации, что способствует мотивации обучения. Она является одним из главных средств систематизации знаний и углубленного изучения предмета. Каждый обучающийся активно включается в учебно-познавательную деятельность. Перед преподавателем встает задача через модуль осуществить управление учебной деятельностью, мотивировать и непосредственно консультировать студента. Педагог через беседу активизирует обучающегося на роль самостоятельного исследователя ряда проблем, при решении которых выстраивается определенная структура знаний, умений и навыков, необходимых в дальнейшей профессиональной деятельности.

Возникла технология модульного обучения в 1960-ые годы в США. В основе ее лежит идея смешанного программирования, совмещенная с идеей блочной подачи содержательной учебной информации. Разработкой и применением данной технологии занимались такие ученые, как Чошанов М.А., Третьяков П.И., Лаврентьев Г.В., Сенновский И.Б., П.А. Юцевичене, Дж. Рассел и многие другие.

Под модульным обучением понимают способ организации учебного процесса на основе блочно-модульного представления образовательной информации. Оно предполагает точную структуру образовательной информации, содержание

обучения, организацию учебной работы обучающихся с логически завершенными учебными комплексами.

В этой технологии модуль является основополагающим понятием и логически завершенной частью учебного материала, который обязательно должен сопровождаться контролем знаний и умений обучающихся. Модуль может иметь подмодули, которые состоят из более мелких единиц учебных комплексов. У каждого модуля есть своя педагогическая цель, которая несет всю полноту учебного материала. В нем дается теоретическое описание, разъяснение учебного материала, описываются практические задания и рекомендации к ним. Главной целью обучения при данной технологии является достижение высокого уровня конечных результатов. Таким образом, технология модульного обучения является интенсивным способом решения образовательных задач.

Во время разработки модулей необходимо придерживаться таких педагогических принципов, как:

- конкретные дидактические цели элементов обучения позволяют достичь интегрированных целей модуля;
- реализация интегрированных задач для всех модулей приводит к комплексным дидактическим целям модульных программ;
- реализация управляемости и проверки процесса обучения на основе обратной связи;
- рабочий материал по той или иной теме представлен в форме диалога.

Можно выделить следующие отличия традиционных занятий от занятий, которые проводятся с помощью элементов технологии модульного обучения: во-первых, в процессе усвоения знаний выстраивается логическая последовательность данных по предмету математика, во-вторых, данные по предмету можно представить в виде полного цикла познания, совпадающего по структуре с циклом учебной деятельности.

На примере изучения курса высшей математики рассмотрим реализацию элементов данной технологии. Каждый блок технологии модульного обучения должен быть наглядным, логически связанным с предыдущим, при этом должны быть образованы новые блоки обучения, при которых не будет нарушаться последовательность изложения учебного материала.

Исследуем взаимосвязь модулей, которые изучаются на первом курсе направления подготовки «Технология лесозаготовительных и деревоперерабатывающих производств» в ФГБОУ ВО ГАУ Северного Зауралья. По дисциплине «Математика» базовыми модулями являются следующие разделы: «Линейная алгебра», «Аналитическая геометрия», «Введение в математический анализ» «Дифференциальное и интегральное исчисление», «Дифференциальные уравнения», «Числовые и степенные ряды». Данные разделы дисциплины изучаются в определенных модулях, и между ними существует связь.

В каждом перечисленном модуле содержится несколько блоков, которые представляют собой полную систему знаний по той или иной теме.

Например, рассмотрим такой раздел дисциплины, как «Интегральное исчисление». Данный раздел можно разделить на следующие блоки (рис 1.):

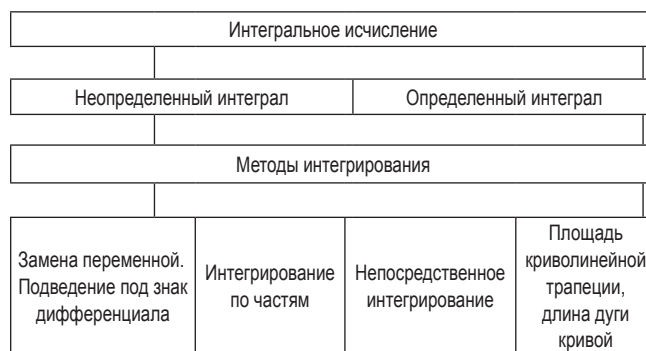


Рис. 1. Блок-схема модуля «Интегральное исчисление»

Решая задачи, которые рассматриваются в каждом конкретном блоке, у обучающегося развивается способность использовать имеющиеся знания.

В качестве примера приведем практическое занятие по теме: «Замена переменной, подведение под знак дифференциала в неопределенном интеграле», которое проводится с элементами модульного обучения, и освоение данной темы способствует развитию логического мышления.

Целью данного занятия является усвоение алгоритма решения неопределенного интеграла с помощью различных методов интегрирования.

При изучении данного материала педагог организует небольшой вводный контроль, при котором обучающиеся восстанавливают необходимые знания в дальнейшей работе.

На первом этапе (20 мин.) включается учебный элемент с указанием заданий, где необходимо усвоить понятие неопределенного интеграла и методов интегрирования, автоматизировать систему решения стандартных задач. Для этого проводится работа у доски и в парах, где обучающиеся, которые не сразу поняли материал, могут еще раз прослушать алгоритм решения.

Пример учебного элемента на первом этапе.

**Задание.** Определить, дифференциал какой функции задан:

1. $dy = (\dots)' \cdot dx = (2x + 4) \cdot dx$	2. $dy = (\dots)' \cdot dx = \frac{1}{x} \cdot dx$
3. $dy = (\dots)' \cdot dx = \frac{1}{3} \cos 3x \cdot dx$	4. $dy = (\dots)' \cdot dx = (5x^4 + 2) \cdot dx$
5. $dy = (\dots)' \cdot dx = \left(2 + 4 \cdot \frac{1}{x \cdot \ln 4}\right) \cdot dx$	6. $dy = (\dots)' \cdot dx = (x^5 + 3x) \cdot dx$
7. $dy = (\dots)' \cdot dx = \left(5x^6 + \frac{1}{\cos^2 x}\right) \cdot dx$	8. $dy = (\dots)' \cdot dx = (x^2 - 4x) \cdot dx$
9. $dy = (\dots)' \cdot dx = \left(\frac{1}{\sqrt{1-x^2}}\right) \cdot dx$	10. $dy = (\dots)' \cdot dx = (2x - \sin x) \cdot dx$

На втором этапе (20 мин.) изучения данной темы необходимо усвоить различные методы решения неопределенных интегралов. Обучающиеся, которые испытывают трудности при усвоении материала, получают индивидуальные задания, консультацию педагога.

При изучении данной темы обучающиеся должны уметь организовывать учебную и познавательную деятельность самостоятельно, находиться в правильном направлении для поиска и использования информации, выбирать типовые методы решения, необходимые для эффективного выполнения профессиональных задач, принимать правильное решение в стандартных и нестандартных ситуациях и нести за них ответственность.

На третьем этапе обучающимся предлагается модуль, который необходимо решить самостоятельно в течение 40 минут.

В качестве примера рассмотрим карточку-модуль одного из вариантов.

**Задание.** Определить метод интегрирования и вычислить интеграл.

1. $\int \sin 7x dx$	2. $\int (2 + \cos x) dx$
3. $\int e^{x-x^2} (1+2x) dx$	4. $\int (2x-5)e^{-3x} dx$

Библиографический список

- Виноградова М.В. Показатели качества вузовской подготовки будущего специалиста аграрного вуза. *Агропродовольственная политика России*. 2014; № 5 (29): 54.
- Виноградова М.В., Якобчук Л.И. Внедрение интерактивных форм при обучении математике в Агроуниверситете. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; № 5 (72): 147 – 149.
- Мальчукова Н.Н., Куликова С.В. Формирование профессионального самоопределения в ракурсе профессиональных династий. *Агропродовольственная политика России*. 2017; № 12 (72): 174 – 178.
- Пласкина М.В. Понятие «технология обучения» в современной педагогике. *Педагогика: традиции и инновации: материалы V Международной научной конференции*. Челябинск: Два комсомольца, 2014: 9 – 11. Available at: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/104/5741/>
- Кларин М.В. *Педагогическая технология*. Москва, 1989.
- Селевко Г.К. *Современные образовательные технологии*. Москва: Педагогика, 1980.
- Митина Н.А., Нуржанова Т.Т. Современные педагогические технологии как средство интенсификации учебного процесса в высшей школе. *Молодой ученый*. 2014; № 2: 794 – 797. <https://moluch.ru/archive/61/8901/>
- Якобчук Л.И., Виноградова М.В. Разноуровневый подход к обучению студентов по математике в аграрном вузе. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; № 6 (73): 231 – 232.

References

- Vinogradova M.V. Pokazateli kachestva vuzovskoj podgotovki buduschego specialista agrarnogo vuza. *Agroprodovol'stvennaya politika Rossii*. 2014; № 5 (29): 54.
- Vinogradova M.V., Yakobyuk L.I. Vnedrenie interaktivnykh form pri obuchenii matematike v Agrouniversitete. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; № 5 (72): 147 – 149.
- Mal'chukova N.N., Kulikova S.V. Formirovaniye professional'nogo samoopredeleniya v rakurse professional'nykh dinastij. *Agroprodovol'stvennaya politika Rossii*. 2017; № 12 (72): 174 – 178.
- Plaskina M.V. Ponyatie «tehnologiya obucheniya» v sovremennoj pedagogike. *Pedagogika: tradicii i innovacii: materialy V Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii*. Chelyabinsk: Dva komsomol'ca, 2014: 9 – 11. Available at: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/104/5741/>
- Klarin M.V. *Pedagogicheskaya tehnologiya*. Moskva, 1989.
- Selevko G.K. *Sovremennye obrazovatel'nye tehnologii*. Moskva: Pedagogika, 1980.
- Mitina N.A., Nurzhanova T.T. Sovremennyye pedagogicheskie tehnologii kak sredstvo intensivatsii uchebnogo processa v vysshej shkole. *Molodoy uchenyy*. 2014; № 2: 794 – 797. <https://moluch.ru/archive/61/8901/>
- Yakobyuk L.I., Vinogradova M.V. Raznouronvenyy podhod k obucheniiu studentov po matematike v agrarnom vuze. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; № 6 (73): 231 – 232.

Статья поступила в редакцию 28.10.19

УДК 378

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10048

**Abdueva M.Kh.**, senior teacher, Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: aristokrat\_95@mail.ru

**Magomadova T.L.**, Cand. of Sciences (Economics), senior lecturer, Grozny State Oil Technical University n.a. Academician M.D. Millionshchikov (Grozny, Russia), E-mail: mt\_63@mail.ru

**Khasieva T.A.**, teacher, Grozny State Oil Technical University n.a. Academician M.D. Millionshchikov (Grozny, Russia), E-mail: heda-hasieva@mail.ru

**THE TERM OF MANAGEMENT CULTURE IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF SPECIALISTS.** The article presents a study of management culture as an integral part of the training of future teachers. The authors consider the term "management culture" in the context of its historical development and modern content in relation to the teacher. The topic seems relevant in view of the changing requirements for professional competence of the teacher. The article discusses levels and components of management culture at each stage of training specialists and the competences formed in the process. The focus is on the university stage of training as a fundamental one, but it emphasizes the continuity of each stage of education and the dominance in the modern education system of the concept of continuous

professional training. The result of the study is the disclosure of the contents of management training at each stage and the most effective methods of practical application and improvement of management competence.

**Key words:** management culture, organizational culture, teacher, teacher, pedagogical growth, innovative school, management, self-government, teacher's professionalism.

*М.Х. Абдуев, ст. преп., Чеченский государственный университет, г. Грозный, E-mail: aristokrat\_95@mail.ru*

*Т.Л. Магомадова, канд. экон. наук, доц., Грозненский государственный нефтяной технический университет имени акад. М.Д. Миллионщикова, г. Грозный, E-mail: mt\_63@mail.ru*

*Т.А. Хасиева, преп., Грозненский государственный нефтяной технический университет имени акад. М.Д. Миллионщикова, г. Грозный, E-mail: heda-hasieva@mail.ru*

## ТЕРМИН «УПРАВЛЕНЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА» В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ

Статья посвящена изучению управленческой культуры как неотъемлемой части профессиональной подготовки будущих педагогов. Автор рассматривает термин «управленческая культура» в контексте его исторического развития и современного содержания применительно к педагогу. Тема представляется актуальной ввиду изменившихся требований к профессиональной компетентности педагога. В статье рассматриваются уровни и составляющие культуры управления на каждом этапе подготовки специалистов и формируемые в процессе компетенции. Основное внимание уделяется вузовскому этапу подготовки как фундаментальному, но подчеркивается преемственность каждого этапа обучения и доминирование в современной системе образования концепции непрерывной профессиональной подготовки. Результатом исследования является раскрытие содержания управленческой подготовки специалистов на каждом этапе и наиболее эффективных методов практического применения и совершенствования управленческой компетенции.

**Ключевые слова:** управленческая культура, организационная культура, педагог, учитель, профессионализм педагога.

Управленческая культура представляет собой систему координирования управленческих процессов в организации, правильного делегирования полномочий и использования профессиональных компетенций. Управление – это диалог, результат которого определяет алгоритм принятия решения и представляющий собой сплетение формальных и неформальных взаимодействий работников в процессе воздействия управленческих решений на них.

Система образования – это сложноорганизованная система, эффективная работа которой зависит от грамотного регулирования и управления на разных уровнях. Центром системы образования является ученик и, следовательно, одним из значимых звеньев системы управления образованием является педагог, который, в свою очередь, также является объектом управления администрации учебного заведения. Администрация – учитель – ученик – такова классическая цепочка управления школой. Для современной школы характерна инновационно-экспериментальная деятельность в различных сферах, в том числе и в области управления образованием. Мы можем наблюдать различные варианты взаимодействия субъектов и объектов управления в школе, но при изменении отношений между ними сами элементы не изменяются: администрация, учитель, ученик – вот три составляющие системы образования. Таким образом, мы видим, что учитель – незаменимая часть системы, поэтому ситуация, при которой учитель выполняет лишь функцию преподавания, не принимая никакого участия в организации и оптимизации учебного процесса, – заведомо проигрышная как для школы, так и для системы образования в целом.

Каждое образовательное учреждение – это, прежде всего, коллектив. Грамотно выстроенная работа педагогического коллектива, распределение и делегирование инициативы и полномочий – это ключ к успеху современной школы, в которой каждый работник играет важную роль в слаженной работе по достижению общей цели – построения в учебном заведении такой системы обучения, которая максимально эффективно реализовала бы потенциал каждого ученика. В этой связи крайне важно понимание содержания понятия «управленческая культура».

В последних научных исследованиях термин «управленческая культура» получил множество самых разных интерпретаций. В современном мире развитых информационных технологий и динамично развивающихся экономических и социальных отношений управленческая культура играет особую роль, решая две главные задачи.

По мнению Павловой Е.В., первой задачей управленческой культуры является «выявление ключевых личностных качеств работников, востребованных в условиях инновационной, динамично развивающейся экономики» [1, с. 19]. Как правило, к таким качествам следует относить креативное и критическое мышление, мобильность, гибкость, инициативность и т.п.

Вторую задачу Павлова Е.В. формулирует как «определение возможностей управленческой культуры в формировании работника, конкурентоспособного в новых условиях» [1, с. 19]. Современная школа – это инновационная школа, поощряющая среди своих работников поиск новых методов организации учебного процесса.

Многие исследователи рассматривают управленческую культуру «как часть общей культуры общества, связанную преимущественно с формированием управленческих знаний, суждений, чувств, настроений, управленческих концепций, навыков управленческого и организационного поведения на данном этапе развития общества, управленческой деятельности» [2, с. 33]. Безусловно, данные термины неразрывно связаны. Чтобы лучше понять содержание понятия «управленческая культура», следует обратиться к истории развития управленческой мысли.

В небольшой доле эволюция и динамика организационно-культурных изменений понятия «управленческая культура» пересекается с историческим этапом развития управленческих концепций в XX веке [3], что, по мнению некоторых ученых, дает возможность дифференцировать источники и исторические формы развития культуры:

1 этап – 80–90 годы XX века. В этот период в западных теориях управления превалирует понятие «организационная культура», которая понимается как главный критерий эффективности работы организации независимо от ее типа;

2 этап – конец XX века. В этот период теория управления признается особой отраслью науки, и появляется понимание того факта, что именно управленческая культура является важнейшим инструментом повышения эффективности работы организации.

В современных исследованиях мы все чаще наблюдаем проникновение термина «управленческая культура» в сферу образования. Современный педагог – мультикомпетентный специалист, выполняющий, помимо всего прочего, управленческие функции разных уровней, начиная с classroom management (управление классом) и заканчивая курированием обширных педагогических проектов и управлением деятельностью педагогических и методических объединений. У учителя в современной школе есть много возможностей реализовать свой профессиональный потенциал, проявить креативность и раскрыть свои таланты. Управленческая деятельность в сфере образования, таким образом, не аккумулируется в администрации школы, а распространяется и на педагогический персонал. Это обуславливает необходимость постоянного динамического личностного и профессионального роста педагога, ставшего неотъемлемой частью не только педагогического коллектива, но и педагогической команды.

Проблема личностного и профессионального роста учителя в современной педагогике неразрывно связана с известной концепцией непрерывной профессиональной подготовки. Понятие образования в течение всей жизни (Lifelong Learning) как образовательная стратегия, появившись всего три десятилетия назад, занимает доминирующие позиции во всех образовательных системах мира. В основе данной концепции лежит академическая мобильность и гибкость. Именно мобильность и гибкость являются одними из главных требований, предъявляемых социумом к управленцу нового времени. И эти же качества выступают в качестве приоритетных для современного педагога, профессионализм которого, во многом, оценивается по способности адаптировать новые приемы и методы работы.

Применительно к педагогу понятие «управленческая культура» вбирает в себя ряд составляющих:

1. Управление классом, или classroom management, group management (менеджмент учебных групп) и т.п. Компетентность в данной сфере необходима учителю, чтобы уметь использовать подходящие стратегии classroom management для достижения определенных целей – повышения успеваемости, дисциплины, инициативности учащихся, учебного взаимодействия учеников в парах и группах и т.п.

2. Самоуправление, или компетентность в области самоконтроля, самодисциплины, самоорганизации, тайм-менеджмента и т.п. Сложно представить, чтобы педагог, не умеющий организовать свою работу, сумел организовать работу своих учеников или коллег, поэтому педагогу как управленцу необходимо в первую очередь эффективно и продуктивно организовать свою работу.

3. Соуправление, или способность работать в команде, управлять деятельностью педагогического коллектива по решению общих учебных и педагогических задач. К.М. Ушаков вводит понятие «социальный капитал школы» [4], под которым он понимает феномен профессионального взаимодействия педагогов,



взаимопосещение уроков, методическую поддержку более опытных коллег, взаимный анализ педагогической деятельности, конструктивную критику и совместный поиск решений. Педагогический коллектив школы, по мнению исследователя, представляет собой внутренний резерв развития школы. Социальный капитал, таким образом, является способностью коллектива учебного заведения к совместным действиям, направленным на решение профессиональных задач, неопосредованных для решения разрозненными действиями педагогов. Высокий уровень взаимодействия и доверия педагогов в коллективе обеспечивает устойчивое развитие образовательной организации.

В процессе вузовской подготовки содержание управленческой подготовки будущих педагогов берет за основу управленческую деятельность педагога как члена коллектива и организатора учебного процесса в классе. Основной упор делается на развитии компетенций студентов в сфере classroom management как наиболее значимой области реализации педагогического мастерства. Кроме того, в процессе учебной подготовки происходит формирование важных опорных качеств личности будущего педагога, о чем подробнее будет сказано ниже.

Умение реализовывать свои профессиональные компетенции, развиваться как профессионал и повышать свою конкурентоспособность – всё это развивается главным образом уже в ходе профессиональной деятельности. Освоение уровня самоуправления происходит, таким образом, на этапе послевузовской подготовки педагогов, уже в процессе профессионального становления. Инновационная школа, заинтересованная в развитии управленческой культуры внутри коллектива, активно внедряет различные методы совершенствования организационно-управленческих навыков. Наиболее эффективными среди этих методов считаются ролевые игры, проектная деятельность и анализ проблемных ситуаций. Ролевая игра в данном случае представляет собой коллективное творческое задание на основе учебной проблемной ситуации. Такие задания стимулируют применение методов управленческой деятельности в конкретной ситуации, дают возможность оценить их эффективность и гибкость. Также в процессе выполнения задания участники получают шанс проанализировать работу коллег и получить конструктивную критику своей работы. По мнению Тамарской Н.В., «наиболее эффективными формами непрерывного профессионального развития учителя являются коллективные организационные формы научно-методической работы: тематический педагогический совет, кафедра, научно-методический совет, методическое объединение и т.п.» [5, с. 44]. Безусловно, предлагаемые формы предполагают применение всех вышеперечисленных методов и приемов работы над проблемной ситуацией, а также метод самоанализа и взаимного анализа различных педагогических и управленческих ситуаций с целью формирования у педагогов навыка критического осмысления своей работы и работы коллег и организации в целом, приводит к осознанию педагогами неоспоримой пользы самоуправления и важности повышения управленческой культуры каждого сотрудника для успешной работы всей образовательной организации. Также подобные формы работы развивают в коллективе конкурентоспособность, что, безусловно, стимулирует профессиональный рост работников образовательной организации.

Каждое образовательное учреждение ставит перед собой цели и задачи, связанные с социальной функцией, выполняемой данной организацией в обществе. Крайне важно, чтобы стиль управления соответствовал им и помогал в их достижении. Образовательные учреждения призваны реализовать стремление человека как личности к культурно-нравственному развитию и интеллектуальному росту. Образовательный процесс представляет собой последовательное становление и рост человека как личности через развитие метапредметных компетенций и универсальных учебных действий. Не передача готовых знаний, а обучение ученика способам их приобретения – вот основная функция школы XXI века. И стиль управления, доминирующий в современной школе, как на уровне педагогического коллектива, так и на уровне ученик–учитель, должен соответствовать новым ролям участников образовательного процесса.

Управленческий профессионализм педагога формируется по трем основным направлениям:

1. Формирование личного стиля деятельности в процессе движения по всем уровням управления. Переходя от уровня к уровню в своем профессиональном становлении, педагог накапливает опыт применения различных методов и подходов решения профессиональных задач, анализирует их эффективность и адаптивность и, в результате, берет на вооружение наиболее подходящие к своим профессиональным потребностям и потребностям своих учеников.

2. Формирование элементов профессионального сознания, то есть тех психофизиологических функций, которые наиболее необходимы в управленческой деятельности – память, адаптивность, внимание и воля. Развитие креативного и критического мышления тесно связано с развитием данных психофизиологических сфер. Их развитие происходит не столько в процессе получения теоретических знаний, сколько в процессе исследовательской работы и практической деятельности.

3. Формирование субъект-объектной позиции. Педагог-управленец хорошо информирован о субъектах управления и реально осознает границы своего влияния на них. С переходом от уровня к уровню сфера влияния педагога расширяется, вбирая в себя, помимо учеников, коллег разных уровней и даже администрацию школы. Поэтому немалое значение в профессиональном становлении педагога имеет осознание своей позиции, умение соответствовать ей и применять необходимые решения.

Важное место в системе управленческой культуры занимает аспект лидерства и выбираемого стиля управления: авторитарного, демократического или либерального [6].

На уровне педагогического коллектива демократический стиль управления проявляется в создании инициативных и проектных групп с целью распределения ответственности между членами коллектива, а не принятием всей ответственности за учебный процесс только административной частью в лице руководителя и заместителей. Руководитель педагогического коллектива при этом воспринимает коллектив как расширенную проектную группу, команду, объединенную общей целью – поиском наиболее эффективных методов обучения и мотивации учащихся. Соответственно, принятие всех важных решений и поиск выходов из затруднительных ситуаций происходит коллективно. Демократический стиль управления непременно характеризуется высоким уровнем командного духа, психологическим комфортом и уверенностью членов коллектива в своей востребованности и причастности к общему делу.

Высший уровень управления в педагогике – это управление на уровне творчества, умение в разумных соотношениях применять все три стиля управления, а также принимать креативные решения для решения актуальных задач. Наивысший уровень управленческой культуры в педагогическом коллективе – это управленческий менталитет, проявляющийся в сплочении педагогов, объединенных единой целью. Менталитет характеризуется устойчивой настроенностью всего коллектива на достижение общей цели и умение взаимодействовать.

Высокая управленческая культура обеспечивает педагогу более высокую результативность работы. Управленческая культура – часть профессиональной культуры. Высокая профессиональная культура коллектива обеспечивает успех образовательной организации.

Развитие управленческой культуры в студенческой среде – главный компонент педагогической подготовки. Поэтому уделяется много внимания получению не только предметно-методологических знаний, но и понимания содержания учебных программ, креативности и инноваций, а также применению этих навыков в будущей профессиональной деятельности.

Одна из главных составляющих процесса формирования управленческой культуры студентов – это развитие взаимодействия участников педагогического процесса в организации работы образовательного учреждения. В организацию учебного процесса входит анализ работы и выявление проблем, постановки целей, организация и контроль выполнения работы, коррекция и анализ результатов. Ещё на этапе вузовской подготовки важно сформировать у будущих педагогов четкое представление обо всех этих составляющих, научить ориентироваться в официальных государственных документах, регулирующих работу образовательных учреждений.

На уровне вузовской подготовки студентов педагогических специальностей управленческая культура формируется через развитие следующих сфер умений и навыков:

1. Аксиологической. То есть в проявлении студентом интереса к педагогической деятельности, готовность взаимодействовать, интерес к теории педагогического управления. Таким образом, в вузе важную роль играет развитая система мотивации студентов. Будущих учителей нужно убедить в необходимости применения полученных знаний в дальнейшей деятельности. В этой связи немалую роль играет обучение самостоятельности и инициативности.

2. Гностической, то есть общей системы знаний и мировоззрения. Сюда входят как специальные знания, такие как педагогика, методика, психология, так и общие, к которым относятся литература, история, право, политика, религия, общество и т.п. Немалую роль в развитии данной сферы играет деятельность по извлечению новых знаний, обучение информационному поиску и умению ориентироваться в информационном потоке, опираться только на надежные источники при отборе материала.

3. Проектной. Использование проектной деятельности в учебном процессе помогает придать процессу обучения большую практическую ориентированность, дает возможность использовать полученные знания для решения актуальных вопросов и проблем, создает прочный фундамент социализации учащихся, формируя мотивацию к саморазвитию и приобретению знаний.

Проектная деятельность в школе основывается на учебном проектировании как совокупности алгоритмов решения учебных задач в процессе работы над проектом для достижения планируемых результатов – продукта проекта. Такая деятельность служит развитию личности и самореализации учащихся.

Проектная деятельность как часть профессиональной подготовки будущих педагогов, безусловно, отличается от таковой в образовательной среде школы. Проектная деятельность студентов, которые за время обучения в вузе проходят путь профессионального педагогического становления, на первый план выносит высокий уровень самостоятельности, накопление навыков организации проектной деятельности как средства приобретения знаний. Таким образом, в вузе проектная деятельность выполняет, помимо учебной, ещё одну функцию – эмпирическую, трансформируясь в механизм практического применения знаний, умений и навыков и формируя готовность к будущей профессии.

Проектная деятельность студентов включает несколько этапов:

1. Предварительная исследовательская работа – поиск информации.
2. Оформление результатов исследования в творческой форме – письменная работа, инфографика, презентация, видео, скрайбинг и т.д.

## 3. Презентация продукта и его популяризация.

Главным достоинством проектной работы является самостоятельность в поиске информации и свобода в отборе, что позволяет учащимся акцентировать внимание на той части информации, которая вызвала у них наибольший интерес.

Работа над созданием проектов, как индивидуальных, так и групповых, развивает в студентах такие важные для их будущей профессии качества, как креативность, инициативность, нестандартное мышление, конкурентоспособность, лидерские качества, умение представлять и отстаивать свою точку зрения, способность к самодисциплине и самоанализу, умение ставить перед собой адекватные своим возможностям цели и выстраивать работу, распределять имеющиеся ресурсы для их достижения, формирует психологическую готовность работать с дедлайнами и критериями.

Таким образом, проектная деятельность выходит за рамки просто процесса создания продукта. Она представляет собой платформу с неисчерпаемыми источниками для практической подготовки и развития интеллектуальной и эмоционально-волевой сфер личности будущего педагога. Результатом проектного обучения в педагогическом вузе должно стать формирование проектной культуры студента. «Проектная культура – профессионально значимое качество специалиста, включающее ценностное отношение к проектной деятельности, владение проектными знаниями и умениями на индивидуально-творческом уровне, стремление к преобразованию действительности и совершенствованию своих проектных способностей» [7]. В этой связи при построении учебных программ с учетом проектной деятельности акцент должен делаться не на строгое соблюдение алгоритма работы над проектом, а на выстраивание логики выполнения проектом, включение всех обучающихся в работу на каждом этапе. Совмест-

ное разрешение проблем в рамках учебно-проектной деятельности сближает обучающихся, помогает их социализации и профессиональной самоидентификации.

- Организационно-конструктивная сфера. Сюда относится умение грамотно структурировать урок, адаптировать его содержание в зависимости от поставленных задач, умение принимать тактические решения, организовать наиболее эффективным образом как свою деятельность, так и деятельность обучающихся. Наибольшую сложность в процессе формирования перечисленных навыков играет их всеохватность, многогранность и погруженность в учебный процесс. То есть полностью сформировать и развивать данную сферу умений и навыков студент сможет лишь тогда, когда только приступит к педагогической деятельности. Любые управленческие и организационные решения привязаны к строгой конкретной учебной ситуации и, как правило, не повторяются более, так как абсолютно аналогичных учебных ситуаций не бывает. Мастерство учителя заключается не только во владении управленческими, методическими и организационными навыками, но и в умении эффективно их применять.

- Коммуникативная сфера. Умение не просто передавать знания, но и общаться с учениками, создавать personal relation (личные взаимоотношения) с ними, побуждать в детях желание эти знания получить и освоить.

Состоявшиеся отношения между учителем и учеником являются одним из факторов, положительно влияющих не только на социально-эмоциональное развитие учащихся, но и на их академические успехи, выступая в роли стимула в обучении. Забота и участие, проявляемые учителем, побуждают учащихся проявлять больше усердия в учебе, достигая таким образом высоких учебных результатов.

## Библиографический список

1. Павлова Е.В. Управленческая культура: состояние, проблемы, перспективы развития. *Идеи и идеалы*. 2016; № 1 (27).
2. Основы социального управления: учебное пособие. Под редакцией В.Н. Иванова. Москва, 2001.
3. Субочев Н.С. Генезис организационной культуры. *Социально-гуманитарные знания*. 2006; № 6.
4. Ушаков К.М. Как сделать школу лучше, или Социальный капитал как приоритет. Москва, 2017.
5. Тамарская Н.В. Технологии формирования управленческой культуры педагога в процессе непрерывной профессиональной подготовки. *Ярославский педагогический вестник*. 2015; № 2.
6. Булатова О.В., Королева В.И. Стиль педагогической деятельности учителя как фактор формирования учебной мотивации у младших школьников. *Вестник угроведения*. 2012; № 3 (10).
7. Белова И.Л. Развитие проектной культуры будущего дизайнера-педагога в вузе. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Нижний Новгород, 2007.
8. Мамедзаде М.А. кызы. Формирование управленческой культуры студентов – будущих педагогов. *Общество: социология, психология, педагогика*. 2017; № 1.
9. Полат Е.С., Бухаркина М.Ю. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования. Москва, 2008.
10. Панчук Т.А. Формирование готовности к проектной деятельности студентов факультетов технологии и предпринимательства. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Бийск, 2004.
11. Gorbunova N.V., Kalimullin A.M. Simulation of the process of training the future primary school teachers for organizing extracurricular activities. *Elementary Education Online*. 2017; T. 16, № 4: 1860 – 1872.

## References

1. Pavlova E.V. Upravlencheskaya kul'tura: sostoyaniye, problemy, perspektivy razvitiya. *Idey i idealy*. 2016; № 1 (27).
2. Osnovy social'nogo upravleniya: uchebnoye posobie. Pod redakciey V.N. Ivanova. Moskva, 2001.
3. Subochev N.S. Genезis organizatsionnoy kul'tury. *Sotsial'no-gumanitarnye znaniya*. 2006; № 6.
4. Ushakov K.M. Kak sdelat' shkolu luchshe, ili Sotsial'nyy kapital kak prioritet. Moskva, 2017.
5. Tamarskaya N.V. Tehnologii formirovaniya upravlencheskoj kul'tury pedagoga v processe nepreryvnoy professional'noy podgotovki. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik*. 2015; № 2.
6. Bulatova O.V., Koroleva V.I. Stil' pedagogicheskoy deyatel'nosti uchitelya kak faktor formirovaniya uchebnoy motivatsii u mladshih shkol'nikov. *Vestnik ugrovedeniya*. 2012; № 3 (10).
7. Belova I.L. Razvitiye proektnoy kul'tury budushchego dizajnera-pedagoga v vuze. Dissertatsiya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Nizhnij Novgorod, 2007.
8. Mamedzade M.A. kizy. Formirovaniye upravlencheskoj kul'tury studentov – buduschih pedagogov. *Obschestvo: sociologiya, psikhologiya, pedagogika*. 2017; № 1.
9. Polat E.S., Buharkina M.Yu. Sovremennyye pedagogicheskie i informatsionnyye tehnologii v sisteme obrazovaniya. Moskva, 2008.
10. Panchuk T.A. Formirovaniye gotovnosti k proektnoy deyatel'nosti studentov fakul'tetov tehnologii i predprinimatel'stva. Dissertatsiya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Bysk, 2004.
11. Gorbunova N.V., Kalimullin A.M. Simulation of the process of training the future primary school teachers for organizing extracurricular activities. *Elementary Education Online*. 2017; T. 16, № 4: 1860 – 1872.

Статья поступила в редакцию 15.11.19

УДК 37.037

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10049

**Bguashev A.B.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), Professor, Director of Institute of Physical Culture and Judo, Adyghe State University, Head of Department of Theoretical Foundations in Physical Education (Maikop, Russia), E-mail: Aidamir66@mail.ru

**Ioakimidi Yu.A.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Theoretical Foundations in Physical Education, Institute of Physical Culture and Judo, Adyghe State University (Maikop, Russia), E-mail: ioakimidi-julija@rambler.ru

**Shram V.P.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Theoretical Foundations in Physical Education, Institute of Physical Culture and Judo (Maikop, Russia), E-mail: Shtokolova@mail.ru

**FORMATION OF MOTIVATIONAL COMPONENT OF PHYSICAL CULTURE OF THE PERSON IN ATHLETES OF 12-15 YEARS OF AGE.** The article deals with the problem of formation of motivational sphere of the modern teenager, in the framework of which the authors propose the technology of forming the motivational component of physical culture of the individual in athletes who are 12-15 years old. Its effectiveness is tested in the course of experimental work on theoretical and practical classes in athletics, and the results are following: the need for athletes in everyday physical activity; familiarization with a healthy lifestyle; the formation of physical culture of the individual. The authors conclude that the results obtained in the experimental work on the approbation and practical implementation of the developed technology of formation of the motivational component of physical culture of the athletes allow to state its effectiveness. The results also allow to recommend the technique for more active use in educational practice.

**Key words:** motor activity, motivation, physical culture of personality.

**А.Б. Бугаев**, канд. пед. наук, проф., зав. каф. теоретических основ физического воспитания, директор Института физической культуры и дзюдо Адыгейского государственного университета, г. Майкоп, E-mail: Aidamir66@mail.ru

**Ю.А. Иоакимиди**, канд. пед. наук, доц., Институт физической культуры и дзюдо Адыгейского государственного университета, г. Майкоп, E-mail: ioakimidi-julija@rambler.ru

**В.П. Шрам**, канд. пед. наук, доц., Институт физической культуры и дзюдо, г. Майкоп, E-mail: Schtokolova@mail.ru

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИОННОГО КОМПОНЕНТА ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ У ЛЕГКОАТЛЕТОВ 12 – 15 ЛЕТ

В статье рассматривается проблема формирования мотивационной сферы современного подростка, в рамках решения которой предлагается авторская технология формирования мотивационного компонента физической культуры личности у легкоатлетов 12 – 15 лет. Ее эффективность проверялась в ходе экспериментальной работы на теоретических и практических занятиях по легкой атлетике, а результатами стали потребность спортсменов в повседневной двигательной активности; приобщение к здоровому образу жизни; сформированность физической культуры личности. Авторы делают вывод о том, что полученные в результате опытно-экспериментальной работы итоги по апробации и практической реализации разработанной технологии формирования мотивационного компонента физической культуры личности легкоатлетов 12 – 15 лет позволяют констатировать ее эффективность. Полученные результаты позволяют рекомендовать методику для более активного использования в образовательной практике.

**Ключевые слова:** двигательная активность, мотивация, физическая культура личности.

На сегодняшний день приобщенность к физкультурно-спортивной деятельности современных подростков еще далека от оптимальной. Многие значительно больше времени уделяют пассивному восприятию спортивной информации, ведь именно двигательный режим является мощным средством оздоровления, средством, снижающим заболеваемость среди молодежи (В.К. Бальсевич, М.Я. Виленский, В.Н. Курысь, Л.И. Лубышева, Г.М. Соловьев, Н.Х. Хакунов и др.). Предполагается, что особую помощь в этом могут оказать тренеры детско-юношеских спортивных школ (ДЮСШ). Однако подросток практически не задумывается о необходимости занятий физическими упражнениями в тот период, когда его естественная двигательная активность достаточно высока, поэтому важно именно в это время сформировать соответствующую установку. Только в этом случае он в дальнейшем не отойдет от занятий физкультурой и спортом вообще, даже в условиях, когда его спортивная карьера вследствие тех или иных причин будет завершена.

С завершением спортивной карьеры жизнь спортсмена не завершается, и молодой человек должен войти в послеспортивную жизнь культурным, а следовательно, и физкультурно образованным индивидом, что накладывает на спортивного педагога дополнительные обязанности по формированию физической культуры на базе повышения общей образованности спортсмена. Перед тренером стоит уже не единая задача достижения спортивных результатов любым способом, а задача двудвижная – формировать такое мастерство на базе развития сознательного отношения к спортивному совершенствованию. И такая задача под силу тренеру при соответствующей коррекции целевой установки тренировочного процесса [1 – 5].

Одной из задач подготовки спортсменов в условиях детско-юношеской спортивной школы является формирование физической культуры личности обучаемых на основе повышения их грамотности в области физической культуры и спорта, переориентации мотивационной сферы на повседневную двигательную активность и достижение оптимального уровня физической подготовленности [1], [3].

Одним из доминирующих компонентов физической культуры личности является мотивационный, т.к. способствует формированию положительной мотивации к занятиям физическими упражнениями и спортом. Это в свою очередь способствует формированию личной физической культуры и положительно сказывается на здоровье [2], [5].

Целевое и содержательное наполнение процесса формирования культурной личности направлено на интеллектуальное, нравственно-духовное и, в том числе, профессиональное развитие обучаемого. С этой целью была использована разработанная авторская педагогическая технология формирования мотивационного компонента физической культуры личности у легкоатлетов 12 – 15 лет.

Авторская технология характеризуется наличием конкретной цели (формирование мотивационного компонента физической культуры личности); последовательностью взаимодействия тренера и спортсменов, обуславливающих успешное достижение планируемых результатов; психолого-педагогически обоснованным подбором средств и методов, форм организации учебно-тренировочного процесса; наличием инструментария для осуществления обратных связей при оценке состояния педагогического процесса, его коррекции и координации взаимодействия спортивного педагога и учеников. Ее эффективность проверялась в ходе экспериментальной работы на теоретических и практических занятиях по легкой атлетике.

По результатам проведенного констатирующего эксперимента были сформированы контрольная и экспериментальная группы из спортсменов, уровень мотивационной сферы которых статистически значимо не различался ( $P > 0,05$ ).

Следует отметить, что педагогический эксперимент проходил в условиях реального учебно-тренировочного процесса на базе ДЮСШ.

Формирующий эксперимент проводился в течение 2018 – 2019 учебного года.

В процессе всего эксперимента особое внимание уделялось теоретическим занятиям по легкой атлетике (20 занятий – по 1 занятию в 2 недели). На них

рассматривались темы, раскрывающие социально-биологические основы физической культуры и спорта; основы здорового образа жизни, теории тренировки организма; закономерности и принципы спортивной тренировки; основы теории и методики оздоровительной тренировки; основы познания физического упражнения и т.д.

Реализация основных задач формирования физической культуры личности подростков в ходе занятий легкой атлетикой осуществлялась в основном с использованием комплексных занятий, которые проводились по общепринятой схеме, состоящей из трех частей: подготовительной, основной и заключительной. Применение данной формы освоения учебного материала не зависело от места проведения занятия и этапа обучения.

Упражнения, особенно в подготовительной части занятия, подбирались с учетом всестороннего воздействия на основные мышечные группы, опорно-связочный аппарат и функциональные системы. В содержание занятий в течение всего периода обучения включались специальные упражнения, развивающие умения и навыки, характерные для легкой атлетики.

Значительное место в содержании занятий отводилось традиционному комплексу физических упражнений, ориентированных на развитие основных физических качеств у легкоатлетов.

**Первый этап.** Педагогический эксперимент мы начали с решения следующей задачи – когнитивное наполнение учебно-воспитательной деятельности.

Легкоатлеты приобретали на занятиях теоретические и практические знания и умения в области физической культуры и спорта, получали представление о наиболее распространенных видах деятельности в области физической культуры, учились воспроизводить знания, решать некоторые оздоровительные проблемы средствами физической культуры, пользуясь известными алгоритмами, способами и приемами действий. В результате спортсмены постепенно входили в информационное пространство физической культуры; появился познавательный интерес к деятельности в области физической культуры и спорта; они стали самостоятельно изучать специальную литературу по физической культуре и здоровому образу жизни.

Деятельность подростков носила воспроизводящий характер, однако одновременно происходило ее осмысление и переживание; знания и умения адаптировались к конкретным условиям, осуществлялся переход от чистого подражания, копирования – к творческому подражанию.

Решение поставленной выше задачи удалось осуществить в течение 4-х месяцев (сентябрь – декабрь 2018 г.).

**Второй этап** (январь – май 2019 г.). Чтобы повысить мотивацию к занятиям физической культурой, необходимо в первую очередь активизировать спортсменов, вовлекая в спортивную и общественно значимую деятельность в области физической культуры. Подростки экспериментальной группы были включены в организацию и проведение всех мероприятий, проводимых в рамках физической подготовки в ДЮСШ, а также участие в городских соревнованиях по легкой атлетике.

Следующий этап формирования физической культуры личности легкоатлетов был направлен на решение такой задачи, как включение в общественно значимую деятельность в области физической культуры.

Спортсмены получали удовлетворение от участия в физкультурных и спортивных мероприятиях, помощи в их организации, что, несомненно, способствовало повышению мотивационно-ценностного отношения к физической культуре и спорту и формированию установки на здоровый образ жизни. Помощь друг другу, сотрудничество в решении проблем, сопереживание успеха и неудач создавали благоприятный психологический микроклимат в группе. В свою очередь это способствовало оптимальной реализации индивидуальных возможностей каждого подростка, увеличению объема усваиваемого материала и скорости овладения им, самовыражение подростков в деятельности в области физической культуры становилось открытым и свободным, а эмоциональные реакции на ситуацию – более корректными.



Деятельность спортсменов на втором этом этапе характеризовалась эмоциональной окрашенностью, высокой степенью самостоятельности. Легкоатлеты легко находили решение двигательных, методических заданий.

Объем знаний, полученных спортсменами, стал служить интеллектуальным фундаментом для индивидуального поиска средств в процессе самообразования и самосовершенствования школьников в области физической культуры.

Практические занятия были направлены на освоение основ легкой атлетики в зависимости от специализации спортсмена и развития его физической подготовленности. Контроль за состоянием здоровья помогал учащимся оценить влияние выбранных средств и раскрыть возможность творческого подхода в создании собственных технологий формирования здоровья и при необходимости соответствующей их коррекции.

Освоение спортсменами системы специальных знаний повлияло на изменение взглядов на природу двигательной активности человека, тем самым способствовало процессу самообразования в области физической культуры, развитию творческих способностей использования приобретенных знаний при организации самостоятельных занятий и общественных мероприятий рекреационной, оздоровительной и спортивно-тренировочной направленности.

Для определения сформированности мотивационного компонента физической культуры личности нами было проведено анкетирование, результаты которого значительно отличались от результатов констатирующего эксперимента. Так, до эксперимента лишь 20,69% спортсменов отмечали, что здоровье для них важно наряду с работой, отдыхом, учебой, развлечениями, а в конце – 62,5% в ЭГ и 32% в КГ ( $P < 0,05$ ). При ответе на вопрос «Заботитесь ли Вы о своем здоровье?» 83,33% легкоатлетов ЭГ ответили «Постоянно» и 4,16% – «Никогда» ( $P < 0,05$ ) в отличие от КГ, где 80% испытуемых ответили «Время от времени». По результатам анкетирования за последний год в ЭГ 66,6% учеников пропустили занятия по болезни, из них лишь 4,17% болели более 20 дней. Это свидетельствует о том, что легкоатлеты стали следить за своим здоровьем (ЭГ – 75%, КГ – 40% ( $P < 0,05$ )), понимая его значимость. Так, 91,67% испытуемых ЭГ отметили, что здоровье – это профессионально значимое качество специалиста и элемент имиджа личности, тогда как в КГ 52% спортсменов затрудняются ответить на данный вопрос. Почти 83,3% спортсменов ЭГ самостоятельно изучают специальную литературу по физической культуре, спорту и здоровому образу жизни, питанию (КГ – 40%). В конце эксперимента 83,3% спортсменов отметили, что занимаются самостоятельно физическими упражнениями каждый день или 3 раза в неделю, и лишь 16,6% не занимаются совсем или по настроению, тогда как до эксперимента таких испытуемых было почти 20,4%.

В экспериментальной группе резко изменилась структура мотивации как при внутригрупповом сравнении результатов до и после эксперимента, так и при сопоставлении межгрупповых результатов эксперимента. Следует отметить, что

при некотором снижении значимости мотивов, лежащих вне сферы физической культуры, резко возросла роль мотивов, относящихся непосредственно к деятельности в области физической культуры и спорта. Это подчеркивает, что легкоатлеты почувствовали не только пользу занятий физическими упражнениями, но и стали понимать в них толк и получать удовольствие от таковых.

Подводя итоги анкетирования, отметим, что было выявлено три уровня сформированности мотивационного компонента физической культуры личности у спортсменов (табл. 1).

Таблица 1

Показатели сформированности мотивационного компонента физической культуры личности легкоатлетов (%)

Уровень	До эксперимента	В конце эксперимента	
		КГ (n = 25)	ЭГ (n = 24)
Низкий	24,49	24	8,3
		$P < 0,05$	
Средний	53,06	48	41,67
		$P > 0,05$	
Высокий	22,45	28	50
		$P < 0,05$	

В контрольной группе не наблюдается значимых изменений в мотивационной сфере спортсменов ( $P > 0,05$ ), а в экспериментальной – спортсменов с высоким уровнем развития данного компонента физической культуры становится достоверно больше (50%;  $P < 0,05$ ). Достоверные различия и отрицательная динамика наблюдается в экспериментальной группе на низком уровне: 24,49% – до эксперимента и 8,3% – после ( $P < 0,05$ ).

Итоги опытно-экспериментальной работы по апробации и практической реализации разработанной технологии формирования мотивационного компонента физической культуры личности легкоатлетов 12 – 15 лет позволяют констатировать ее эффективность – в конце эксперимента 50% спортсменов в ЭГ достигли высокого уровня сформированности мотивационного компонента физической культуры личности, тогда как в КГ этот результат составляет 28% ( $P < 0,05$ ).

Таким образом, результатами данного эксперимента стали следующие мотивации: потребность в повседневной двигательной активности; приобщение к здоровому образу жизни; сформированность физической культуры личности.

#### Библиографический список

1. Антонян Р.А., Иоакимиди Ю.А., Клименко А.А. К проблеме организации физкультурно-спортивных мероприятий на местном уровне. *Наука. Образование. Молодежь: материалы XIII Международной научной конференции молодых ученых и аспирантов*. 2016: 409 – 412.
2. Воронов Н.А. Физическая культура и личность. *Роль инноваций в трансформации современной науки: сборник статей Международной научно-практической конференции*. Под редакцией А.А. Сукиасян. 2016: 104 – 106.
3. Дейко В.И. Физическая культура как потребность личности. *Теоретические и практические проблемы современного образования: материалы VI Международной научно-практической конференции*. 2017: 37 – 41.
4. Калмыков С.Г. Воспитание психологических черт личности в процессе занятий физической культурой и спортом. *Актуальные проблемы и перспективы развития физической культуры и спорта в высших учебных заведениях Минсельхоза России: сборник статей Всероссийской научно-практической конференции*. Под редакцией О.М. Поповой. 2016: 142 – 149.
5. Хакунов Н.Х. Инновационные компоненты педагогической системы освоения ценностей физической культуры и спорта. *Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта*. 2009; № 6 (52): 84 – 89.

#### References

1. Antonyan R.A., Ioakimidi Yu.A., Klimenko A.A. K probleme organizacii fizkul'turno-sportivnykh meropriyatij na mestnom urovne. *Nauka. Obrazovanie. Molodezh': materialy XIII Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii molodykh uchenykh i aspirantov*. 2016: 409 – 412.
2. Voronov N.A. Fizicheskaya kul'tura i lichnost'. *Rol' innovacij v transformacii sovremennoj nauki: sbornik statej Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. Pod redakciej A.A. Sukiasyan. 2016: 104 – 106.
3. Dejko V.I. Fizicheskaya kul'tura kak potrebnost' lichnosti. *Teoreticheskie i prakticheskie problemy sovremennogo obrazovaniya: materialy VI Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. 2017: 37 – 41.
4. Kalmykov S.G. Vospitanie psihologicheskikh chert lichnosti v processe zanyatij fizicheskoy kul'turoj i sportom. *Aktual'nye problemy i perspektivy razvitiya fizicheskoy kul'tury i sporta v vysshix uchebnykh zavedeniyah Minsel'hoza Rossii: sbornik statej Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. Pod redakciej O.M. Popovoj. 2016: 142 – 149.
5. Hakunov N.H. Innovacionnye komponenty pedagogicheskoy sistemy osvoeniya cennostej fizicheskoy kul'tury i sporta. *Uchenye zapiski universiteta imeni P.F. Lesgafta*. 2009; № 6 (52): 84 – 89.

Статья поступила в редакцию 15.11.19

УДК 371

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10050

**Borlakova F.A.**, Cand. of Sciences (History), senior teacher, Karachay-Cherkess State University n.a. U. D. Aliev (Karachaevesk, Russia), E-mail: kcsu@mail.ru  
**Korkmazova I.U.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Karachay-Cherkess State University n.a. U. D. Aliev (Karachaevesk, Russia),  
 E-mail: kcsu@mail.ru

**PROBLEMS OF SOCIAL ADAPTATION OF GRADUATES OF ORPHANAGES IN THE KARACHAY-CHERKESS REPUBLIC.** The article deals with problems faced by graduates of orphanages in the period of social adaptation at the regional level. Due to the results of the diagnosis of the level of social adaptation of graduates of orphanages of the Karachay-Cherkess Republic to independent life, a number of the most acute social, socio-pedagogical and psychological problems that impede the process of social adaptation of students are identified. The identified factors of adaptation and maladjustment made it clear that the preparation of an

orphan child for independent life should begin long before he leaves the orphanage. To prevent maladjustment, such areas as moral education; career guidance; development of skills for solving urgent problems; training in household skills (cooking, household, budget planning, etc.); prevention of deviant and delinquent behavior; gender-role education (training in "female" and "male" behaviors); sex education, methods of contraception; prevention of alcohol dependence and drug addiction; valeology, health technologies, etc.

**Key words:** orphaned children, graduates of children's homes, social adaptation, disadaptation, support of children after leaving orphanage.

**Ф.А. Борлакова**, канд. ист. наук, ст. преп., Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева, г. Карачаевск,  
E-mail: kcsu@mail.ru

**И.У. Коркмазова**, канд. филол. наук, доц., Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева, г. Карачаевск,  
E-mail: kcsu@mail.ru

## ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ВЫПУСКНИКОВ ДЕТСКИХ ДОМОВ В КАРАЧАЕВО-ЧЕРКЕССКОЙ РЕСПУБЛИКЕ

В статье на региональном уровне рассматриваются проблемы, с которыми сталкиваются выпускники детских домов в период социальной адаптации. На основании результатов диагностики уровня социальной адаптации выпускников детских домов Карачаево-Черкесской республики к самостоятельной жизни выявлен ряд наиболее острых социальных, социально-педагогических и психологических проблем, препятствующих процессу социальной адаптации учащихся. Выявленные факторы адаптации и дезадаптации позволили понять, что подготовка ребенка-сироты к самостоятельной жизни должна начинаться задолго до того, как он покинет детский дом. Для предотвращения дезадаптации актуальны такие сферы, как нравственное воспитание; профориентация; развитие навыков решения насущных проблем; обучение навыкам ведения домашнего хозяйства (приготовление пищи, уход за домом, планирование бюджета и т.д.); предотвращение девиантного и правонарушительного поведения; гендерно-ролевое образование (обучение «женским» и «мужским» моделям поведения); половое воспитание, методы контрацепции; профилактика алкогольной зависимости и наркомании; валеология, оздоровительные технологии и др.

**Ключевые слова:** дети-сироты, выпускники детских домов, социальная адаптация, дезадаптация, постинтернатное сопровождение.

В последние годы в России в условиях продолжающейся социально-экономической нестабильности наблюдается рост численности детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Согласно статистическим данным, представленным в ежегодном государственном докладе «О положении детей в Российской Федерации» [1], не более 10% выпускникам детских домов удается пройти успешно адаптацию и влиться в общество. В результате, как отмечает М.Н. Лазутова, «общество теряет полноценную смену поколений и «испытывает» проблемы с их поведением» [2].

Как показали исследования последних лет [3–8], наиболее распространенными проблемами выпускников детских домов являются:

- проблемы, связанные с личностным развитием воспитанников;
- трудности профессионального самоопределения, профессиональной подготовки и последующего трудоустройства;
- трудности в самостоятельной организации жизни и отдыха;
- некомпетентность в правовых вопросах и др.

Анализ теоретико-практических исследований подтверждает тревожные выводы: как бы ни была хорошо устроена образовательная система в детском доме, она не способна полностью подготовить выпускников к самостоятельной жизни. Атмосфера детского дома не может заменить семейную среду. В детских домах нет необходимых условий для успешного формирования личности, социальной адаптации к взрослой жизни. Воспитанники не ставят больших перспективных задач: около 80% детей уходят в колледжи, только 10% пытаются поступить в вузы и получить высшее образование [4, с. 56].

Выпускникам детских домов просто необходима поддержка в период перехода «во взрослую жизнь». В связи с этим требуется формирование эффективной системы сопровождения выпускников хотя бы в первые годы их самостоятельной жизни.

Проблема изучения социальной адаптации выпускников детских домов на региональном уровне практически не изучена. На российском уровне обозначенная проблема раскрыта также не в полной мере. В данном исследовании были использованы работы И.Ф. Дементьевой [3], О. Дорожкиной [4], Т.Ю. Кузнецовой [5], Н.К. Радиной [7], А.С. Разумовой [8], Т.К. Сологубовой [9], которые затрагивают различные аспекты исследуемой проблемы.

Основной проблемой социальной адаптации выпускников детских домов является то, что у большинства детей не развит социальный интеллект (умение применять на практике полученные знания, ориентироваться в обществе и взаимодействовать с ним, высокая или низкая самооценка, неадекватный уровень стремлений).

Кроме того, важным фактором, который влияет на успешность адаптации выпускников детского дома, является отсутствие готовности общества принять их, способствовать социализации. Как правило, воспитанники вчерашних детских домов остаются без поддержки. Выпускники, которые выросли в семьях, имеют возможность в случае неудачи вернуться в дом своих родителей, а их сверстники, воспитанники детских домов, лишаются этой возможности, подвергаются дискриминации со стороны общества, высокому риску быть вовлеченными в преступное сообщество.

После окончания детского дома выпускники теряют свою привычную, более или менее безопасную среду, особый тип жизнеустройства. Пред ними встает проблема жилья, работы, организации свободного времени, взаимодействия в обществе, получения медицинской помощи, создания и сохранения семьи.

Основными направлениями работы с детьми-сиротами и детьми, оставшимся без попечения родителей, являются:

- социальная реабилитация;
- социальная профилактика,
- социальная адаптация.

При этом социальная адаптация занимает первое место в связи с особенностями психоэмоционального развития и особенностями воспитания этих детей в государственных учреждениях. Социальная адаптация способствует решению широкого круга проблем, возникающих у выпускников детских домов [6, с. 37].

В настоящее время детский дом является наиболее распространенной формой размещения сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Законом гарантированы дополнительные меры по социальной защите прав детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, а также при получении очного профессионального образования.

Для объективного исследования уровня подготовки к самостоятельной жизни выпускников детских домов необходим комплексный подход, при котором будут наиболее полно и точно отражены все характеристики этой проблемы.

В 2019 году в ходе исследования нами было проведено анкетирование выпускников РГКУ «Государственный республиканский детский дом для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей».

Определение уровня социальной адаптации включало такие критерии, как образование, семейное положение, место учебы/работы, специальность, наличие братьев и сестер, собственных детей, состояние здоровья, характеристика жилья, источники дохода, характеристика родительской семьи (круглые или социальные сироты, употребление родителями алкоголя, наркотиков, наличие психических заболеваний, инвалидности), наличие судимости, имеющиеся в отношении них факты насилия, формы проведения досуга, проблемы, волнующие их на сегодняшний день и другие вопросы.

Большинство выпускников детского дома продемонстрировали уверенность в том, что всегда найдется выход из трудной ситуации. Позитивный настрой можно объяснить двумя причинами: либо человек по натуре оптимист, либо он в некоторой степени инфантилен и не имеет самостоятельного опыта борьбы с трудностями. И та, и другая причина имеют равные шансы в детерминации данного феномена: известно, что молодые люди в большинстве своем оптимисты и находятся в стадии «юношеского максимализма». В то же время проживание в детском доме или интернате лишает их самостоятельного опыта в преодолении трудностей и создает иллюзию, что все проблемы, в конце концов, как-то сами разрешаются. Тем не менее, уверенность в преодолении трудностей является позитивным показателем и способствует успешной адаптации.

Еще один вывод состоит в том, что выпускники детского дома не умеют принимать решения в критических ситуациях, не умеют или не хотят анализировать случившееся, искать причинно-следственные связи и возможности решения. 41% выпускников пытаются не думать о возникшей проблеме, переключаясь на другие дела, либо начинают рассматривать ее как несущественную. Нежелание обдумывать свои трудности ярко контрастирует с высокой самооценкой умственных способностей, которую они продемонстрировали. Это несоответствие позволяет сделать вывод о существенно завышенной самооценке своего интеллекта и полном когнитивном бессилии перед проблемной ситуацией.

Отсутствие опыта принятия и воплощения в жизнь самостоятельных решений ярко проявляется в жизни молодого человека, покинувшего детский дом.

Несмотря на то, что он имеет возможность выбора, он все равно предпочтет с кем-либо «посоветоваться». Это – положительная тенденция, повышающая успешность решения проблемной ситуации.

Необходимо акцентировать внимание на том факте, что поведение 47% выпускников отличается игнорированием решения проблемы. Они готовы заниматься чем угодно, только не решением своего вопроса: одни погружаются в любимое дело, другие употребляют алкоголь или успокоительные средства, третьи всеми силами избегают думать о необходимости что-то делать.

Все эти защитные реакции детерминированы отсутствием опыта преодоления, несформированностью алгоритма действий в подобных ситуациях. Ведь в условиях детского дома они были изолированы от жизненных трудностей и наблюдали, как все эти трудности решались силами обслуживающего персонала детского дома. Они и в самостоятельной жизни ждут, что «все само собой уладится», «время все расставит по своим местам», считают, что «от меня здесь ничего не зависит». Такие реакции бессилия и инфантилизма негативно сказываются на успешности адаптации.

В процессе проведенного исследования, а также анализа исследований, проведенных в других детских домах, были выявлены следующие факторы, которые крайне негативно влияют на адаптацию выпускников данных учреждений:

- общий быт способствует проявлению таких явлений, как неуставные отношения, воровство, совместное хулиганство и др.;
- отсутствие выбора профессии. Сегодня выпускник вынужден обучаться той профессии, где профессиональное учреждение может предоставить ему общежитие и заключить с социальными службами договор на обучение воспитанника.
- отсутствие домашних навыков в ведении домашнего хозяйства и опыта решения повседневных задач;
- отсутствие собственного жилья;
- напряженность с членами семьи (если она имеется);
- употребление алкоголя и наркотиков.
- неадекватная самооценка среди выпускников делает их нечувствительными к замечаниям, что делает их уязвимыми;
- неконструктивная модель поведения в трудных ситуациях, что способствует дезадаптации;
- негативное влияние на адаптацию чувства физической опасности, поддержание контактов с представителями «групп риска», недостаток финансовых ресурсов и т.д. [4], [6].

Однако необходимо отметить факторы, способствующие успешной адаптации выпускника в самостоятельной жизни:

- опыт жизни в детском доме, а значит, в большой команде связан с согласованием их интересов с интересами большинства, причем решения принимаются совместно. Традиция обсуждения проблем в группе и поиска наиболее правильного решения уходит в самостоятельную жизнь выпускника: он всегда «консультируется» с кем-то о своих трудностях, что повышает вероятность принятия лучшего решения;
- выпускники не боятся открыто выражать протест, демонстрировать гнев;
- высокая самооценка у некоторых воспитанников позволяет достигать определенных целей; быть более выносливыми в процессе их достижения;
- те виды поведения, которые являются частью первого фактора успеха: жизненная активность, энергия, сосредоточенность на изучении новых вещей, положительно влияют на адаптацию. Кроме того, хорошо известно, что хорошее здоровье и уверенность в его визуальной привлекательности способствуют успешной адаптации [4], [6].

Среди опрошенных были выпускники, которые покинули детский дом 3 – 4 года назад. Среди них четверо юношей и три девушки. Интересно отметить, что

отказов от исследования не было, реакция была адекватная. Они более организованы, осознаны.

Средний возраст испытуемых составляет 21 год, среди них около 25% – круглые сироты.

В целом можно сделать вывод, что образ жизни данных выпускников стал более приближен к образу жизни их сверстников из нормальных семей: 5 человек обучаются в вузах: Карачаево-Черкесском государственном университете и в Карачаево-Черкесской государственной технологической академии. Среди выпускников наблюдалась такая статистика:

- 53% выпускников поддерживают постоянные контакты с родственниками;
- 58% выпускников занимаются спортом;
- общая оценка удовлетворенности своей жизнью – 46%.

Проблемы, которые волнуют выпускников, жизненные и конкретные. Это свидетельствует о большей осознанности жизни, принятии на себя ответственности, взвешенном подходе к решению проблем.

Анализируя результаты исследования самооценки выпускников, необходимо отметить, что по сравнению с выпускниками прошлого года, выпускники предыдущих лет более адекватны, взвешены. Самооценка выпускников находится в диапазоне «средняя», т.е. адекватная.

Обобщая результаты оценки социально-психологической адаптации выпускников детского дома, можно сделать вывод, что выпускники 2013 – 2015 гг. более адаптированы к самостоятельной жизни, чем выпускники 2017 – 2018 гг. Самооценка, удовлетворенность качеством жизни выше, они умеют справляться с возникающими жизненными трудностями и проблемами. Тем самым можно сделать вывод о том, что необходимо усилить работу с современными воспитанниками по адаптации воспитанников детского дома к социуму. При этом необходимо учитывать и общий положительный опыт в этом направлении.

Как показали исследования [7 – 9], для предотвращения дезадаптации необходимо следующее:

- усилить работу по нравственному воспитанию;
- повысить эффективность профориентации;
- активизировать работу по развитию навыков решения жизненных проблем;
- ознакомить с правилами ведения домашнего хозяйства;
- организовать гендерное воспитание (обучение «женским» и «мужским» моделям поведения);
- решить вопросы полового воспитания;
- усилить профилактику алкогольной зависимости и наркомании;
- реализовывать оздоровительные технологии и др.

Таким образом, на основании результатов социально-психолого-педагогической диагностики уровня социальной адаптации выпускников детских домов к самостоятельной жизни выявлен ряд наиболее острых социальных, социально-педагогических и психологических проблем, препятствующих процессу социальной адаптации учащихся из детских домов к самостоятельной жизни. Среди них можно выделить следующие: сферу межличностных отношений, недостаточную готовность к взаимодействию с обществом; отсутствие четкого понимания самостоятельной жизни, инфантилизма, неспособности предвидеть последствия своих действий; отсутствие хорошо сформированных социальных и бытовых навыков; неспособность заполнить свое свободное время социально приемлемыми видами досуга; отсутствие самоконтроля и самодисциплины. Считаем, что необходима специальная система сопровождения выпускников детских домов в период социальной адаптации. Интенсивный поиск эффективных форм поддержки данной категории молодежи связан в основном с проектированием и апробацией новых моделей постинтернатной адаптации.

#### Библиографический список

1. *О положении детей и семей, имеющих детей, в Российской Федерации*: государственный доклад (с изменениями на 19 декабря 2018 года). Available at: <http://docs.cntd.ru/document/902338487>
2. Лазутова М.Н. *Всероссийское совещание директоров детских домов и школ-интернатов для детей сирот*. Москва, 1996.
3. Дементьева И.Ф. Социальная адаптация детей-сирот: проблемы и перспективы в условиях рынка. *СОЦИС*. 2009; № 10: 62 – 70.
4. *Адаптация к обществу выпускников детских домов*. Available at: [https://stud.13c0b65635a2ad69b5d43b89421206d27\\_1.html](https://stud.13c0b65635a2ad69b5d43b89421206d27_1.html)
5. Кузнецова Т.Ю. *Проблемы социальной адаптации выпускников детских домов*. Санкт-Петербург, 2005.
6. Науменко Т.Ю. Постинтернатная социальная адаптация выпускников детских домов в условиях дома юношества. *Педагогическая наука и практика*. 2014; № 2 (4): 128 – 133.
7. Радина Н.К. К вопросу о трудностях профессиональной социализации выпускников детских домов и интернатов. *Журнал прикладной психологии*. 2010; № 50 – 55.
8. Разумова А.С. *Адаптация к обществу выпускников детских домов*. Иркутск, 2012.
9. Сологубова Т.К. Проблема социальной адаптации воспитанников детских домов. *Актуальные проблемы истории, теории и технологии социальной работы*: сборник научных статей. Новочеркасск; Ростов-на-Дону, 2003: 62 – 63; Выпуск 4.
10. Программа подготовки детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, к самостоятельной жизни. *Окно в будущее*. Available at: <https://docplayer.ru/243554-Programma-podgotovki-detey-sirot-i-detey-ostavshisya-bez-popecheniya-roditeley-k-samostoyatelnoy-zhizni-okno-v-budushche.html>

#### References

1. *O polozhenii detej i semej, imeyuschih detej, v Rossijskoj Federacii*: gosudarstvennyj doklad (s izmeneniyami na 19 dekabrya 2018 goda). Available at: <http://docs.cntd.ru/document/902338487>
2. Lazutova M.N. *Vserossiyskoe soveshchaniye direktorov detskikh domov i shkol-internatov dlya detej sirot*. Moskva, 1996.
3. Dement'eva I.F. Social'naya adaptatsiya detej-sirot: problemy i perspektivy v usloviyah rynka. *SOCIS*. 2009; № 10: 62 – 70.
4. *Adaptatsiya k obshchestvu vypusknikov detskikh domov*. Available at: [https://stud.13c0b65635a2ad69b5d43b89421206d27\\_1.html](https://stud.13c0b65635a2ad69b5d43b89421206d27_1.html)
5. Kuznecova T.Yu. *Problemy social'noj adaptatsii vypusknikov detskikh domov*. Sankt-Peterburg, 2005.



6. Naumenko T.Yu. Postinternatnaya social'naya adaptaciya vypusknikov detskih domov v usloviyah doma yunoshestva. *Pedagogicheskaya nauka i praktika*. 2014; № 2 (4): 128 – 133.
7. Radina N.K. K voprosu o trudnostyah professional'noj socializacii vypusknikov detskih domov i internatov. *Zhurnal prikladnoj psikhologii*. 2010; № 50 – 55.
8. Razumova A.S. *Adaptaciya k obshchestvu vypusknikov detskih domov*. Irkutsk, 2012.
9. Sologubova T.K. Problema social'noj adaptacii vospitannikov detskih domov. *Aktual'nye problemy istorii, teorii i tehnologii social'noj raboty*: sbornik nauchnykh statej. Novocherkassk; Rostov-na-Donu, 2003: 62 – 63; Vypusk 4.
10. Programma podgotovki detej-sirot i detej, ostavshih'sya bez popecheniya roditel'ej, k samostoyatel'noj zhizni. *Okno v budushchee*. Available at: <https://docplayer.ru/243554-Programma-podgotovki-detey-sirot-i-detey-ostavshih'sya-bez-popecheniya-roditel'ej-k-samostoyatel'noj-zhizni-okno-v-budushchee.html>

Статья поступила в редакцию 15.11.19

УДК 377

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10051

Zateeva T.G., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Kuban State University (Krasnodar, Russia), E-mail: [t-zateeva@yandex.ru](mailto:t-zateeva@yandex.ru)

**TRAINING FUTURE TEACHERS FOR CARRYING OUT PROFESSIONAL ADVICE OF SENIOR GRADUATES IN THE SYSTEM OF PROFESSIONAL SOCIALIZATION.** The article presents the basics elements of professional counseling for high school students. The purpose, stages and structure of professional consultation are highlighted. The characteristic of the components of professional socialization is given – professional suitability, professional selection, professional personality qualities. The tasks of the teacher providing professional counseling are defined. The ethical aspects of the professional counseling procedure are indicated, both at the effective and at the procedural level. The content of vocational work in a comprehensive school should be oriented at the future work activities of schoolchildren and is designed to create not only an informational, but also a motivational basis on which the professional plan is built young man, to form an adequate self-esteem of his own interests, opportunities and professionally important qualities.

**Key words:** professional consultation, professional socialization, high school counseling, professional orientation.

Т.Г. Затеева, канд. пед. наук, доц., Кубанский государственный университет, г. Краснодар, E-mail: [t-zateeva@yandex.ru](mailto:t-zateeva@yandex.ru)

## ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ОСУЩЕСТВЛЕНИЮ ПРОФКОНСУЛЬТИРОВАНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ

В статье представлены основные элементы профессионального консультирования старшеклассников. Выделены цель, этапы и структура профессиональной консультации. Дана характеристика компонентов профессиональной социализации – профессиональная пригодность, профессиональный отбор, профессиональные качества личности. Определены задачи педагога, осуществляющего профессиональное консультирование. Обозначены этические стороны процедуры профессионального консультирования как на результативном, так и на процессуальном уровне. Содержание профориентационной работы в общеобразовательной школе должно быть сориентировано на будущую трудовую деятельность школьников и призвано создавать не только информационную, но и мотивационную основу, на которой строится профессиональный план молодого человека, формировать у него адекватную самооценку собственных интересов, возможностей и профессионально важных качеств.

**Ключевые слова:** профессиональная консультация, профессиональная социализация, консультирование, профессиональная ориентация.

Консультационная помощь учащимся в процессе их профессионального самоопределения занимает важное место в профессиональной работе школы. Именно профессиональная консультация, основанная на строгом учете индивидуально-психологических особенностей личности, позволяет осуществить правильный выбор профессии школьниками. Под профессиональной консультацией понимается обоснованный совет школьнику в выборе профессии, наиболее соответствующий его интересам, физическим возможностям, способностям, потребностям общества. По мнению психолога Е.А. Климова, индивидуальная психолого-педагогическая консультация по выбору профессии – это совместная деятельность, с одной стороны, выбирающего, проектирующего и, с другой, – лица, руководящего этим выбором, проектированием его общественной позиции в той мере, в какой она помогает построить хороший проект трудового жизненного пути человека, является одним из условий разностороннего развития личности [1, с. 41].

Обучающимся, готовящимся к профессиональной консультации, необходимо знать, что специалист, осуществляя ее, выполняет следующие функции: изучает личность школьника, диагностирует его интересы, склонности, способности; выявляет уровень его психологической и практической готовности к рекомендуемой профессии; определяет профессиональную пригодность, психофизиологическое соответствие данной профессии; оказывает помощь в выборе учебного заведения и наиболее правильных путей овладения профессией; стимулирует школьника в достижении поставленной цели. Таким образом, цель педагога при профессиональной консультации – помочь школьнику открыть, увидеть, познать смысл того или иного вида профессиональной деятельности, соответствующей его способностям, интересам и склонностям; указать ему профессионально важные качества личности, необходимые для успешного овладения будущей профессией, и дать квалифицированный педагогический совет.

Реализуя вышеназванную цель, педагог может в процессе выявления у старшеклассника уровня психолого-практической готовности и профессиональной пригодности к рекомендуемой профессии познакомить его с требованиями, которые предъявляет профессия к человеку, и их соответствием личным качествам и возможностями обучающегося.

В связи с тем, что у каждой профессии есть свой набор требований к качествам личности специалиста, работающего в ней, они становятся важным фактором успешного освоения человеком определенной профессии. Поэтому в профориентационной работе со старшеклассниками важно рассказать эту информацию, чтобы, выбирая будущую профессию, они знали о них и могли

правильно сориентироваться в своем самоопределении. В научной литературе достаточно полно представлены все требования к личности специалиста для каждого типа, группы и класса профессиональной деятельности [4], [5], [7].

При подготовке будущих педагогов к осуществлению профконсультирования необходимо отметить такой важный критерий выбора профессии, как профессиональная пригодность. О профессиональной пригодности (профпригодности) говорят тогда, когда профессиональные требования к специалисту совпадают с его личными качествами и возможностями. Среди основных показателей профпригодности можно выделить следующие: достижение успехов в овладении профессией; чувство удовлетворения человека своим трудом.

Обучающимся необходимо раскрыть сущность каждого показателя подробнее. Успехи в овладении профессией создают, прежде всего, способности, которыми обладает человек, идущий в конкретную профессию. Под способностями в психологии понимают индивидуально-психологические особенности человека, которые помогают ему добиваться успеха в какой-либо деятельности, но не сводятся к знаниям, привычкам, навыкам. Именно их наличие позволяет одному человеку быстрее и легче усвоить необходимые знания и овладеть необходимыми умениями в конкретной деятельности, чем другому, не владеющему такими способностями. Способности делятся на общие и специальные. Общие проявляются в широком круге деятельности благодаря таким качествам личности, как наличие целеустремленности в делах, проявление высокого уровня внимательности, работоспособности, трудолюбия и сообразительности. Поскольку эти качества личности важны для любой профессии, то их воспринимают как общие способности. Другое дело – качества, необходимые для какого-то конкретного вида деятельности, потому что обеспечивают успех в узкой профессиональной сфере. Такие способности определяются как специальные, и они проявляются в наличии таких качеств личности, как необычное развитие моторики рук, их особая чувствительность, развитая зрительная память, способность понимать людей и легко находить общий язык с ними. Несмотря на то, что общие и специальные способности имеют существенные различия, об успехе человека в любом виде профессиональной деятельности можно говорить только тогда, когда они сочетаются друг с другом. Поскольку способности могут проявиться только в деятельности и именно в той, с которой они связаны, то судить об их наличии можно только тогда, когда человек попробовал свои силы в этом виде деятельности. Так, если человек никогда не пробовал рисовать, то нельзя и судить о его способностях к изобразительному творчеству.

У каждого человека развиты определенные способности, и если они соответствуют требованиям конкретной профессии, то говорят о его профессиональной пригодности. Отсутствие необходимых способностей у человека для конкретной профессии может стать основанием к определению его непригодности к этому виду профессиональной деятельности. Например, существуют такие профессии, которые требуют наличия специальных способностей у тех, кто желает ими заниматься: литературные, сценические, музыкальные, художественные. Отсутствие специальных способностей к таким видам деятельности невозможно компенсировать, поэтому и существует жесткое требование их наличия у претендента.

Кроме этого непригодность человека к конкретному виду деятельности может быть в случае нарушения в состоянии здоровья, которые в процессе трудовой деятельности будут прогрессировать и затруднять исполнение им должностных обязанностей. В связи с этим еще на этапе профессионального самоопределения необходима консультация с врачом по вопросу состояния здоровья и возможности заниматься конкретным видом профессиональной деятельности.

Если профессия выбрана правильно, и при этом человек обладает ярко выраженными признаками тех качеств личности, которые необходимы для данной профессии, специальными способностями, то говорят не просто о высшем уровне профессиональной пригодности, но и о призвании.

В случае если у человека нет медицинских противопоказаний, заниматься тем или иным видом профессиональной деятельности, но и нет качеств, которые свидетельствовали бы о высшем уровне его профессиональной пригодности, то, выбрав данную профессию, он также может добиться высоких показателей в своей профессиональной деятельности. Для этого ему надо будет прилагать больше усилий в ее освоении, проявлять больше активности и усердия [2, с. 74 – 75].

Встречаются люди, у которых ярко выраженные качества их личности соответствуют целому ряду профессий, тогда правильность выбора будущей профессиональной деятельности будет зависеть от их интересов и склонностей.

В случае отсутствия у человека специальных способностей к выбираемой профессии, но наличия большого желания ею заниматься, то он может переключиться на что-то другое, близкое к этому виду профессии, или компенсировать свои способности. Под компенсацией способностей понимают возможность возместить недостающие или слабо развитые качества своей личности за счет других, более выраженных. Например, медлительность во многих случаях можно компенсировать предусмотрительностью и тщательностью, плохую память – систематичным ведением записей, использованием картотеки и т.д.

Сам человек может работать над развитием у него тех или иных качеств личности, необходимых для конкретного вида профессии, поэтому профессиональная пригодность – это качество, которое можно сформировать. Так, физически слабый в юности и низкорослый А.В. Суворов, работая над собой, стал выдающимся полководцем, а заикающийся Цицерон – известным оратором. Поэтому так важно заниматься самовоспитанием, если есть желание и стремление чего-то добиться в жизни и заниматься интересным видом деятельности.

Возможность работать над своей профессиональной пригодностью обуславливается не только возможностью изменять качества личности, но и тем, что научно-технический прогресс не стоит на месте и, соответственно, вносит изменения в саму профессиональную деятельность. Поэтому со временем изменяются требования к специальным способностям той или иной профессии, что позволяет человеку осуществлять свое желание. В связи с этим еще на этапе выбора профессии важно каждому попробовать себя в различных видах деятельности и научиться определять и развивать свои способности.

Следовательно, главными задачами педагога по профконсультированию являются:

- глубокое и всестороннее изучение и формирование профессиональных интересов, склонностей учащихся, развитие их способностей;
- фиксация, систематизация и обобщение сведений об учащихся, поступающих из различных источников;
- постоянная коррекция жизненных планов школьников с учетом их объективных данных и складывающихся профориентационных ситуаций.

Опираясь на вышеизложенное, можно сделать вывод, что профессиональная консультация является одним из важнейших направлений профориентации, в структуру которой можно включить следующие взаимозависимые компоненты: профессиональное просвещение учащихся; изучение личности учащегося в целях профориентации; постконсультационный контроль; профотбор; профессиональная адаптация. Каждый компонент структуры профориентации выполняет свои функции и решает свои задачи, но все они нацелены на эффективность процесса профессиональной социализации.

При подготовке будущих педагогов к профконсультированию следует обратить внимание на такой важный элемент педагогической деятельности в профориентационной работе со старшеклассниками, как соблюдение этических норм.

Этические моменты процедуры профконсультирования касаются двух ее сторон: процессуальной и результативной. Этическая сторона процесса про-

фконсультирования предполагает соблюдение ряда этических норм при проведении беседы и психодиагностического обследования. Прежде всего, педагог должен гарантировать конфиденциальность проведения консультации. Обследование должно проводиться в отсутствие третьих лиц, причем педагог должен настаивать на этом условии. Родители, члены семьи, друзья являются серьезной помехой, особенно когда диагностируются интимные стороны жизни личности. Конфиденциальный характер обследования должен соблюдаться даже в тех случаях, когда старшеклассник соглашается, чтобы на консультации присутствовали другие лица.

Важным моментом проведения обследования является наличие уважения к испытуемому. Следует избегать в процессе диагностического обследования методик, вопросов, дискриминирующих личность, наносящих вред ее достоинству, престижу. В этой связи при изучении интимных сфер жизни личности рекомендуется прибегать к косвенному зондированию. В частности, при проведении профконсультационной беседы предлагается формулировать «интимные вопросы» на карточках, что создает у испытуемых дополнительную уверенность в сохранении тайны.

Результативный уровень профконсультирования предполагает соблюдение ряда этических норм при оперировании результатами обследования. Основное требование в этом плане – соблюдение профессиональной тайны. Педагог должен гарантировать испытуемому тайну результатов психодиагностического обследования, беседы. Сведения об учащемся могут быть переданы заинтересованным лицам (родителям, педагогам) только с добровольного согласия самого учащегося. Однако даже при наличии такого согласия старшеклассника следует предупредить о том, что он может сообщить сведения об особенностях своего поведения и своей личности, о которых он сам и не догадывается. В ряде случаев бывает необходимо сообщить заинтересованным лицам сведения об ученике для проведения коррекционной работы, причем эти лица могут настаивать на раскрытии тайны. В таких ситуациях также должен соблюдаться наложенный выше принцип: данные не должны передаваться без согласия школьников. Если результаты исследования школьников представляют научный интерес или используются в качестве иллюстративного материала в учебном процессе, то они должны представляться в статьях и докладах без указания фамилий учащихся.

Соблюдения этических норм требует ситуация сообщения результатов не только другим лицам, но и самим испытуемым. Особенно значимыми параметрами являются данные об интеллекте испытуемых и их личностных особенностях. Поэтому распоряжаться ими нужно очень осторожно и максимально корректно. Здесь желательно информировать учащегося не по одному параметру, а говорить о данной характеристике в соотношении с другими измеряемыми свойствами. Если есть возможность, то лучше заготовить письменное заключение [3, с. 163].

Очень важным этическим принципом является нейтралитет педагога или свобода от авторитетов. Педагог, работая в любом звене системы профориентации, является в той или иной степени выразителем социального заказа. Поэтому он постоянно подвергается воздействию лиц, заинтересованных в обеспечении своей отрасли (предприятия, вуза) кадрами. В данной ситуации очень важно сохранить объективную позицию. Основным принципом, которого должен придерживаться педагог, – ориентация, а не вербовка. Профконсультационное заключение должно носить рекомендательный характер. Для достижения результативности профориентационной работы школы необходимо сочетать различные виды профконсультирования и применять комплекс методов и форм проведения профориентационной работы.

Вышеизложенное позволяет подчеркнуть, что содержание профориентационной работы в общеобразовательной школе с необходимостью должно быть направлено на будущую трудовую деятельность школьников и призвано создавать не только информационную (из чего выбирать), но и мотивационную (почему выбирать то, а не иное) основу, на которой строится профессиональный план молодого человека, а также формировать у него адекватную самооценку собственных интересов, возможностей и профессионально важных качеств.

Таким образом, профессиональная консультация признается исследователями данной проблемы как фактор прямого воздействия на выбор профессии, занимая третью позицию (после профессионального просвещения и изучения личности учащихся) в структуре системы деятельности образовательного учреждения в профессиональной ориентации старшеклассников и является основой профессиональной социализации личности. Успешность профконсультационной работы зависит от целенаправленной подготовки будущих педагогов в процессе обучения к реализации этого вида консультирования. Необходимо акцентировать внимание студентов на том, что для успешного достижения задач профконсультирования специалист должен соблюдать ряд этических норм в процессуальной и результативной сторонах его осуществления: конфиденциальность проведения консультации; уважение к испытуемому; соблюдение профессиональной тайны о результатах консультирования и нейтралитета; профконсультационное заключение должно носить рекомендательный характер.

#### Библиографический список

1. Климов Е.А. *Психология профессионального самоопределения*. Ростов-на-Дону: Феникс, 2012.
2. Саенко Л.А. *Семья безработного: реалии, проблемы, социально-педагогическая поддержка*: монография. Ставрополь: Издательство СевКавГТУ, 2005.

3. Саенко Л.А. Деструктивные факторы процесса профессиональной социализации на стадии обучения. *Проблемы современного педагогического образования*. 2018; № 59-1: 316 – 318.
4. Саенко Л.А., Химич Ж.Г. Условия формирования профессионального патриотизма у обучающейся молодежи. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; № 5 (72): 203 – 205.

## References

1. Klimov E.A. *Psichologiya professional'nogo samoopredeleniya*. Rostov-na-Donu: Feniks, 2012.
2. Saenko L.A. *Sem'ya bezrobotnogo: realii, problemy, social'no-pedagogicheskaya podderzhka*: monografiya. Stavropol': Izdatel'stvo SevKavGTU, 2005.
3. Saenko L.A. Destrutivnye faktory processa professional'noj socializatsii na stadii obucheniya. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2018; № 59-1: 316 – 318.
4. Saenko L.A., Himich Zh.G. Usloviya formirovaniya professional'nogo patriotizma u obuchayusheysya molodezhi. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; № 5 (72): 203 – 205.

Статья поступила в редакцию 18.11.19

УДК 378

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10052

**Zembatova L.T.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Professor, Department of Pedagogy and Psychology, Chechen State University; Department of Primary and Preschool Education, North Ossetian State University n.a. K.L. Khetagurov (Vladikavkaz, Russia), E-mail: 21lala@mail.ru  
**Dzanaity Z.Kh.**, MA student, North Ossetian State University n.a. K.L. Khetagurov (Vladikavkaz, Russia), E-mail: 21lala@mail.ru

**THE DIDACTIC GAME AS AN IMPORTANT ELEMENT OF THE PEDAGOGICAL PROCESS AT THE EARLY STAGE OF LEARNING.** The article deals with the role of games in modern education. The authors reveal the most important advantages of games as an important element of the pedagogical process. Games contribute to the development of cognitive activity, and mental operations, which are the basis of learning. Didactic games contribute to the formation of students' communicative qualities; the development of thinking, imagination and creative activity; the formation of cognitive interests. In primary school age, the game turns into an activity that controls development. It forms the personal qualities of the child, his attitude to reality, to people. The authors reveal the contents of the concept of "a didactic game" as an important element of the educational process.

**Key words:** game method, new technologies, cognitive interest, personality-oriented approach, teacher.

**Л.Т. Зембатова**, д-р пед. наук, доц., проф., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет», проф. ФГБОУ ВО «Северо-Осетинский государственный университет имени Коста Левановича Хетагурова», E-mail: 21lala@mail.ru

**З.Х. Дзанайты**, магистрант, ФГБОУ ВО «Северо-Осетинский государственный университет имени Коста Левановича Хетагурова», E-mail: 21lala@mail.ru

## ДИДАКТИЧЕСКАЯ ИГРА – ВАЖНЕЙШИЙ ЭЛЕМЕНТ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ

В статье говорится о роли игры в современном образовании. Игра активно способствует разрешению внутренних противоречий ребёнка и готовит детей к осуществлению новых видов деятельности. Игры способствуют развитию познавательной деятельности и мыслительных операций, представляющих собой основу обучения. В совокупности дидактические игры способствуют формированию у учащихся коммуникативных качеств; развитию мышления, воображения и творческой активности; формированию познавательных интересов. В младшем школьном возрасте игра превращается в вид деятельности, управляющий развитием. В ней формируются личностные качества ребёнка, его отношение к действительности, к людям. Авторы раскрывают сущность понятия «дидактическая игра» как важного элемента образовательного процесса.

**Ключевые слова:** игровой метод, новые технологии, познавательный интерес, личностно ориентированный подход, учитель.

«Корень учения горек, а плоды его сладки» – такое высказывание, которое стало уже крылатым, оставил в памяти потомков знаменитый греческий мыслитель Сократ (436 – 338 гг. до н.э.), который познал трудности и пользу учения. С тех пор прошло много лет, но только в XX – XXI вв. учёные пришли к простой мысли, что если изменить средства обучения, сделать процесс обучения интересным, то можно вызвать у школьников «здоровый аппетит» к познанию. Дидактическая игра является таким средством обучения, которое вызывает интерес и убирает преграды на пути к знаниям.

Дидактическая игра позволяет повысить интерес учащихся к процессу познания, при этом существенным образом облегчить процесс приобретения новых знаний. Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту дошкольного образования, для детей дошкольного возраста (3 года – 7 лет) характерен ряд видов деятельности, таких как игровая, включая сюжетно-ролевую игру, игру с правилами, а также дидактическую и другие виды игры. В совокупности они способствуют:

- формированию у учащихся коммуникативных качеств;
- развитию мышления, воображения и творческой активности;
- формированию познавательных интересов [3].

Проблеме формирования познавательных действий у детей младшего школьного возраста и роли в ней дидактической игры уделяли свое внимание многие отечественные и зарубежные педагоги и психологи.

Рассмотрим высказывания учёных разных лет об игре и её роли в развитии личности детей (табл. 1)

Ш.А. Амонашвили писал в свое время: «Самое интенсивное развитие многих функций происходит до 7 – 9 лет ребенка, и поэтому потребность в игре в этом возрасте особенно сильна, а игра превращается в вид деятельности, управляющий развитием. В ней формируются личностные качества ребенка, его отношение к действительности, к людям» [1].

Определенная часть младших школьников испытывает трудности при изучении математики. В условиях, когда дети получают уже готовые знания и определения, которые необходимо запомнить, а затем применить, познавательная

самостоятельность существенно ограничена. У многих учащихся пропадает тяга к учению, в результате, наступает пассивность. Один из способов предупреждения «насыщения» учением – использование на уроках дидактических игр и игровых упражнений.

Ценность игровой деятельности заключается в том, что она обладает наибольшими возможностями для развития мотивации и интереса к учению.

В качестве примера приводим игру, которую можно провести как на уроке, так и на внеклассном занятии.

### Игра «Самый сообразительный»[6].

В ходе проведения игры мы определим самого сообразительного из вас, и его ждет сюрприз. От вас потребуются быть внимательными, взять с собой находчивость и смекалку! Игра-путешествие предполагает пройти несколько станций. С одной станции на другую можно попасть только в том случае, если правильно выполнить все задания предыдущей станции.

Давайте разделимся на команды. Нас будет судить жюри. (Представляем жюри).

#### Пункт 1. «Отвечай-ка»

Команде задается вопрос, но если она не знает ответа, то может ответить другая команда.

1. Сколько килограммов составляет 1 пуд? (16)
2. Назовите число, половина которого равна 80. (160).
3. Сколько разных цифр использовали для записи числа 936? (3)
4. Сколько равных углов у правильного пятиугольника? (5)
5. Назовите месяц, в котором празднуется День Победы. (Май).
6. Назовите наименьшее число, содержащее в записи 7 знаков. (Миллион).
7. Как называется второе число при выполнении деления? (Делитель).
8. Как называется второй класс в нумерационной таблице? (Класс тысяч).
9. Назовите наименьшее натуральное число. (1).
10. Какая величина вычисляется по формуле:  $S = a \cdot b$ ? (Площадь).

#### Пункт 2. «Поиграй-ка».

Игра в стручки. (За каждый разгаданный пример – 1 балл).



Таблица 1

## Высказывания учёных разных лет об игре и её роли в развитии личности детей

№	ФИО, учёных	Высказывания о роли игры в жизни детей
1.	Л.С. Выготский	«Игра – это пространство внутренней социализации ребенка, средства усвоения социальных установок» [2].
2.	Ф. Фребель	Будучи первым среди педагогов, кто выдвинул положение об игре как особом средстве воспитания, в основу своей классификации положил принцип дифференцированного влияния игр на развитие ума (умственные игры), внешних органов чувств (сенсорные игры), движение (моторные игры)» [9].
3.	М. Монтессори	Применяла дидактические игры, которые обеспечивают развитие детей, формируют у ребёнка познавательную активность, самостоятельность.
4.	К.Д. Ушинский	Понимал игру как свободную деятельность ребенка, которая вносит в его развитие особый вклад, утверждал, что обучение в игровой форме может быть интересным, познавательным, но никогда не развлекающим» [5].
5.	А.П. Усова	Утверждает, что дидактические игры, игровые задания и приемы усиливают восприимчивость детей, разнообразят учебную деятельность, вносят в учение занимательность.
6.	А.И. Сорокина	«Игровые действия составляют основу дидактической игры – без них невозможна сама игра. Они являются как бы рисунком сюжета игры». Дидактические игры – это игры обучающие. Они создаются взрослыми в целях воспитания, обучения и развития детей. Но для играющих детей воспитательно-образовательное значение дидактической игры не выступает открыто, а реализуется через игровую задачу, игровые действия, правила.
7.	А.Н. Леонтьев	Дидактические игры относятся к «рубежным играм», представляя собой переходную форму к той неигровой деятельности, которую они подготавливают. Эти игры способствуют развитию познавательной деятельности, и мыслительных операций, представляющих собой основу обучения.
8.	Д.Б. Эльконин	Считал, что несмотря на то, что она является ведущим видом деятельности дошкольников, тем не менее в образовательной деятельности младших школьников игра тоже занимает значимое место. Как говорил Д.Б. Эльконин, игра активно способствует разрешению внутренних противоречий ребёнка и готовит детей к осуществлению новых видов деятельности [10].

Каждая команда получает задание. Для каждой команды составляются отдельные примеры. Вариант для одной команды приводится ниже. Переложите в каждом примере один стручок так, чтобы равенства получились верные.

Время – 3 мин.



Ответ:

$I + I = II$ ,  $II - I = I$ ,  $I + II = III$ ,  $III - II = I$

(Жюри объявляет результаты).

### Пункт 3. «Придумай-ка».

Командам дается слово, из которого члены команды должны составить отдельные слова. Команда, которая составит больше слов – набирает больше очков.

Слово – математика.

Время – 3 мин.

Жюри объявляет результаты.

### Пункт 4. «Верю – не верю».

Команде предлагается вопрос, после обдумывания она даёт ответ «верю» или «не верю».

1. Верите ли вы, что ноль – натуральное число?

2. Верите ли вы, что результат уравнения  $4500 : x = 300$  равен 3?

3. Верите ли вы, что площадь участка прямоугольной формы сторонами 120 м и 30 м равна 300 кв. м?

4. Верите ли вы, что восьмая часть площади участка квадратной формы со стороной 16м равна 32 кв. м?

5. Верите ли вы, что орел – птица с самым большим размахом крыльев? (Нет, это альбатрос, размах крыльев 3м 70 см)

6. Верите ли вы, что высота самой маленькой обезьянки 12 – 15 см, а вес 100 – 125 грамм? (Да, это игрушка).

### Пункт 5. Дополнительные задания.

Система дополнительных заданий представлена в табл. 2

Таблица 2

## Дополнительные задания к игре

№ заданий	Содержание заданий
Задание 1	Три мальчика – Коля, Петя и Ваня – отправились в магазин. По дороге они нашли 3 рубля. Сколько бы денег нашёл Ваня, если бы он пошёл в магазин один? (3 рубля).
Задание 2	На дубу было 10 веточек. На каждой веточке по 4 яблока. Сколько всего яблок? (0).
Задание 3	Что тяжелее? 1 кг железа или 1 кг ваты? (Одинаково).
Задание 4	Плывут навстречу 2 теплохода: 1 пассажирский, другой грузовой. В середине стоит маяк. Он то потухнет, то погаснет, то потухнет, то погаснет. Какой теплоход заметит маяк первым? Почему? (Никакой).
Задание 5	Сидит кошка на окошке, и хвост как у кошки, а все же не кошка. Кто сидит на окошке?
Задание 6	Четверо играли в домино 4 часа. Сколько времени играл каждый? (4 часа)
Задание 7	По улице шли девочки. Одна с портфелем, другая с сумкой. С чем была Наташа, если Марина была без портфеля? (С портфелем).
Задание 8	Муравей больше слона, собака меньше слона. Бабочка меньше муравья, но больше слона. Кто больше всех? (Муравей).
Задание 9	В семье двое детей. Саша – брат Жени, но Женя Саше не брат. Может ли так быть? Кто Женя? (Сестра).
Задание 10	Я придумал 2 числа. Когда я их сложил, то получилось 6. Когда же из одного отнял другое, то снова получилось 6. Что это за числа? (6, 0).

Затем жюри объявляет результаты, и награждаются победители. Дидактическая игра – это средство обучения и воспитания, воздействующее на эмоциональную, интеллектуальную сферу детей, стимули-

рующее их деятельность, в процессе которой формируется самостоятельность принятия решений, усваиваются и закрепляются полученные знания.

#### Библиографический список

1. Амонашвили Ш.А. *В школу – с шести лет*. Москва, 1986.
2. Выготский Л.С. *Педагогическая психология*. Москва, 1991.
3. *Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования*. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013. № 1155. Москва.
4. Жикалкина Т.К. *Система игр на уроках математики в 1 и 2 классах*. Москва, 1996.
5. Ушинский К.Д. *Три элемента школы*: в 6 т. Москва, 1988; Т. 4.
6. *Математическая игра для учеников 4 класса*. Available at: [https://infourok.ru/matematiceskaya\\_igra\\_dlya\\_uchenikov\\_4\\_klassa\\_provodyat\\_uchaschiesya\\_10\\_klassa-572382.htm](https://infourok.ru/matematiceskaya_igra_dlya_uchenikov_4_klassa_provodyat_uchaschiesya_10_klassa-572382.htm)
7. *Понятие «дидактическая игра», функции дидактической игры, их характеристика*. Available at: <https://infourok.ru/ponyatie-didakticheskaya-igra-funkcii-didakticheskoy-igri-ih-harakteristika-2462978.html>
8. *Психолого-педагогические особенности проведения дидактических игр*. Available at: <https://forpsy.ru/works/uchebnoe/psihologo-pedagogicheskie-osobennosti-provedeniya-didakticheskikh-igr/>
9. Фребель Ф. *Будем жить ради своих детей*. Москва, 2009.
10. Эльконин Д.Б. *Психология игры*. Москва, 1989.

#### References

1. Amonashvili Sh.A. *V shkolu – s shesti let*. Moskva, 1986.
2. Vygotskij L.S. *Pedagogicheskaya psihologiya*. Moskva, 1991.
3. *Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta doskol'nogo obrazovaniya*. Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossijskoj Federacii ot 17 oktyabrya 2013. № 1155. Moskva.
4. Zhikalkina T.K. *Sistema igr na urokah matematiki v 1 i 2 klassah*. Moskva, 1996.
5. Ushinskij K.D. *Tri `elementa shkoly: v 6 t*. Moskva, 1988; T. 4.
6. *Matematiceskaya igra dlya uchenikov 4 klassa*. Available at: [https://infourok.ru/matematiceskaya\\_igra\\_dlya\\_uchenikov\\_4\\_klassa\\_provodyat\\_uchaschiesya\\_10\\_klassa-572382.htm](https://infourok.ru/matematiceskaya_igra_dlya_uchenikov_4_klassa_provodyat_uchaschiesya_10_klassa-572382.htm)
7. *Ponyatie «didakticheskaya igra», funkcii didakticheskoy igry, ih harakteristika*. Available at: <https://infourok.ru/ponyatie-didakticheskaya-igra-funkcii-didakticheskoy-igri-ih-harakteristika-2462978.html>
8. *Psihologo-pedagogicheskie osobennosti provedeniya didakticheskikh igr*. Available at: <https://forpsy.ru/works/uchebnoe/psihologo-pedagogicheskie-osobennosti-provedeniya-didakticheskikh-igr/>
9. Frebel' F. *Budem zhit' radi svoih detej*. Moskva, 2009.
10. El'konin D.B. *Psihologiya igry*. Moskva, 1989.

Статья поступила в редакцию 14.11.19

УДК 378

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10053

**Sadulaeva B.S.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Information Technologies and Informatics Teaching Methods, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: [sadulaeva@mail.ru](mailto:sadulaeva@mail.ru)

**Ziyadinova S.M.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Information and Communication Technologies, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: [Slana\\_z@list.ru](mailto:Slana_z@list.ru)

**Khaliev M.S.-U.**, teaching assistant, Department of Business Informatics, Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: [khaliev@mail.ru](mailto:khaliev@mail.ru)

**PROSPECTS FOR THE INTRODUCTION TO THE USE OF INFORMATION TECHNOLOGIES IN EDUCATION.** The article identifies the prospects for the implementation and use of information technologies in education. It is concluded that in conditions of the information society and the informatization of education, independent continuous replenishment of knowledge and its application becomes a person's need not only throughout his life. Computer and multimedia resources can become not only a powerful tool for the formation and development of the learner, but also contribute to template thinking, a formal and non-initiative attitude to various activities. The authors conclude that when discussing the didactic and methodical aspects of the use of computer technologies and multimedia resources in education, the focus should be on organizing self-cognitive activities students, the development of critical thinking, the culture of communication, the ability to develop different social roles.

**Key words:** interactive technologies, education, technology.

**Б.С. Садулаева**, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет», г. Грозный, E-mail: [sadulaeva@mail.ru](mailto:sadulaeva@mail.ru)

**С.М. Зияудинова**, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Грозный, E-mail: [Slana\\_z@list.ru](mailto:Slana_z@list.ru)

**М.С.-У. Халиев**, ассистент, ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет», г. Грозный, E-mail: [khaliev@mail.ru](mailto:khaliev@mail.ru)

## ПЕРСПЕКТИВЫ ВНЕДРЕНИЯ И ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАНИИ

В статье выявлены перспективы внедрения и использования информационных технологий в образовании. Сделан вывод о том, что в условиях информационного общества и информатизации образования самостоятельное непрерывное пополнение знаний и их применение становится потребностью человека не только на протяжении всей его жизни, но и через всю жизнь. Компьютер и ресурсы мультимедиа могут стать не только мощным средством становления и развития обучаемого, но и, наоборот, способствовать формированию шаблонного мышления, формального и безынициативного отношения к деятельности. Авторы делают выводы о том, что при обсуждении дидактических и методических аспектов использования компьютерной техники и мультимедиа-ресурсов в образовании основное внимание должно уделяться организации самостоятельной познавательной деятельности студентов, развитию критического мышления, культуры общения, умению выполнять различные социальные роли.

**Ключевые слова:** интерактивные технологии, образование, технология.

В условиях развития информационных технологий и современного общества должно соблюдаться единство целей субъектов, методов, форм, средств и содержания образовательного процесса. Накапливая в образовательной среде такие ресурсы, как организационные, технические и программно-методические, можно создать открытую и доступную систему.

Современные условия обучения показывают, что на смену обычным доске и мелу приходят высокотехнологичные интерактивные доски. При этом использование интерактивной доски на уроке – это не только возможность увлечь школьников интересным материалом, но и самому учителю по-новому взглянуть на свой предмет. Но, к сожалению, в связи с экономической ситуацией в России

говорить о внедрении подобных технологий в каждый класс, в каждую школу пока что очень рано. Однако работы в данную сторону уже ведутся, что не может не радовать.

Процесс информатизации играет важную роль в развитии современного образования в России и предполагает повышение доступности и качества образовательного процесса благодаря созданию единой информационной среды, которая будет выполнять образовательные функции.

Вопрос информатизации образования является одним из основных изучаемых вопросов XXI века в силу следующих основных причин [1]: необратимое развитие процесса информатизации социума, которое влечет за собой значительные глобальные перемены, существенным образом воздействующие фактически на все аспекты жизни людей; в последние годы исключительно быстро растут функциональный потенциал и технические характеристики средств информатизации информационно-коммуникационных технологий, а их стоимость постоянно снижается, что делает эти средства легкодоступными для любого пользователя; дальнейшее бурное развитие информационно-коммуникационных технологий и повсеместное их внедрение в социальную действительность привели к сформированности абсолютно новой информационной среды общества, которую современные философы называют «инфосферой». Ни что иное, как «инфосфера» будет идентифицировать главные черты информационного общества, той новой культуры, которая уже сейчас формируется в успешно развитых странах и будет распространяться от них с исторической неизбежностью по всему миру.

Целью работы является выяснение положительных и отрицательных сторон технологий в сфере образования. Сторонники классических методов образования сильно критикуют преподавателей, разрешающих ученикам на уроке использовать компьютеры (ноутбуки, планшеты, смартфоны) вместо книг, считая, что это негативно сказывается на развитии мыслительных процессов ребенка. Разубедить их будет, конечно же, сложно, но мы постараемся.

В 2019 году представить себе жизнь без компьютерных технологий довольно сложно. Именно сейчас, на рубеже поколений, когда молодые люди от 90-х до 00-х годов рождения с теплотой в душе вспоминают времена без Интернета. Нынешнее поколение детей начало своё знакомство с этим миром бок о бок с компьютером. Процессы обучения улучшаются в лучшую сторону с использованием интерактивных технологий, которыми могут воспользоваться ученики и познать что-то на практике, нежели всё подряд зубрить и не постичь в полной мере какую-то дисциплину, изучая её только с теоретической точки зрения.

Пожалуй, главными плюсами интерактивных досок, компьютеров или же планшетов является наглядность и простота в освоении. Инженеры, разрабатывающие всё это, предусмотрели дизайн и эргономику своих устройств.

Также к плюсам использования технологий относятся: принцип наглядности; удобный поиск нужной информации; улучшение пространственного мышления учеников посредством использования на уроке графических программ; необходимость использования бумажных изделий, уменьшающих вырубку деревьев для изготовления бумаги; уменьшение затрат на производство книг.

Бесспорно, главные достоинства интерактивных технологий проявляются на уроках специальной подготовки в вузах. Например, медицина. Здесь как нигде более уместно обучение посредством графических программ. Где ещё можно будет посмотреть не только то, как выглядят клетки разных органов, но и как они делятся в реальном времени?

Принцип наглядности в наиболее яркой форме сформулировал ещё Я.А. Коменский в своём «золотом правиле», которое гласит: «Всё, что возможно, представлять для восприятия чувствами: видимое для восприятия зрением, слышимое – слухом, запахи – обонянием, подлежащее вкусу – вкусом, доступное осязанию путём осязания, – надо представлять через эти органы восприятия». Традиционные методы преподавания стремятся активно опираться на этот принцип. Однако все, кто участвует в образовательном процессе, знают, насколько он трудоёмок в реализации, а самое главное – ограничен в применении при изложении теоретических знаний. Информационные технологии дают принципиально новые возможности для познания различных дисциплин. В наше время можно дополнить «золотое» правило Коменского: необходимо наглядно представлять не только то, что дано для восприятия чувствами, но и то, что выражается абстрактными законами и моделями; то, что могут показать информационные технологии.

В рамках требований ФГОС выпускник должен также иметь целостное понимание об информатике как о современной науке, осознавать её место в системе наук. Выпускник должен также обладать системой знаний о теоретических основах информатики, знать устройство ЭВМ, современные тенденции развития её архитектуры; навыками программирования на основных проблемно и машинно ориентированных языках. Для эффективной работы в будущем выпускник вуза, получивший специальность, должен знать весь потенциал вычислительной техники с целью эффективного менеджмента учебным заведением. Он должен не просто владеть информационными новшествами и компьютерными программами, но и уметь их внедрять в практику работы учебного заведения, при

этом важно владеть компетенциями в локальных сетях и системах телекоммуникаций.

Наличие эффективной информационной образовательной среды в учебной организации, которая включает в себя все сферы её деятельности, способна обеспечить многоаспектный объективный анализ образовательных критериев и показателей образовательного процесса, его качественные и количественные уровни, позволяет дать целостное понимание о состоянии системы учебной организации. Информационная образовательная среда учебной организации в перспективе должна вывести на новый технологический уровень и все информационные процессы, которые проходят в этой организации.

Что будет с системой образования при отказе от внедрения в неё технологий? Сложность внедрения масштабных средств обучения в сочетании с неправильным выбором решения или недостаточной квалификацией специалистов внедрения может привести к негативному опыту. Как показывает практика, неудачно внедрённое решение зачастую приводит к отказу от дальнейших инновационных проектов. Для проведения удачного внедрения рекомендуется воспользоваться услугами внешних консультантов, имеющих опыт внедрения подобных средств, и провести внедрение совместно. Кроме того, ряд средств, основанных на новых информационных технологиях, требуют формирования специалистов различных направлений. Для создания интерактивного курса необходимо участие преподавателей, владеющих предметной областью, а также программистов, способных сделать качественное представление данной информации.

Нюансы в данном вопросе масса, и ими нельзя пренебрегать. А иначе это грозит стагнацией сферы образования.

Современные информационные технологии иногда могут сократить время на подготовку занятий, в то же время значительно повышают возможности своевременного внесения уточнений и корректировок в разработанный материал. Доступ к информационным технологиям становится особенно важным для преподавателей, когда они только начинают внедрять новые методы и формы проведения занятий или имеют большую нагрузку [2].

На наш взгляд, повсеместное применение информационных технологий нуждается в изменении методики ведения учебного процесса, в активной разработке и применении новых информационных технологий преподавателями, в создании удалённого взаимодействия между студентами, преподавателями, администрацией образовательной организации, в увеличении количества знаний в процессе обучения.

Применение в образовательной практике информационных технологий достигается благодаря основным инновационным качествам:

- все компоненты образовательного процесса: получение информации, практические занятия, диагностика, должны быть отражены и реализованы в электронных образовательных ресурсах;
- интерактивность, гарантирующая существенное расширение возможностей самостоятельной работы – продуктивной для целей образования и временных затрат. Это кардинальное новшество, привносимое IT-технологиями в образовательный процесс;
- реализация самообразования человека в течение всей жизни и поддержка ее на всех уровнях организации самостоятельной работы: изучение нового материала, самостоятельный контроль знаний с оценкой и выводами

Согласно Вишняковой А.Ю., в образовательных организациях или для самостоятельного изучения могут использоваться следующие электронные ресурсы [3]:

- 1) ресурсы образовательных порталов страны, предоставленные для некоммерческого использования в системе образования РФ;
- 2) ресурсы коммерческих образовательных порталов и электронные учебные издания, приобретаемые учебными заведениями для пополнения электронных библиотек на собственные средства;
- 3) образовательные ресурсы региональных порталов;
- 4) ресурсы, созданные преподавателями.

Мы считаем, что вышеперечисленные электронные ресурсы могут применяться и на занятиях, если контент данных электронных образовательных ресурсов соответствует дидактическим целям занятия.

Таким образом, в условиях информационного общества и информатизации образования самостоятельное непрерывное пополнение знаний и их применение становится потребностью человека не только на протяжении всей его жизни, но и через всю жизнь [4 – 9]. Поэтому при обсуждении дидактических и методических аспектов использования компьютерной техники и мультимедиа-ресурсов в образовании основное внимание должно уделяться организации самостоятельной познавательной деятельности студентов, развитию критического мышления, культуры общения, умению выполнять различные социальные роли. Компьютер и мультимедиа-ресурсы могут стать не только мощным средством становления и развития обучаемого, но и, наоборот, способствовать формированию шаблонного мышления, формального и безынициативного отношения к деятельности.

#### Библиографический список

1. Роберт И.В. *Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы; перспективы использования*. Москва. 2010.
2. Кочисов В.К. *Электронный образовательный ресурс как новый педагогический инструмент в условиях развития междисциплинарных связей*. Available at: <https://eyberleninka.ru/article/n/elektronnyy-obrazovatelnyy-resurs-kak-novyy-pedagogicheskiy-instrument-v-usloviyah-razvitiya-mezhpredmetnyh-svyazey>



3. Вишнякова А.Ю. *Разработка электронного образовательного ресурса в составе информационно-методического обеспечения учебного курса «Инструменты бизнес-планирования»*: магистерская диссертация. Екатеринбург, 2017.
4. Садулаева Б.С., Исакиева З.С. О развитии ИКТ-компетентности организаторов образовательного процесса в вузе. *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 3 (76): 253 – 255.
5. Гордиенко Т.П., Горбунова Н.В., Смирнова О.Ю., Хрулева А.А. *Использование информационных и телекоммуникационных технологий в образовательном процессе высшей школы*. Ялта, 2016.
6. Исакиева З.С., Садулаева Б.С. О необходимости формирования исследовательских умений школьников в условиях информационно-образовательной среды. *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 3 (76): 265 – 267.
7. Бейбалаева Д.К., Гузиева Э.Р., Садулаева Б.С. Педагогические условия применения информационных технологий в процессе подготовки бакалавра к педагогическим инновациям. *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 3 (76): 283 – 284.
8. Юсупова Л.В., Садулаева Б.С. Анализ влияния процесса внедрения информационно-образовательных систем на развитие образовательной организации. *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 3 (76): 312 – 314.
9. Zamaletdinova G.R., Konopleva N.V., Gluzman N.A., Gorbunova N.V. Development of electronic educational resources for studying mathematics by adobe flash and html5 systems at elementary schools. *The Journal of Social Sciences Research*. 2018; № S1: 171 – 174.

## References

1. Robert I.V. *Sovremennye informacionnye tehnologii v obrazovanii: didakticheskie problemy; perspektivy ispol'zovaniya*. Moskva. 2010.
2. Kochisov V.K. *Elektronnyy obrazovatel'nyy resurs kak novyy pedagogicheskij instrument v usloviyah razvitiya mezhpredmetnyh svyazey*. Available at: <https://eyberleninka.ru/article/n/elektronnyy-obrazovatelnyy-resurs-kak-novyy-pedagogicheskij-instrument-v-usloviyah-razvitiya-mezhpredmetnyh-svyazey>
3. Vishnyakova A.Yu. *Razrabotka elektronno obrazovatel'nogo resursa v sostave informacionno-metodicheskogo obespecheniya uchebnogo kursa «Instrumenty biznes-planirovaniya»*: masterskaya dissertatsiya. Ekaterinburg, 2017.
4. Sadulaeva B.S., Isakieva Z.S. O razvitiy IKT-kompetentnosti organizatorov obrazovatel'nogo processa v vuze. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 3 (76): 253 – 255.
5. Gordienko T.P., Gorbunova N.V., Smirnova O.Yu., Hruleva A.A. *Ispol'zovanie informacionnyh i telekommunikacionnyh tehnologii v obrazovatel'nom processe vysshey shkoly*. Yalta, 2016.
6. Isakieva Z.S., Sadulaeva B.S. O neobходимости formirovaniya issledovatel'skih umeniy shkol'nikov v usloviyah informacionno-obrazovatel'noj sredy. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 3 (76): 265 – 267.
7. Beibalaeva D.K., Guzueva E.R., Sadulaeva B.S. Pedagogicheskie usloviya primeneniya informacionnyh tehnologii v processe podgotovki bakalavra k pedagogicheskim innovatsiyam. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 3 (76): 283 – 284.
8. Yusupova L.V., Sadulaeva B.S. Analiz vliyaniya processa vnedreniya informacionno-obrazovatel'nyh sistem na razvitie obrazovatel'noj organizatsii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 3 (76): 312 – 314.
9. Zamaletdinova G.R., Konopleva N.V., Gluzman N.A., Gorbunova N.V. Development of electronic educational resources for studying mathematics by adobe flash and html5 systems at elementary schools. *The Journal of Social Sciences Research*. 2018; № S1: 171 – 174.

Статья поступила в редакцию 14.11.19

УДК 378

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10054

**Gadzhieva P.D.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: [patimat.kamus@mail.ru](mailto:patimat.kamus@mail.ru)  
**Radzhabova R.V.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: [patimat.kamus@mail.ru](mailto:patimat.kamus@mail.ru)

**MONITORING OF PERSONAL AND PROFESSIONAL GROWTH OF TEACHERS OF LEGAL DISCIPLINES OF SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION.** In this article, on the basis of the analysis of conceptual ideas of separate researchers, the concepts "pedagogical diagnostics", "educational monitoring", "pedagogical monitoring", "monitoring" are characterized. The work defines the importance of carrying out different types of monitoring in pedagogical activity. Control and diagnostics are considered to be the main areas of the monitoring. This provides an opportunity to get reliable and objective information about the results of personal and professional growth, to understand reasons for the mistakes made in order to exclude their appearance in future. The article also presents methodology of monitoring on the example of pedagogical monitoring of personal and professional growth through tracking the attitude of teachers of legal disciplines to humanistic values. Indicators of success of personal and professional growth of the teacher by means of identification of achievements of his pupils are described.

**Key words:** monitoring, pedagogical monitoring, educational monitoring, diagnostics.

**П.Д. Гаджиева**, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала,  
 E-mail: [patimat.kamus@mail.ru](mailto:patimat.kamus@mail.ru)

**Р.В. Раджабова**, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала,  
 E-mail: [patimat.kamus@mail.ru](mailto:patimat.kamus@mail.ru)

## МОНИТОРИНГ ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РОСТА ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ПРАВОВЫХ ДИСЦИПЛИН СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В данной статье на основе анализа концептуальных идей отдельных исследователей охарактеризованы понятия «педагогическая диагностика», «образовательный мониторинг», «педагогический мониторинг», «мониторинг»; определена значимость проведения разного вида мониторингов в педагогической деятельности. Основными направлениями мониторинга принято считать контроль и диагностику. Это дает возможность получить достоверную и объективную информацию о результатах личностно-профессионального роста, понять причины допущенных ошибок для того, чтобы исключить их появление в дальнейшем. В статье также представлена методика проведения мониторинга на примере педагогического мониторинга личностно-профессионального роста через отслеживание отношения преподавателей правовых дисциплин к гуманистическим ценностям; описаны показатели успешности личностно-профессионального роста педагога посредством выявления достижений его учеников.

**Ключевые слова:** мониторинг, педагогический мониторинг, образовательный мониторинг, диагностика.

Понятие «мониторинг» подразумевает под собой постоянное наблюдение за процессом с целью выявления его соответствия желаемому результату. Оно стало известным в педагогике совсем недавно.

В российской педагогике данное понятие подпадает под следующее определение. Мониторингом является система сбора данных о сложных явлениях или процессах, которые характеризуются с помощью нескольких ключевых показателей с целью наиболее быстрого и эффективного, а главное – качественного и оперативного получения результата о состоянии исследуемого объекта [1 – 5].

Мониторинг как способ научного исследования применяется в различных науках, таких как педагогика, психология, экономика. Однако основной сферой его применения является управление, а именно информационное обслуживание

управления в различных сферах деятельности. Мониторинг является важнейшим способом научного исследования. Таким образом, ориентация на саморазвитие при обучении педагогов, а также на развитие личности и профессионального роста является первоочередной задачей.

Педагогический мониторинг подразделяется на несколько ключевых этапов, таких как сбор фактического материала для получения информации об исследуемом объекте по определенным критериям, оценивание состояния исследуемого объекта, контроль того, насколько состояние объекта мониторинга соответствует оптимальному, прогнозирование желательных и негативных результатов и разработка приемов и способов приведения объекта мониторинга в оптимальное состояние.

Организация мониторинга в образовании связана с диагностикой педагогической и образовательной деятельности.

Исследователи пришли к выводу, что для организации мониторинга необходимо произвести отбор его компонентов и сделать выбор совокупности показателей оценивания каждого из них. Однако в научной и педагогической литературе разделяют понятия «педагогический» и «образовательный» мониторинг. Ученые [1] определяют мониторинг как средство повышения качества обучения. Составляющими мониторинга являются контроль и диагностика, что позволяет получить объективную информацию о состоянии учебного процесса, понять причины ошибок учащихся и выявить недочеты в работе преподавателей, что дает возможность произвести корректировку деятельности педагогов.

Учитывая вышеизложенное, можно говорить о том, что проведение мониторинга личностно-профессионального роста преподавателей правовых дисциплин имеет следующие этапы: подготовительный, практический и аналитический.

Полученную в ходе и по окончании мониторинга информацию нужно использовать для дальнейшей деятельности преподавателей правовых дисциплин. В период аналитического этапа мониторинга происходит обработка информации, реализуются принципы рациональности ее отбора, объективности, полноты накопления информации, отражающей динамику личностно-профессионального роста преподавателей правовых дисциплин.

Данный мониторинг можно определить как процесс наблюдения за объектом, оценку его состояния, осуществления контроля и предупреждения нежелательных тенденций. Из чего можно сделать вывод, что мониторинг представляется как средство для повышения качества и уровня интерактивного обучения, направленного на развитие личности педагогов, в частности преподавателей правовых дисциплин.

Основными направлениями мониторинга принято считать контроль и диагностику. Это дает возможность получить достоверную и объективную информацию о результатах личностно-профессионального роста, понять причины допущенных ошибок, для того чтобы исключить их появление в дальнейшем.

Мониторинг личностно-профессионального роста обычно проводят через отслеживание отношения преподавателя правовых дисциплин к гуманистическим ценностям. Личностно-профессиональный рост можно отнести к духовной сфере, он не имеет механизмов прямого измерения. Однако Д.В. Григорьев, И.В. Кулешова, Т.В. Степанов [4] создали методику педагогической диагностики личностного роста через отношение человека к базовым ценностям человечества, которые определил В.А. Караковский: Человек, Семья, Отечество, Земля, Мир, Знания, Труд, Культура. Окружающий человека мир оценивается через идею личностного роста-личностного регресса. Данные авторы вывели предельные границы в отношении человека к ценностям.

Труд: понимание, что труд – источник радости творчества и благосостояния – ощущение рабства, лень.

Человек: создающая человеческая индивидуальность – человек, разрушитель природы.

Семья: гордость за свою фамилию, уважение семейных традиций – игнорирование ответственности за продолжение своего рода.

Отечество: гражданский патриотизм – социальное изживенчество.

Земля: понимание, что земля – источник благосостояния, бережное отношение к природе – потребительское отношение к природе, природным богатствам, нежелание обрабатывать землю.

Мир: Свобода народа и личности, миротворчество, осуждение насилия – милитаризм.

Параметры, определяющие личностно-профессиональный рост, дают возможность сравнивать преподавателей правовых дисциплин не с другими преподавателями той же области, а с самим собой, выявляя положительные или отрицательные изменения в преподавателе правовых дисциплин.

При тестировании преподавателей, опросах и наблюдениях выявились основные приоритеты, такие как создание крепкой и дружной семьи со своими традициями, воспитание следующего поколения педагогов, постоянное самосовершенствование, высокий карьерный рост и реализация себя в выбранной профессии.

На основе полученных результатов, полученных в ходе проведенных исследований, можно сделать вывод, что личностно-профессиональный рост можно и нужно рассматривать как постоянное развитие ценностных отношений личности преподавателя правовых дисциплин к обществу и самому себе.

При составлении опросников для преподавателей правовых дисциплин учитывались такие критерии, как необходимость демонстрировать свое отношение к обществу, другим людям, самому себе, однозначное восприятие используемых формулировок, сохранение права на анонимность, знания и умения преподавателя правовых дисциплин в самом начале интерактивного обучения.

Поэтому для преподавателей правовых дисциплин используются формулировки вопросов, которые предполагают дальнейшее развитие предложенной идеи или мысли. В данном случае использовался метод неоконченного предложения.

Преподавательские способности можно охарактеризовать наличием задатков к данной деятельности. Следуя данной логике, мониторинг личностно-профессионального роста преподавателя правовых дисциплин осуществляется

через проявление способностей, к которым относятся организационно-коммуникативные, способности к обучению учащихся, наблюдательность, способность определить пути развития учащегося и склонность к лидерству.

Организационно-коммуникативные способности обычно проявляются при работе в команде, выполнении общей задачи. Организаторские способности обнаруживаются во время занятий, а также вне их. Способность преподавателя правовых дисциплин к обучению раскрывается во время проведения теоретических и практических занятий. Она выражается в общепринятых критериях: методы, используемые преподавателями правовых дисциплин, использование дополнительных технических средств.

Наблюдательность – это постоянно функционирующая особенность, вызывающая состояние учащихся во время занятий и вне их.

Склонность к лидерству проявляется при руководстве группой преподавателей правовых дисциплин.

Мониторинг личностно-профессионального роста преподавателя правовых дисциплин осуществляется через знание психолого-педагогической теории, которое нами выделено в три блока: знание актуальных проблем общества, актуальных проблем психологии, актуальных проблем педагогики. Диагностика знаний преподавателей правовых дисциплин проводится с помощью тестирования, наблюдения, опроса.

Умения являются основами успешной преподавательской деятельности, и поэтому мониторинг личностно-профессионального роста преподавателя правовых дисциплин осуществляется через профессиональные умения: дидактические, проективные, конструктивные, коммуникативные, аналитические.

Дидактические умения диагностируются при проверке составленного плана проведения занятий.

Проективные умения проверяются при составлении общих планов работы с коллективом.

Конструктивные умения применяются при составлении моделей процесса обучения.

Коммуникативные умения проявляются при избегании конфликтов или умелом их претворении.

Аналитические умения вырабатываются с годами, на основании приобретенного опыта и знаний. Таким образом, аналитические умения неотрывно связаны с рефлексией, анализом ошибок, корректировкой своих действий.

Мониторинг личностно-профессионального роста преподавателей правовых дисциплин осуществляется через их личностные качества, а именно: креативность, эмпатию, толерантность, готовность к саморазвитию, принципиальность, ответственность, работоспособность, эмоциональную стабильность, принятие самостоятельных решений.

Креативность проявляется при составлении плана занятия, организации внеобразовательной деятельности.

Эмпатия является важнейшим качеством для преподавателя правовых дисциплин, дающим ему возможность оценить ситуацию от лица различных участников образовательного процесса.

Толерантность характеризует терпимое отношение человека к окружающим людям.

Готовность к саморазвитию обнаруживается через стремление к освоению новых приемов и методов, через изучение передового опыта коллег, литературы и научно-методических статей.

Принципиальность проявляется в повседневной деятельности и неотрывно связана с исполнением общепринятых норм и правил.

Ответственность за достигнутые результаты диагностируется с помощью наблюдения, анкетирования, опроса. Вся деятельность преподавателя правовых дисциплин требует ответственного отношения к выполняемой работе.

Важным дополнением к мониторингу личностно-профессионального роста преподавателя правовых дисциплин является мониторинг эффективности применяемых знаний и умений, который позволяет отследить динамику изменений качества работы. Указанную динамику эффективности интерактивного обучения доступно демонстрирует процесс повышения качества обучения и профессионализма преподавателей правовых дисциплин. Что в свою очередь позволяет разделить квалификацию преподавателей правовых дисциплин по категориям «руководитель» и «преподаватель». Администраторы образовательного учреждения при условии совмещения учебных часов могут быть аттестованы комиссией сразу по двум категориям: «руководитель», «преподаватель». Для администрации установлены критерии «руководитель» высшей и первой квалификационных категорий. Остальным педагогам – категория «преподаватель»: высшая, первая и вторая квалификационные категории.

Для отслеживания общей динамики изменений квалификационного состава преподавателей правовых дисциплин установлен коэффициент квалификационной категории работников, который можно определить по формуле (1):

$$K_{KB} = (5NB + 4N1 + 3N2 + 2N6K) : N, \quad (1)$$

где  $N = NB + N1 + N2 + N6K$ ,

$N$  – общее количество преподавателей правовых дисциплин,

$NH$  – количество преподавателей с высшей квалификационной категорией,  $N1$  – количество преподавателей с первой квалификационной категорией,

N2 – количество преподавателей со второй квалификационной категорией, N6K – количество преподавателей без квалификационной категории.

Коэффициент квалификации преподавателей достигает максимального значения – 5 баллов (отличный результат или идеальный) при условии, что все преподаватели имеют высшую квалификационную категорию и минимальное значение коэффициента.

2 балла (неудовлетворительный результат) получает образовательное учреждение при условии, если все преподаватели не имеют квалификационной категории, то есть еще не аттестованы. Исследования показали, что когда личностно-профессиональный рост преподавателей наиболее успешный, значение коэффициента квалификации превышает 4 балла (хороший результат).

#### Библиографический список

1. Гаджиева П.Д. Компетентностный подход в подготовке будущих учителей права. *Право и образование*. 2014; № 1: 48 – 54.
2. Гаджиева П.Д. Креативность как необходимое условие инновационной деятельности педагога. *Мир науки, культуры, образования*. 2015; № 3 (52): 105 – 107.
3. Гаджиева П.Д. *Интерактивные методы в правовом образовании учащихся*: монография. Махачкала, 2018.
4. Певцова Е.А. *Теория и методика обучения праву*: учебное пособие для студентов педагогических вузов. Москва, 2003.
5. Горбунова Н.В. Личностно-профессиональное становление будущего учителя в контексте современной парадигмы образования. *Проблемы современного педагогического образования*. 2015; № 49-1: 55 – 65.

#### References

1. Gadzhieva P.D. Kompetentnostnyj podhod v podgotovke buduschih uchitelej prava. *Pravo i obrazovanie*. 2014; № 1: 48 – 54.
2. Gadzhieva P.D. Kreativnost' kak neobkhodimoe uslovie innovacionnoj deyatel'nosti pedagoga. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2015; № 3 (52): 105 – 107.
3. Gadzhieva P.D. *Interaktivnye metody v pravovom obrazovanii uchashihsya*: monografiya. Mahachkala, 2018.
4. Pevcova E.A. *Teoriya i metodika obucheniya pravu*: uchebnoe posobie dlya studentov pedagogicheskikh vuzov. Moskva, 2003.
5. Gorbunova N.V. Lichnostno-professional'noe stanovlenie buduschego uchitelya v kontekste sovremennoj paradigmy obrazovaniya. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2015; № 49-1: 55 – 65.

Статья поступила в редакцию 17.11.19

УДК 377.5(78.05)

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10055

**Belyaeva I.A.**, MA student, Mordovian State Pedagogical Institute n.a. M.E. Evseyev (Saransk, Russia), E-mail: belyaeva\_irina@mail.ru  
**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

**PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE DEVELOPMENT OF MUSICAL CULTURE OF STUDENTS IN THE INSTITUTION OF SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION WITH TECHNICAL DIFFERENCE.** The article studies one the important problems of modern secondary vocational education related to the development of a personality culture of students through the art of music. One of the components of spiritual culture of the personality is a musical culture. Its formation is carried out by means of musical art, which should be of interest and an integral part of the youth being. The authors show the need to implement the selected pedagogical conditions for the formation of musical culture of students in secondary vocational education with a technical bias. Considering force of influence and value of music in the pupil's life, it is important to use it as the effective educational tool. The article discusses the contents of pedagogical conditions, shows the pedagogical tasks of their implementation.

**Key words:** secondary vocational education, culture, personality, society, musical culture, development.

**И.А. Беляева**, магистрант Мордовского государственного педагогического института им. М.Е. Евсевьева, г. Саранск, E-mail: belyaeva\_irina@mail.ru  
**И.С. Кобозева**, д-р пед. наук, проф., кафедры музыкального образования и методики преподавания музыки Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск, E-mail: kobozeva\_i@mail.ru

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ МУЗЫКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАЩИХСЯ В УЧРЕЖДЕНИЯХ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ С ТЕХНИЧЕСКИМ УКЛОНОМ

Статья посвящена одной из важных проблем современного среднего профессионально-технического образования, связанной с развитием культуры личности учащихся средствами искусства музыки. Одной из составляющих духовной культуры личности является музыкальная культура. Ее формирование осуществляется посредством музыкального искусства, которое должно составлять интерес и неотъемлемую часть бытия молодежи. Авторы показывают необходимость реализации выделенных педагогических условий формирования музыкальной культуры учащихся в учреждениях среднего профессионального образования с техническим уклоном. Учитывая силу воздействия и значение музыки в жизни учащегося, важно использовать ее как эффективный воспитательный инструмент. В статье рассматривается содержание педагогических условий, обозначаются педагогические задачи их реализации.

**Ключевые слова:** среднее профессионально-техническое образование, культура, личность, общество, музыкальная культура, развитие.

*Развитие и образование ни одному человеку не могут быть даны или сообщены. Всякий, кто желает к ним приобщиться, должен достигнуть этого собственной деятельностью, собственными силами, собственным напряжением...*

(А. Дистервег)

Одной из актуальных задач профессионально-технического образования является разработка современной системы обучения учащихся рациональным приемам и методам труда, которые позволяли бы выпускникам учреждений среднего профессионального образования в сравнительно короткие сроки успешно включаться в работу трудовых коллективов и достигать высокого качества работы. Среди требований к результатам освоения образовательных программ учреждений среднего профессионального образования по тому или иному направлению подготовки обязательным является овладение выпускниками общекультурной компетенцией, проявляющей себя в способности планировать и реализовывать собственное профессиональное и личностное развитие.

Действительно, сегодня профессиональное образование, осуществляемое в учреждениях среднего профессионального образования с техническим уклоном, постепенно перестает быть процессом, направленным исключительно только на формирование у обучающихся технических умений и навыков. Оно все больше начинает ориентироваться на личностное развитие учащегося, на приобщение его к профессиональной, общей культуре, системе духовно-нравственных ценностей, в том числе музыкальных. И это является особенно важным, поскольку одна из главных проблем, стоящих перед обществом XXI века, – угроза нравственного и духовного оскудения внутреннего духовного мира человека, поэтому одним из основных целевых ориентиров современного образования выступает развитие культуры обучаемых, в том числе и средствами ценностей музыкальной культуры общества.

Важность вопросов формирования культуры личности, ее духовности, интеллектуального и эмоционального богатства подчеркивается в Законе РФ «Об образовании», Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2016 – 2020 годы, Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 г. [1 – 3].



Данные документы определяют стратегические направления государственной политики в сфере образования, указывают на перспективы его развития в единстве целей, задач и путей их достижения, на дальнейшее развитие культуры России.

Реализация поставленных задач возможна при условии развития культуры личности учащихся учреждений среднего профессионального образования с техническим уклоном средствами искусства музыки. Связано это с тем имеющим место фактом, что современная высокоразвитая музыкальная индустрия посредством воздействия СМИ, различных индивидуальных звукозаписывающих технических средств и общения со сверстниками ориентирует учащихся учреждений среднего профессионального образования с техническим уклоном на потребление поп-музыки сомнительной эстетической ценности, легкой по содержанию и примитивной по форме, рассчитанной на неразвитый музыкальный вкус и культуру. В то время как общечеловеческие и национальные ценности музыкальной культуры общества, способные передать человеку богатство и выразительность музыкального языка и содержательной смысловой нагрузки, не входят в область музыкальных интересов обучающихся. Поэтому в современном образовательном процессе каждого учебного заведения стало необходимым решение вопроса о способах, методах, технологиях актуализации позитивных факторов влияния музыкальной информации на растущую личность и нейтрализации негативного влияния данного типа информации.

Эта проблема педагогики среднего профессионального образования с техническим уклоном еще мало изучена как с практической, так и с теоретической стороны: не разработаны педагогические условия развития музыкальной культуры личности обучающихся данных учебных заведений; не исследована подготовка учащихся к музыкальному творчеству во внеаудиторной работе; не определена роль музыкальной культуры личности и музыкального творчества в подготовке учащихся к профессиональной деятельности, в частности в сфере услуг и промышленных технологий.

Учитывая актуальность и недостаточную разработанность темы, мы избрали в качестве предмета статьи педагогические условия формирования музыкальной культуры учащихся в учреждении среднего профессионального образования с техническим уклоном.

Мы определяем музыкальную культуру учащихся как многокомпонентное качество личности, которое характеризуется определенным уровнем музыкального развития, осознанием способов достижения этого уровня и проявляется в различных видах деятельности, управляемой музыкально-эстетическим сознанием. В структуру музыкальной культуры учащихся мы включаем когнитивный (знания в различных областях искусства музыки), ценностно-ориентационный (мотивация и предпочтения в выборе ценностей музыкальной культуры общества), эмоциональный (понимание эмоционально-образного содержания музыки) и деятельностно-практический (владение различными видами и формами музыкальной деятельности) компоненты. Таким образом, цель развития музыкальной культуры учащихся заключается в формировании у обучающихся знаний в области ценностей музыкальной культуры общества, ценностных ориентаций и эмоциональной отзывчивости, опыта практического владения различными видами музыкальной деятельности.

В настоящее время, когда возникла необходимость «возвращения человека в культуру», особое значение приобретает для нас возможность посмотреть на человека с позиции культуры. Понятие «культура» относится к числу фундаментальных понятий, интерес к которым возрастает с каждым годом. Различия в уровне подходов, аспектах изучения, отражающих разные стороны, фиксируют чрезвычайную сложность, противоречивость, многогранность этого понятия. Общепризнанный подход раскрывает общие закономерности формирования личностной культуры, ее сущность и проявления; научно-научный, описывающий на основе частных научных теорий (педагогики, дидактики, этики, психологии и т. д.) особенности ее становления и др. С позиций педагогической науки проблема культуры личности трансформируется в проблему становления, углубления и развития личностной культуры, в том числе музыкальной.

В словарно-энциклопедических источниках категория *культура* (от латинского *cultura* - возделывание, воспитание, образование, развитие, почитание) рассматривается как специфический способ организации и развития человеческой жизнедеятельности, представленный в продуктах материального и духовного труда, в системе социальных норм и учреждений, духовных ценностях, в совокупности отношений людей к природе, между собой и к самим себе [4, с. 467].

Как показывают исследования ученых, под культурой понимают любой исторически выработанный способ человеческого существования, возникший на биологической основе, но не зависящий от нее; фиксацию общего качественно-своеобразия человеческой жизнедеятельности; цивилизацию (Э.А. Баллер, М.С. Каган, Л.Н. Коган, Э.С. Маркарян и др.). Культура выступает обобщающей, преобразующей деятельностью поколений людей, одним из слагаемых их целенаправленных усилий для сохранения, воссоздания и созидания материальных и духовных ценностей. Культура создается людьми и для людей, для их блага и в самом широком смысле рассматривается как форма бытия человека и человечества [5 – 8].

Наше обращение к категории «культура» не является случайным, так как с позиций педагогики она дает возможность понять, что процесс присвоения ценностей музыкальной культуры посредством их познания и воспроизведения

(как процесс личностного участия человека в развитии музыкальной культуры общества) происходит, прежде всего, при осуществлении человеком деятельности, в процессе которой он осознает и оценивает собственную музыкальную деятельность с целью ее согласования с общественной музыкально-культурной деятельностью.

В педагогике вопросы музыкально-культурного развития человека связываются с содержанием образования, требованиями гуманизации и демократизации педагогического процесса, качественным улучшением эстетического воспитания подрастающего поколения. Главный акцент в решении проблемы ставится на задаче приобщения обучающихся к общечеловеческим ценностям и ценностям национальной музыкальной культуры.

Рассматривая исследования отечественных ученых, посвященных категории «музыкальная культура личности», следует отметить, что большинство авторов (Э.Б. Абдуллин, Ю.Б. Алиев, Д.Б. Кабалевский, Л.С. Майковская, Г.М. Ципин и др.) понимают под данным термином социально-художественный опыт личности, который должен удовлетворять высокие духовные потребности, формируемые, прежде всего под непосредственным воздействием музыки. Мы согласны с данной точкой зрения и считаем вслед за учеными, что музыкальная культура учащихся зависит от качества музыкальных произведений, которые они слушают или исполняют, интенсивности общения с ними, от личных индивидуальных особенностей учащихся.

Научные материалы свидетельствуют, что музыка, являясь формой духовного освоения действительности, посредством отражения многообразных явлений окружающей жизни в звуковых образах выполняет особую задачу художественного освоения, познания мира. Именно поэтому музыка занимает значительное место в системе общего и профессионального образования, единой целью которых является воспитание культурно развитой личности, обладающей не только разнообразными знаниями, умениями и музыкально-деятельностными навыками, но и богатым внутренним миром. На решение этой задачи направлена деятельность различных образовательных учреждений, каждое из которых рассматривается как важная составляющая единого образовательного пространства Российской Федерации.

Для осуществления эффективного процесса формирования и развития музыкальной культуры учащихся в учреждении среднего профессионального образования с техническим уклоном необходимо создание определенных педагогических условий как «совокупности мер, направленных на повышение эффективности педагогической деятельности» [9].

Под педагогическими условиями Н.М. Борытко понимает внешние обстоятельства, оказывающие существенное влияние на протекание педагогического процесса, в той или иной мере сознательно сконструированного педагогом, предполагающего достижение определенного результата [10, с. 134].

В.И. Андреев считает, что педагогические условия – это «обстоятельства процесса обучения, которые являются результатом целенаправленного отбора конструирования и применения элементов содержания, методов, а также организационных форм обучения для достижения определенных дидактических целей» [11, с. 568].

Как видим, главная черта понятия «педагогические условия» проявляется в том, что оно содержит в себе элементы всех составляющих процесса обучения и воспитания: цели, содержание, методы, формы, средства.

Под педагогическими условиями мы связываем с точкой зрения ряда исследователей совокупность взаимосвязанных требований, необходимых для образовательно-воспитательного процесса, направленного на формирование и развитие музыкальной культуры учащихся в учреждении среднего профессионального образования с техническим уклоном. Педагогические условия определяют содержание, формы, методы работы с учащимися посредством музыки.

На основе анализа научной литературы и обобщения личного практического опыта нами выделены педагогические условия развития музыкальной культуры учащихся учреждений среднего профессионального образования с техническим уклоном, специализирующихся в сфере услуг и промышленных технологий.

**Первое педагогическое условие – учет индивидуально-психологических особенностей, интересов, увлечений и пристрастий** каждого учащегося. Содержание данного условия мы связываем с точкой зрения ряда исследователей (И.Г. Афанасьева, А.В. Битуева, Н.А. Кирилова, А.В. Кирьякова и др.), считающих, что развитие музыкальной культуры человека включает в себя индивидуально-психологические (эмоциональный, когнитивный и поведенческий) элементы [12].

Главная задача педагога состоит в том, чтобы суметь заинтересовать ученика процессом овладения искусством музыки, сделать увлекательными занятия музыкой. В науке доказано, что интерес к музыке у учащегося возникает через эмоцию. В развитии музыкальной культуры личности эмоциональный аспект является главным. Формирование музыкального интереса непосредственно связано с содержанием занятий музыкой, с характером отношений, складывающихся между педагогом и учащимися в процессе обучения, и во многом зависит от организации музыкальной деятельности. По мнению Н.Н. Гришанович, познавательный интерес к музыке выражается в умении понять, почувствовать, осознать музыкальное произведение [13, с. 25]. Нельзя пробудить в человеке интерес к музыке, если она не прочувствована. Е.В. Боякова, рассматривая сущность и педагогические условия развития интереса к музыке у учащихся, указывает на ин-

терес как предпосылку формирования основ музыкальной культуры и называет его формируемым личностным качеством [14].

Как известно, именно в процессе деятельности музыкальный интерес становится индивидуальным, личностным мотивом для каждого учащегося, поскольку сама музыкально-познавательная деятельность, совершаемая с интересом, приносит удовлетворение и является источником разнообразных положительных эмоций. Если учащийся, слушая музыкальное произведение, проявляет эмоции, а также удовлетворяет свою потребность в познании музыки, то это произведение приобретает для него ценностное значение и развивает культурные качества. Эмоциональная насыщенность музыкального искусства и музыкально-познавательной деятельности является одним из сильнейших источников стимуляции музыкальных интересов учащихся, так как эмоциональность – неотъемлемый фактор любого эстетического познания, а объектом познания являются человеческие эмоции, богатый мир людских чувств, переживаний, настроений. Данное условие ориентирует педагога на использование индивидуального подхода в работе с учащимися с тем, чтобы способствовать личностно-эмоциональному освоению учащимися ценностей музыкальной культуры. Реализацию индивидуального подхода в организации музыкальной практической деятельности учащихся следует осуществлять с использованием методов и средств, направленных на развитие музыкально-исполнительского самосознания, исполнительской рефлексии и навыков саморегуляции (метод устного исполнительского самоанализа и самооценки на основе сравнения собственного исполнения с известными музыкально-исполнительскими образцами), а также в ходе прослушивания и обсуждения аудиозаписи с собственной интерпретацией музыкального произведения [15].

**Второе педагогическое условие** включает в себя необходимость приобретения и накопления учащимися теоретических знаний при восприятии музыки; осознанного понимания музыкального искусства при его исполнении и восприятии.

П.М. Якобсон, исследуя проблему восприятия, выделил три его стадии, значимых для формирования музыкальной культуры [16]. Первая стадия музыкального восприятия отличается нерасчлененностью: слушатель получает лишь общее представление о музыкальном образе. Образ, возникающий у слушателя на первой стадии, может быть неодинаковым по своей глубине. Задача педагога-музыканта на этом этапе восприятия – помочь учащемуся найти свое отношение к музыкальному произведению, понять, какие чувства вызывает у него эта музыка.

Вторая стадия музыкального восприятия связана с повторными прослушиваниями музыкального сочинения целиком или в отрывках. При этом происходит углубление проникновения в содержание произведения. На второй стадии восприятия педагог-музыкант предлагает учащемуся найти ответ на вопрос, связанный с пониманием того, как, с помощью каких средств выразительности композитор передает содержание произведения.

Третья стадия музыкального восприятия – это повторное обращение к музыкальному произведению, обогащенное возникшими ранее музыкально-слуховыми представлениями и ассоциациями. На третьей стадии восприятия вступают во взаимодействие эмоциональное впечатление от музыки, полученное при прослушивании, и осмысленное ее восприятие, связанное с проведенным анализом средств музыкальной выразительности. Именно на третьей стадии восприятия становится возможным творческое восприятие музыки, которое окрашивается индивидуальным отношением слушателя к произведению музыкального искусства, его личностной оценкой [16, с. 67 – 79]. Данное условие ориентирует педагога на создание благоприятных возможностей для осознания и принятия учащимися личностного смысла музыкального произведения. Реализация этого педагогического условия претворяется в содержании внеаудиторных видов деятельности. Именно во внеаудиторной деятельности происходит более эффективное развитие у обучающихся необходимых слушательских и музыкально-исполнительских навыков.

**Третье педагогическое условие** развития музыкальной культуры учащихся связано с проектированием творческой образовательной среды. Осущест-

вление творческой деятельности учащихся является обязательным компонентом содержания образования и музыкальной культуры личности, который обеспечивает формирование слушательских и музыкально-исполнительских способов деятельности.

Среда является главным и важным средством педагогического процесса для развития музыкальной культуры. По В.Г. Максимова, действие среды на учащегося определяется через ее актуализацию, персонализацию, где актуализация – понимание воспитательного потенциала среды, персонализация – специально созданная среда для человека и персонализация – деятельность по созданию каждой собственной среды [17]. В учреждении среднего профессионального образования с техническим уклоном эта деятельность будет носить характер индивидуального и коллективного творчества учащихся, специализирующихся в сфере услуг и промышленных технологий.

Организационными формами создания творческой образовательной среды являются тематические праздники и концерты – это деятельность, которая способствует развитию музыкальной культуры учащихся в процессе восприятия музыкальных произведений и музыкального исполнительства, когда происходит, как пишет Н.И. Чинякова, «художественно-обучающее общение участников концерта, приводящее к решению поставленных учебных задач» [18]. К данному направлению внеаудиторной деятельности относятся фестивали, смотры художественной самодеятельности, музыкальные конкурсы, театрализованные музыкальные мероприятия и т.д.

Творческая музыкальная деятельность учащихся включает в себя исполнение музыки. В процесс исполнения музыки учащимися в учреждении среднего профессионального образования с техническим уклоном мы вводим сольное, хоровое и ансамблевое пение; игру на различных музыкальных инструментах, что согласуется с идеей владения разнообразными знаниями, умениями и навыками в сочетании со способностью к их многофункциональному применению соответствующим требованиям музыкально-образовательной практики [19].

Следует отметить, что необходимым условием верной организации внутри коллективной музыкально-исполнительской деятельности учащихся является использование как групповых (собрания, прослушивание концертных номеров, репетиции), так и индивидуальных форм работы с обучающимися (индивидуальные задания и занятия), направленных на раскрытие их духовного потенциала, развитие индивидуальных личностных качеств, формирование устойчивого интереса к музыкально-исполнительской и слушательской деятельности.

Обратим внимание на то, что результативность музыкально-культурного развития учащихся при реализации рассмотренных выше педагогических условий будет обеспечиваться рядом педагогических задач, к которым мы относим следующие:

- нравственно-эстетическое развитие учащихся средствами музыкального искусства (накопление музыкального опыта и обогащение музыкальных впечатлений, овладение знаниями и представлениями о музыке как искусстве и средстве отображения окружающей действительности);
- развитие музыкальных способностей учащихся (воспитание эмоциональной отзывчивости на музыку, развитие звуковысотных и музыкально-слуховых представлений, чувства ритма и т.д.);
- усвоение определенных способов действий, необходимых для успешного развития каждого из видов музыкальной деятельности, имеющих результатом «изменения в ценностных ориентациях, деятельности, личностном миропонимании и поведении, развитии соответствующих знаний, умений и навыков» [20, с. 296];
- развитие интереса к ценностям музыкальной культуры общества, музыкальных предпочтений, музыкального мышления, самореализации в музыкально-творческой деятельности, положительных личностных эмоциональных отношений к музыке в процессе этой деятельности.

Полагаем, что реализация вышеперечисленных педагогических условий позволит в учреждениях среднего профессионального образования с техническим уклоном осуществить процесс развития культуры личности учащихся средствами искусства музыки.

#### Библиографический список

1. Закон РФ «Об образовании». Москва: ООО «Рид Групп», 2011.
2. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 г. Available at: <http://www.ifap.ru>
3. Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2016-2020 годы. Распоряжение Правительства РФ от 29.12.2014 № 2765-р.
4. Большая советская энциклопедия. Москва, 1937: 467 – 468; Т. 35.
5. Баллер Э.А. Преемственность в развитии культуры. Москва: Наука, 1969.
6. Каган М.С. Философия культуры. Санкт-Петербург: ТОО ТК «Петрополис», 1996.
7. Коган Л.Н. Народная культура в историческом развитии системы культуры: изучение истории культуры как системы. Новосибирск, 1983.
8. Маркрян Э.С. Очерки теории культуры. Ереван: Изд-во АН Армянской ССР, 1969.
9. Рожков М.И., Байбородова Л.В. Организация воспитательного процесса в школе. Москва: ВЛАДОС, 2000.
10. Борытко Н.М. В пространстве воспитательной деятельности: монография. Волгоград: Перемена, 2001.
11. Андреев В.И. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития Казань: Центр инновационных технологий, 2000.
12. Ительсон Л.Б. Проблемы современной педагогической психологии. Москва: Знание, 1970.
13. Гришанович Н.Н. Современные художественно-дидактические подходы в музыкальном образовании. Музыкальное искусство и образование. 2013; № 2: 23 – 31.
14. Боякова Е.В. Особенности развития современного ребенка. Педагогика искусства. Электронный научный журнал. 2011; № 1. Available at: <http://www.art-education.ru/AE-magazine/new-magazine-1> 2011.htm
15. Мигунова Н.И., Кобозева И.С. Музыкально-исполнительская деятельность как компонент культуры личности в теоретической педагогике XX века. Международный студенческий научный вестник. 2017; № 4: 433 – 434.
16. Якобсон П.М. Психология художественного восприятия. Москва: Искусство, 1964.
17. Максимов В.Г. Педагогическая диагностика в школе. Москва: Академия, 2002.

18. Чинякова Н.И. Учебный концерт: сущность интеграции. *Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки*. 2012; № 5: 272 – 276.
19. 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, № 8: 37 – 43. Available at: <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/ass/article/view/46533/25075>
20. Кобозева И.С. Музыкальное образование в контексте современной культурной политики. *Ярославский педагогический вестник*. 2011; № 3: 295 – 298.

## References

1. *Zakon RF «Ob obrazovanii»*. Moskva: OOO «Rid Grupp», 2011.
2. *Koncepciya dolgosrochnogo social'no-ekonomicheskogo razvitiya Rossijskoj Federacii na period do 2020 g.* Available at: <http://www.ifap.ru>
3. *Koncepciya Federal'noj celevoj programmy razvitiya obrazovaniya na 2016-2020 gody*. Rasporяzhenie Pravitel'stva RF ot 29.12.2014 № 2765-r.
4. *Bol'shaya sovetskaya enciklopediya*. Moskva, 1937: 467 – 468; T. 35.
5. Baller E.A. *Preemstvennost' v razvitii kul'tury*. Moskva: Nauka, 1969.
6. Kagan M.S. *Filosofiya kul'tury*. Sankt-Peterburg: TOO TK «Petropolis», 1996.
7. Kogan L.N. *Narodnaya kul'tura v istoricheskom razvitii sistemy kul'tury: izuchenie istorii kul'tury kak sistemy*. Novosibirsk, 1983.
8. Markaryan E.S. *Ocherki teorii kul'tury*. Erevan: Izd-vo AN Armyanskoy SSR, 1969.
8. Rozhkov M.I., Bajborodova L.V. *Organizatsiya vospitatel'nogo processa v shkole*. Moskva: VLADOS, 2006.
10. Borytko N.M. *V prostranstve vospitatel'noj deyatel'nosti: monografiya*. Volgograd: Peremena, 2001.
11. Andreev V.I. *Pedagogika: uchebnyj kurs dlya tvorcheskogo samorazvitiya Kazan'*: Centr innovacionnyh tehnologij, 2000.
12. Itel'son L.B. *Problemy sovremennoj pedagogicheskoy psichologii*. Moskva: Znanie, 1970.
13. Grishanovich N.N. *Sovremennye hudozhestvenno-didakticheskie podhody v muzykal'nom obrazovanii. Muzykal'noe iskusstvo i obrazovanie*. 2013; № 2: 23 – 31.
14. Boyakova E.V. *Osobennosti razvitiya sovremenno rebenka. Pedagogika iskusstva. Elektronnyj nauchnyj zhurnal*. 2011; № 1. Available at: <http://www.art-education.ru/AE-magazine/new-magazine-1> 2011.htm
15. Migunova N.I., Kobozeva I.S. *Muzykal'no-ispolnitel'skaya deyatel'nost' kak komponent kul'tury lichnosti v teoreticheskoy pedagogike XX veka. Mezhdunarodnyj studencheskij nauchnyj vestnik*. 2017; № 4: 433 – 434.
16. Yakobson P.M. *Psihologiya hudozhestvennogo vospriyatiya*. Moskva: Iskusstvo, 1964.
17. Maksimov V.G. *Pedagogicheskaya diagnostika v shkole*. Moskva: Akademiya, 2002.
18. Chinyakova N.I. *Uchebnyj koncert: suschnost' integracii. Gumanitarnye, social'no-ekonomicheskie i obschestvennye nauki*. 2012; № 5: 272 – 276.
19. 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, № 8: 37 – 43. Available at: <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/ass/article/view/46533/25075>
20. Kobozeva I.S. *Muzykal'noe obrazovanie v kontekste sovremennoj kul'turnoj politiki. Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik*. 2011; № 3: 295 – 298.

Статья поступила в редакцию 11.11.19

УДК 14.35.07

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10056

**Hague A.V.**, Cand. of Sciences (Economics), senior lecturer, Director Tomsk Agricultural Institute, branch of Novosibirsk State Agrarian University (Tomsk, Russia), E-mail: [gaag85@mail.ru](mailto:gaag85@mail.ru)

**Narzulaev S.B.**, Doctor of Sciences (Medicine), Tomsk Agricultural Institute, branch of Novosibirsk State Agrarian University (Tomsk, Russia), E-mail: [batyr-54@mail.ru](mailto:batyr-54@mail.ru)

**MODERNIZATION OF AGRICULTURAL VOCATIONAL EDUCATION IN MODERN CONDITIONS.** Modernization of agricultural vocational education is particularly relevant in conditions of low demand for unskilled labor, the decline of mass production, increased automation, biotechnology, computerization, robotics and digitalization of agricultural production, the formation of the rudiments of the knowledge economy in agricultural business. Today, no one can predict in advance what innovations will be in demand in the conditions of tomorrow and what personnel, with what competencies will be needed to implement these innovations. In this regard, agricultural professional educational organizations are faced with the task of operational provision of agricultural production with competent personnel. Moreover, there is the following dissonance in the system of knowledge production and management.

**Key words:** modernization, agricultural education, online and smart learning.

**A.B. Гаг, канд. экон. наук, доц., директор, Томский сельскохозяйственный институт, филиал Новосибирского государственного аграрного университета, г. Томск, E-mail: [gaag85@mail.ru](mailto:gaag85@mail.ru)**

**С.Б. Нарзулаев, д-р мед. наук, проф., Томский сельскохозяйственный институт, филиал Новосибирского государственного аграрного университета, г. Томск, E-mail: [batyr-54@mail.ru](mailto:batyr-54@mail.ru)**

## МОДЕРНИЗАЦИЯ АГРАРНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Модернизация аграрного профессионального образования особенно актуальна в условиях низкого спроса на неквалифицированный труд, спада массового производства, усиления автоматизации, биотехнологизации, компьютеризации, роботизации и цифровизации сельскохозяйственного производства, формирования зачатков экономики знаний в аграрном бизнесе. Сегодня никто не может заранее предсказать, какие инновации будут востребованы в условиях завтрашнего дня, какие кадры и с какими компетенциями понадобятся для внедрения этих инноваций. В связи с этим аграрные профессиональные образовательные организации сталкиваются с задачей оперативного обеспечения сельскохозяйственного производства компетентными кадрами. Более того, имеет место и следующий диссонанс в системе продуцирования и управления знаниями.

**Ключевые слова:** модернизация, аграрное образование, онлайн- и смарт-обучения.

В Государственной программе развития сельского хозяйства и регулирования рынков сельскохозяйственной продукции, сырья и продовольствия, утвержденной постановлением Правительства Российской Федерации от 14 июля 2012 г. № 717 определены главные цели деятельности Министерства сельского хозяйства Российской Федерации на период 2019 – 2024 годов, в том числе и следующие:

- обеспечение продовольственной безопасности Российской Федерации с учетом экономической и территориальной доступности продукции агропромышленного комплекса;

- увеличение объема экспорта продукции агропромышленного комплекса [1].

Многочисленные научные исследования, связанные с развитием сельскохозяйственного производства в Российской Федерации и анализ региональной сельскохозяйственной практики показывают, что достижение указанных целей возможно лишь при повышении качества профессиональной подготовки специалистов и рабочих, занятых в аграрной сфере [2].

В настоящее время государственная политика в области образования не только декларативно, но и законодательно ориентирует образовательные организации внимательно относиться к запросам социально-производственной сферы, в частности, к качеству подготовки и трудоустройству выпускников. В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» указывается, что готовность выпускников к профессиональной деятельности и их трудоустройство являются важнейшими критериями оценки качества работы профессиональных образовательных организаций. Отслеживание этих результатов рекомендуется осуществлять не только образовательным организациям, но и работодателям [3]. Поскольку рамки закона не позволили указать форму взаимодействия аграрных профессиональных образовательных организаций и сельскохозяйственных предприятий для решения данной проблемы, то представляется, что устойчивое партнерство в этой области может быть достигнуто путем создания новых систем аграрного профессионального образования.



Модернизация аграрного профессионального образования особенно актуальна в условиях низкого спроса на неквалифицированный труд, спада массового производства, усиления автоматизации, биотехнологизации, компьютеризации, роботизации и цифровизации сельскохозяйственного производства, формирования зачатков экономики знаний в аграрном бизнесе. Сегодня никто не может заранее предсказать, какие инновации будут востребованы в условиях завтрашнего дня, какие кадры и с какими компетенциями понадобятся для внедрения этих инноваций [4]. В связи с этим аграрные профессиональные образовательные организации сталкиваются с задачей оперативного обеспечения сельскохозяйственного производства компетентными кадрами. Более того, имеет место и следующий диссонанс в системе продуцирования и управления знаниями. Передний край области знаний, необходимых для инновационных предприятий, находится внутри самих этих предприятий и тщательно оберегается от конкурентов. Поэтому система профессиональной подготовки аграрных кадров и повышения их квалификации, построенная по традиционному принципу (на основании жесткой, заранее заданной программы, отражающей текущий уровень применяемых агротехнологий, сельскохозяйственной техники, биотехнологий, экономики, маркетинга и др.) и неориентированная на завтрашний день, заведомо не жизнеспособна [5]. В частности, выпускники аграрных профессиональных образовательных организаций не соответствуют требованиям работодателей по следующим критериям:

- перегруженности формальными знаниями, которые далеки от инновационной практики современного сельскохозяйственного производства;
- неспособности применять знания в быстроменяющихся и нестандартных условиях осуществления аграрной деятельности;
- незнанием: а) новейшего оборудования (тракторы и комбайны с искусственным интеллектом и др.), б) инновационных аграрных технологий (адаптивно-ландшафтная система земледелия, сберегающее земледелие и т.п.), в) новых практик ведения сельскохозяйственного производства (органическое сельское хозяйство, пермакультура и др.), г) биотехнологий (эмбриональное воспроизводство стада в животноводстве и т.д.);
- неготовности к цифровой трансформации сельского хозяйства;
- психологической неподготовленности к реалиям сельскохозяйственного производства;
- неумения работать в команде;
- отсутствия представлений о нормах поведения в аграрной бизнес-среде;
- ограниченности в генерировании, восприятии и презентации инновационных идей и др.

У сегодняшних работодателей-аграриев нет времени, возможностей и стремления для доучивания выпускников аграрных профессиональных образовательных организаций. Несмотря на то, что сельхозпредприятия остро нуждаются в специалистах и рабочих, полностью подготовленных к работе в конкурентных условиях, они сегодня не расположены принимать участие в обучении рабочих и служащих в аграрных профессиональных образовательных организациях из-за отсутствия в рыночных отношениях механизмов, стимулирующих участие работодателей в данном процессе.

Следовательно, создание системы непрерывного сельскохозяйственного образования с участием работодателей, обеспечивающей подготовку конкурентоспособных молодых специалистов, восприимчивых к инновациям, является актуальной необходимостью [6].

Особая роль в создании системы непрерывного сельскохозяйственного образования отводится аграрно-образовательным кластерам, поскольку именно в условиях аграрно-образовательных кластеров аграрные профессиональные образовательные организации и их социальные партнеры получают возможность взаимодействовать в реальных социально-экономических условиях. Такое взаимодействие позволяет эффективно решать как вопросы организации обучения и практики будущих агроспециалистов, их личностного развития (самоуправляемость и самоорганизация) и профессионального роста, так и вопросы формирования и изменения содержательного компонента агропрофессиональной подготовки, что в свою очередь будет способствовать реализации идей опережающей профессиональной подготовки сельскохозяйственных кадров.

Образовательная эффективность системы непрерывного сельскохозяйственного образования в условиях тесного взаимодействия аграрных профессиональных образовательных организаций с общеобразовательными агропрофилированными организациями, учреждениями дополнительного профессионального

образования и сельскохозяйственными предприятиями проявляется только при хорошо организованной педагогической поддержке обучающихся во время их переходов на новые ступени обучения, в период освоения других социальных ролей.

Вопросы теории и практики повышения качества профессионального образования исследовались в работах С.Я. Батышева, Ю.А. Захарова, Э.Ф. Зеера, Н.Э. Касаткиной, Е.А. Климова, Л.И. Мудрик, Б.П. Невзорова, Н.С. Пряжников, Е.Л. Рудневой, А.А. Факторович, Т.И. Шалавиной, С.Н. Чистяковой, Т.М. Чурековой и других.

Вопросы профессиональной ориентации, профессионального выбора рассматривали С.Я. Батышев, Э.Ф. Зеер, Н.Э. Касаткина, Е.А. Климов, Т.С. Панина, Н.С. Пряжников, Е.Ю. Пряжникова, Н.Н. Чистяков, С.Н. Чистякова, Т.И. Шалавина и другие.

Взаимосвязи и взаимодействие теоретического обучения и производственного процесса в системе среднего профессионального образования изучали П.Р. Атутов, В.И. Блинов, Г.Н. Жуков, А.М. Новиков, М.В. Никитин, О.Н. Олейникова, И.П. Смирнов, Е.В. Ткаченко и другие.

Исследование проблем образовательных кластеров мы нашли в работах Ю.В. Ананьиной, В.И. Блинова, С.Р. Древлинг, Г.Н. Жукова, М.В. Журавлевой, Р.С. Зеляевой, Е.Р. Матухина, А.Р. Масалимовой, Г.В. Мухаметзяновой, И.М. Реморенко, Р.С. Сафина, Ж.Б. Черновой, Ю.В. Чудиновой, Т.И. Шалавиной, А.А. Шумейко и других.

Организацию педагогической поддержки исследовали Е.А. Александрова, М.А. Брутова, А.Н. Буторина, О.С. Газман, Л.Н. Лузина, Н.Н. Михайлова, Е.Н. Степанов, С.М. Юсфин и другие.

Между тем проблеме создания системы непрерывного сельскохозяйственного образования в условиях аграрно-образовательного кластера, обеспечивающей повышение качества образования через организацию опережающего обучения и педагогическую поддержку обучающихся в периоды их перехода на новые образовательные уровни, и обусловленной этим смены социальных ролей в педагогической науке уделяется недостаточное внимание [7].

Проведенный анализ и сопоставление актуальности рассматриваемой проблемы исследования позволили выявить следующие противоречия между:

- ориентацией аграрного профессионального образования в регионе на подготовку квалифицированных рабочих и служащих и непроработанностью методологической основы для создания системы непрерывного сельскохозяйственного образования в рамках аграрно-образовательного кластера, обеспечивающей высокое качество профессиональной подготовки через опережающее обучение, основой которого являются самоуправляемость и самоорганизация обучающихся, получающее свое развитие при оказании оперативной педагогической поддержки обучающимся при их переходах на новые образовательные уровни, требующих освоения новых социальных ролей;
- потребностью в разработке и апробации модели непрерывного сельскохозяйственного образования, основанной на интеграции аграрных профессиональных образовательных организаций, общеобразовательных агропрофилированных организаций, сельскохозяйственных предприятий региона, организаций дополнительного профессионального образования и недостаточной проработанностью механизмов интеграционного взаимодействия в условиях аграрно-образовательного кластера, оперативно влияющих на организацию опережающего образования и педагогической поддержки обучающихся;
- актуальным спросом на осуществление онлайн- и smart-обучения при реализации модели непрерывного сельскохозяйственного образования в условиях аграрно-образовательного кластера и низкой эффективностью существующих методов обучения и оценивания обучающихся, требующих их доработки;
- необходимостью создания высокоэффективной системы непрерывного сельскохозяйственного образования через применение инвариантно-вариативной модели обучения, в которой формирование вариативного компонента осуществляется сельхозпредприятием, и недостаточной проработкой методологической базы для создания подобных методических проектов.

Таким образом, указанные противоречия позволили определить, каким образом созданная на усовершенствованной методологической базе система непрерывного сельскохозяйственного образования в условиях аграрно-образовательного кластера обеспечивает повышение качества подготовки выпускников аграрных профессиональных образовательных организаций и их конкурентоспособность на рынке сельскохозяйственного труда.

#### Библиографический список

1. О Государственной программе развития сельского хозяйства и регулирования рынков сельскохозяйственной продукции, сырья и продовольствия. Постановление Правительства РФ от 14 июля 2012 г. N 717.
2. Волкова С.Н., Сивак Е.Е., Шлеенко А.В. *Управление инновационно-инвестиционными процессами в социально-экономических системах*: монография. Курск, 2015.
3. Волкова С.Н., Сивак Е.Е., Потемкин С.Н., Марков С.Ю. Взаимодействие системы обучения и научно-хозяйственной деятельности в решении экологических проблем региона. *Проблемы высшего образования*: материалы Международной научно-методической конференции. Хабаровск, 2011: 13 – 15.
4. Шлеенко А.В., Волкова С.Н. Пути решения проблем в сфере образования и науки в современных условиях. *Известия Юго-Западного государственного университета*. Серия: Лингвистика и педагогика. 2015; № 1: 102 – 105.
5. Волкова С.Н., Пашкова М.И. Реализация Федеральных государственных стандартов в ВУЗе на современном этапе. *Образование, инновации, качество*: материалы VI Международной научно-методической конференции, 2014: 5 – 7.
6. Психология способностей: *Современное состояние и перспективы исследований*: материалы Научной конференции, посвященной памяти В.Н. Дружинина, ИП РАН, 19 – 20 сентября. Москва: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005.
7. *Профессиональная педагогика*. Под редакцией Батышева С.Я., Новикова А.М. Москва: Изд-во ЭГБЕС, 2009.

## References

1. O Gosudarstvennoj programme razvitiya sel'skogo hozjajstva i regulirovaniya rynkov sel'skohozyajstvennoj produkcii, syr'ya i prodovol'stviya. Postanovlenie Pravitel'stva RF ot 14 iyulya 2012 g. N 717.
2. Volkova S.N., Sivak E.E., Shleenko A.V. *Upravlenie innovacionno-investicionnymi processami v social'no-ekonomicheskikh sistemah*: monografiya. Kursk, 2015.
3. Volkova S.N., Sivak E.E., Potemkin S.N., Markov S.Yu. Vzaimodeystvie sistemy obucheniya i nauchno-hozyajstvennoj deyatel'nosti v reshenii ekologicheskikh problem regiona. *Problemy vysshego obrazovaniya: materialy Mezhdunarodnoj nauchno-metodicheskoy konferencii*. Habarovsk, 2011: 13 – 15.
4. Shleenko A.V., Volkova S.N. Puti resheniya problem v sfere obrazovaniya i nauki v sovremennykh usloviyakh. *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya: Lingvistika i pedagogika. 2015; № 1: 102 – 105.
5. Volkova S.N., Pashkova M.I. Realizatsiya Federal'nykh gosudarstvennykh standartov v VUZe na sovremennom etape. *Obrazovanie, innovatsii, kachestvo: materialy VI Mezhdunarodnoj nauchno-metodicheskoy konferencii*, 2014: 5 – 7.
6. Psihologiya sposobnostej: *Sovremennoe sostoyanie i perspektivy issledovaniy*: materialy Nauchnoj konferencii, posvyaschennoj pamyati V.N. Druzhinina, IP RAN, 19 – 20 sentyabrya. Moskva: Izd-vo «Institut psihologii RAN», 2005.
7. *Professional'naya pedagogika*. Pod redakciej Batysheva S.Ya., Novikova A.M. Moskva: Iz-vo EGVES, 2009.

Статья поступила в редакцию 11.11.19

УДК 378

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10057

**Tolmacheva V.V.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Theory and Methodology of Preschool and Primary Education, Surgut State Pedagogical University (Surgut, Russia), E-mail: vvtolmacheva@yandex.ru

**SOCIAL AND ECOLOGICAL READINESS OF THE FUTURE TEACHER TO THE HEALTH CARE OF CHILDREN: COMPONENT COMPOSITION AND ESSENTIAL CONTENT.** The article presents relevance of the development and the author's view of the content of the term "social and environmental readiness of the future teacher to the health care of children of pre-school age" by considering generic concepts: social, ecological, readiness, health care. A significant place is given to the consideration of the component composition of the presented type of readiness: motivation-value, cognitive and technological. The content is presented in details, including a system of motives, values, knowledge of various order, as well as a set of skills that should be inherent to the teacher with a marked type of readiness to solve the tasks of improving the health of children of pre-school age in the cancers of each declared component of social and ecological readiness of the future teacher to the health care of children.

**Key words:** social and ecological education, teacher, readiness, social and ecological readiness, components, structure of social and ecological readiness of teacher.

**В.В. Толмачева**, канд. пед. наук, доц., БУ ВО ХМАО-Югры «Сургутский государственный педагогический университет», г. Сургут, E-mail: vvtolmacheva@yandex.ru

## СОЦИАЛЬНО-ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА К ОЗДОРОВЛЕНИЮ ДЕТЕЙ: КОМПОНЕНТНЫЙ СОСТАВ И СУЩНОСТНОЕ НАПОЛНЕНИЕ

В статье представлена актуальность разработки и авторский взгляд на содержательное наполнение термина «социально-экологическая готовность будущего педагога к оздоровлению детей дошкольного возраста» путем рассмотрения родовых понятий: социальный, экологический, готовность, оздоровление. Значимое место отводится рассмотрению компонентного состава представленного вида готовности: мотивационно-ценностного, когнитивного и технологического. В рамках каждого заявленного компонента социально-экологической готовности будущего педагога к оздоровлению детей подробно представлено его содержательное наполнение, включающее в себя систему мотивов, ценностей, знаний различного порядка, а также совокупности умений, которые должны быть присущи педагогу с обозначенным видом готовности к решению задач оздоровления детей дошкольного возраста.

**Ключевые слова:** социально-экологическое образование, педагог, готовность, социально-экологическая готовность, компоненты, структура социально-экологической готовности педагога.

Проблема экологического образования, активно разрабатываемая с середины XX века, не теряет своей актуальности и в настоящее время. Только за первые два десятилетия XXI века на государственном уровне принят ряд документов, определяющих ключевые направления решения экологических проблем. Так, «Стратегия экологической безопасности Российской Федерации на период до 2025 года», «Основы государственной политики в области экологического развития Российской Федерации до 2030 года» в качестве одной из приоритетных задач определяют необходимость развития экологического образования и воспитания [1].

Экологическое образование как комплексная проблема современности стала объектом внимания философско-социологических исследований (Э.В. Гирусов, В.П. Казначеев [2], В.А. Лось, Н.М. Мамедов [3], Н.Н. Моисеев, Н.Ф. Реймерс [4], А.Д. Урсул и др.). Обеспечение экологической направленности процесса обучения во всех образовательных учреждениях создает предпосылки для получения экологических знаний, формирования экологически ответственного поведения, т.е. является гарантией освоения экологических компетенций (Т.А. Орешкина).

Однако сложность современной ситуации развития социума определяет кризисным состоянием самого человека, обусловленным веками складывающимся образом жизни, потребностями, поведением (А. Яншин), в связи с чем на арену мирового внимания выходит не только экологическое образование, но и социально-экологическое как его отдельное направление. Следовательно, появилась объективно существующая необходимость подготовки педагогов, способных реализовывать социально-экологическое образование.

Социально-экологическую готовность будущего педагога рассматриваем как одну из составляющих экологической компетенции, которая в свою очередь выступает подсистемой профессиональной компетентности будущего педагога. Анализ содержательных аспектов основополагающих нормативных актов системы высшего педагогического образования РФ позволяет говорить о наличии

в образовательных стандартах разных поколений преемственности в формировании у будущих педагогов экологических компетенций. Обратим внимание и на тот факт, что экологические компетенции включены в группу универсальных компетенций и должны быть обязательно сформированы у всех обучающихся в высшей школе вне зависимости от направленности образовательной программы.

Рассматриваемый нами вид готовности включает в себя две сущностные и взаимосвязанные составляющие: социальную и экологическую.

Термин «социальное» произошел от латинского слова *socialis* – совместный, товарищеский, общностный, общественный.

Толковый словарь Д.Н. Ушакова позволяет трактовать термин «социальный» как связанный с жизнью людей в обществе. На сегодняшний день практически отсутствуют исследования в педагогике, посвященные социальной готовности. Данная категория в родственных аспектах изучается в философии, социологии, психологии (Н.С. Кривошеева, Т.Н. Нагаева, А.А. Шагурова, Л.А. Емельянова, Д.С. Амирян и др.), дошкольной педагогике, рассматриваемой как вид готовности ребенка к школьному обучению. В педагогике профессионального образования рассматриваются лишь аспекты социально-психологической готовности личности (Е.А. Белая, Д.Р. Ерова и др.).

Исходя из вышесказанного, мы считаем необходимым выделить ключевые характеристики, которые будут положены в основу понимания нами «социальной готовности будущего педагога». С нашей точки зрения, социальная готовность будущего педагога должна проявляться в следующих характеристиках:

- осознание себя членом группы, коллектива, социума;
- умение устанавливать взаимоотношения, общаться, действовать совместно с окружающими;
- понимать смысл правил поведения, принятых в обществе, готовность следовать этим правилам;
- умение принять решение и брать на себя ответственность за него.

Для нас крайне значима позиция Ю. Резника, утверждающего, что социальная готовность обязывает человека отказываться от привычного для него образа и условий жизни, если того требует общество. Это обуславливает трансформацию внутренних установок ради внешних изменений. Социальная готовность человека к качественно новым изменениям в социальном мире определяет неотвратимые изменения на личностном уровне.

Этимология другого значимого для нас понятия – «экологический» в детальном понимании может быть интерпретирована как «дом». Науку, занимающуюся вопросами взаимодействия живых организмов и среды обитания (экологию), Н.М. Мамедов [4] относит к разряду комплексных и социо-естественных, поскольку ее предмет напрямую связан со всеми сторонами жизнедеятельности человека.

Переход на новый виток развития цивилизации предъявляет к системе высшего образования новые требования. Необходимо осуществлять целенаправленную социально-экологическую подготовку будущего специалиста, способного действовать с учетом законов развития общества и природы. Формирование социально-экологической готовности невозможно без взаимопроникновения и взаимообогащения социальной готовности педагога служить обществу с опорой на его ценности и нормы экологической готовности, ориентированной на учет состояния и законов развития окружающей нас природной среды.

Социально-экологическая готовность будущего педагога может рассматриваться как:

- результат целенаправленной подготовки будущего педагога к профессиональной деятельности;
- интегральное качество личности, позволяющее осознанно и самостоятельно реализовывать социально-экологическое образование на каждой ступени образовательной системы.

Таким образом, под социально-экологической готовностью будущего педагога мы понимаем интегративную профессионально значимую характеристику личности, проявляющуюся в единстве социально-экологических мотивов, системы ценностей и способности выстраивать образовательную деятельность на основе интегрированного социально-экологического знания.

В рамках данного исследования социально-экологическая готовность будущего педагога рассматривается в контексте оздоровления детей дошкольного возраста. На сегодняшний день нет единого понимания учеными такой категории, как «здоровье». В разное время оно было дополнено и уточнено многими учеными. Мы разделяем позицию З.И. Тюмаевой [5], которая дала достаточно общее определение здоровья. Так, здоровьем динамической саморегулирующейся системы называется динамическое равновесие эндогемостаза (внутреннего гомеостаза) ее и экзогемостаза (т.е. внешнего гомеостаза) этой системы, который соотносится с надсистемой. Исходя из вышесказанного, под оздоровлением мы понимаем процесс прибавления здоровья в интегрированном его понимании.

Таким образом, под социально-экологической готовностью будущих педагогов к оздоровлению детей дошкольного возраста мы понимаем интегративную профессионально значимую характеристику личности, проявляющуюся в единстве социально-экологических мотивов, ценностей и способности выстраивать образовательную деятельность на основе интегрированного социально-экологического знания с целью оздоровления детей дошкольного возраста.

Анализ психолого-педагогических исследований О.А. Абдуллина [6], Р.Ж. Божбанова, Л.К. Веретенникова, К.М. Дурай-Новакова [7], Н.В. Кузьмина, А.И. Мищенко, В.А. Сластенина [8], Л.Ф. Спирина и др. показал, что готовность выступает в качестве устойчивой, многокомпонентной характеристики личности. Мы определяем три компонента социально-экологической готовности будущего педагога к оздоровлению детей дошкольного возраста: мотивационно-ценностный, когнитивный и технологический. Представим наполнение данных компонентов подробнее.

Неотъемлемым компонентом структуры социально-экологической готовности будущего педагога к оздоровлению детей дошкольного возраста является ценностно-мотивационный. В данном компоненте основополагающими являются система мотивов и ценностей.

Применительно к теме нашего исследования мы выделяем следующую систему мотивов, лежащих в основе социально-экологической готовности будущих педагогов к оздоровлению детей дошкольного возраста:

- *профессионально значимые* (на основе исследования А.К. Байметова): должностного, заинтересованности и увлеченности преподаваемым предметом, увлеченности общением с детьми («люблю к детям»);
- *социально-экологические*: чувство профессиональной и гражданской ответственности за состояние окружающей среды; осознание значимости личности педагога в формировании рационального отношения субъектов образовательного процесса к природе; осознание зависимости качества жизни и состояния человека от окружающей природной среды;
- *валеологические*: способствовать осознанию субъектами образовательного процесса здоровья как ценности первого порядка; сохранение текущего состояния здоровья, а также оздоровления детей дошкольного возраста.

Мотивы определяют ценностные ориентации личности. Учитывая точку зрения В.В. Танской, мы выделяем следующую систему ценностей в контексте исследования.

*Социально-экологические ценности* включают в себя: значимость деятельности человека на благо общества и общественных ценностей; самоценность природной среды и ее объектов; коэволюционный путь развития общественной и природной среды.

*Валеологические ценности*: взаимозависимость жизнедеятельности и состояния здоровья человека от состояния окружающей природной среды; здоровье человека и окружающая среда – ценности первого порядка; готовность брать на себя ответственность за состояние собственного здоровья.

*Морально-этические ценности*: ответственное отношение человека к проблемам окружающей среды; готовность брать на себя ответственность за состояние окружающей природной среды; ответственное отношение к собственной профессиональной деятельности, способствующей решению социально-экологических проблем.

*Педагогические ценности*: гуманистическая направленность труда педагога, любовь к детям, доброжелательность, справедливость, ответственность, творческий характер труда.

Сформированная система мотивов и ценностей у будущего педагога является залогом формирования когнитивного и технологического компонентов.

Когнитивный компонент включает в себя комплекс психолого-педагогических знаний, владение которыми необходимо для решения задач соответствующего типа.

Когнитивный компонент социально-экологической готовности будущих педагогов к оздоровлению детей дошкольного возраста предполагает овладение следующей интегрированной системой знаний:

- *естественнонаучные и медицинские знания общего порядка*: происхождение и развитие живых систем на Земле; экосистема и биосфера; происхождение и эволюция человека. Антропогенез; взаимодействие человека, общества и природы; закономерности роста и развития организма человека; возрастные особенности строения, развития и функционирования нервной системы, сенсорных, эндокринной, сердечно-сосудистой, дыхательной, пищеварительной, репродуктивной и выделительной систем; принципы сохранения и укрепления здоровья человека; основы микробиологии, эпидемиологии и иммунологии; неотложные состояния и оказание первой помощи; характеристика и профилактика детского травматизма;

- *психолого-педагогические знания общего порядка*: нормативно-правовое обеспечение в сфере образования РФ; образовательная среда и ее возможности в достижении образовательных результатов; социальное воспитание и социализация личности; семья как социокультурная среда воспитания; средства обучения и воспитания; технологии обучения и воспитания. Самовоспитание личности; педагогическая диагностика, контроль и оценка качества обучения; психологические особенности ребенка дошкольного возраста; учет возрастных особенностей обучающихся при оценке достижения результатов обучения; законодательство в области дошкольного образования; виды, сущность, содержание, принципы, методы и формы дошкольного образования;

- *медико-психолого-педагогические знания специального порядка*: педиатрия и дошкольная гигиена; гигиенические особенности воспитания детей раннего и дошкольного возраста; гигиена среды в дошкольных образовательных организациях; детские болезни. Профилактика заболеваний у детей раннего и дошкольного возраста; детские инфекционные и паразитарные заболевания и их профилактика; роль образовательных организаций и семьи в сохранении здоровья и оздоровлении детей; здоровьесберегающие и оздоровительные технологии. Природные и социальные факторы оздоровления ребенка дошкольного возраста; здоровьесберегающая среда образовательной организации; компетентность педагогов и родителей в вопросах здоровьесбережения и оздоровления детей дошкольного возраста.

Технологический компонент включает в себя умения и навыки, необходимые будущим педагогам для реализации задач социально-экологического образования.

В рамках технологического блока мы выделили следующие группы умений:

- *аналитико-гностические*: анализ нормативной, психолого-педагогической литературы и иных источников с целью осмысления теоретических и практических подходов к экологическим и валеологическим проблемам системы образования;
- *проективно-конструкторские*: проектирование содержания социально-экологического образования в дошкольной образовательной организации, формулирование целей, задач, форм и способов реализации социально-экологического образования; подбор материала с учетом возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся;
- *коммуникативные*: установление целесообразных и эффективных отношений с участниками образовательных отношений и иными лицами, задействованными в образовательном процессе (социальные партнеры); владение словом как инструментом социально-экологического знания;
- *организационно-оценочные*: самостоятельное осуществление образовательной и оздоровительной деятельности, оценивание деятельности обучающихся и собственной педагогической деятельности.

Уровень социально-экологической готовности будущего педагога к оздоровлению детей дошкольного возраста определяется как совокупность уровней сформированности ее компонентов.



Таким образом, социально-экологическая готовность будущего педагога к оздоровлению детей дошкольного возраста представляет собой профессионально значимую характеристику личности, проявляющуюся в единстве социально-экологических мотивов, ценностей и способности выстраивать образовательную деятельность на основе интегрированного социально-экологического знания с целью оздоровления детей дошкольного

возраста. Уровень социально-экологической готовности будущего педагога к оздоровлению детей дошкольного возраста определяется как совокупность уровней сформированности ее компонентов. Формирование социально-экологической готовности будущего педагога к оздоровлению детей дошкольного возраста требует формирования соответствующих компонентов готовности.

#### Библиографический список

1. Основы государственной политики в области экологического развития России на период до 2030 года. Available at: <http://special.kremlin.ru>
2. Казначеев В.В. Здоровье нации. Просвещение. Образование. Москва; Кострома: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1996.
3. Мамедов Н.М. Статус образования в переходе общества к устойчивому развитию. *Вестник экологического образования в России*. 2008; № 4:1-3.
4. Реймерс Н.Ф. Экология (Теория, законы, правила, принципы и гипотезы). Москва: Россия молодая, 1994.
5. Тюмасева З.И. *Метатеория образования*: монография. Санкт-Петербург: МИНПИ, 2004.
6. Абдуллина О.А. *Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования*. Москва: Просвещение, 1984.
7. Дурай-Новикова К.М. *Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности*. Москва, 1983.
8. Сластенин В.А. *Психология и педагогика*. Москва: Академия, 2007.

#### References

1. *Osnovy gosudarstvennoy politiki v oblasti "ekologicheskogo razvitiya Rossii na period do 2030 goda*. Available at: <http://special.kremlin.ru>
2. Kaznacheev V.V. *Zdorov'e natsii. Prosveshchenie. Obrazovanie*. Moscow; Kostroma: Issledovatel'skiy centr problem kachestva podgotovki specialistov, 1996.
3. Mamedov N.M. Status obrazovaniya v perehode obschestva k ustojchivomu razvitiyu. *Vestnik "ekologicheskogo obrazovaniya v Rossii"*. 2008; № 4:1-3.
4. Rejmers N.F. *"Ekologiya (Teoriya, zakony, pravila, principy i gipotezy)"*. Moscow: Rossiya molodaya, 1994.
5. Tyumaseva Z.I. *Metateoriya obrazovaniya*: monografiya. Sankt-Peterburg: MINPI, 2004.
6. Abdullina O.A. *Obshepedagogicheskaya podgotovka uchitelya v sisteme vysshego pedagogicheskogo obrazovaniya*. Moscow: Prosveshchenie, 1984.
7. Duraj-Novikova K.M. *Formirovaniye professional'noj gotovnosti studentov k pedagogicheskoy deyatel'nosti*. Moscow, 1983.
8. Slastenin V.A. *Psihologiya i pedagogika*. Moscow: Akademiya, 2007.

Статья поступила в редакцию 11.11.19

УДК 372.881.161.1

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10058

**Gorbenko V.D.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University (St. Petersburg, Russia),  
E-mail: [vdgorbenko@gmail.com](mailto:vdgorbenko@gmail.com)

**THE USE OF VERBAL AND VISUAL SUPPORT IN TRAINING FOREIGN STUDENTS OF TECHNICAL SPECIALTIES TO LISTEN TO LECTURES.** The article is dedicated to a problem of teaching foreign students of technical specialties listening to lectures. The idea of the need to train foreign students, first of all, of meaningful listening to lectures, is substantiated. Considerable attention is paid to the description of the learning model for meaningful listening to lectures using verbal-visual supports, such as tables, block-schemes and block-drawings. The author concludes that the described verbal-visual supports can be used at all stages of working with audiotext; allow you to remove the objective difficulties of listening and teach foreign students to navigate the structure and content of the audiotext.

**Key words:** foreign students, meaningful listening to lectures, verbal-visual supports, learning model.

**В.Д. Горбенко**, канд. филол. наук, доц., Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, г. Санкт-Петербург,  
E-mail: [vdgorbenko@gmail.com](mailto:vdgorbenko@gmail.com)

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВЕРБАЛЬНО-ВИЗУАЛЬНЫХ ОПОР ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ АУДИРОВАНИЮ ЛЕКЦИЙ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ

Статья посвящена проблеме обучения иностранных студентов технических специальностей аудированию лекций по специальности. Обосновывается идея о необходимости обучения иностранных слушателей прежде всего осмысленному слушанию лекций. Особое внимание уделено описанию модели обучения осмысленному аудированию лекций с использованием вербально-визуальных опор, таких как схемы-таблицы, схемы-блоки и схемы-рисунки. Автор делает вывод, что описанные вербально-визуальные опоры могут применяться на всех этапах работы со звучащим текстом: предтекстовом, притекстовом и после-текстовом; позволяют снимать объективные трудности аудирования и учат иностранных слушателей ориентироваться в структуре и содержании аудиотекста.

**Ключевые слова:** иностранные студенты, осмысленное аудирование лекций, вербально-визуальные опоры, модель обучения.

В связи с активной реализацией приоритетного проекта «Экспорт образования» количество иностранных учащихся в российских вузах с каждым годом заметно возрастает, что обуславливает необходимость совершенствования программ языковой подготовки представителей обозначенного контингента, которая обеспечивала бы высокое качество обучения иностранных граждан на основных образовательных программах вузов РФ.

Одним из самых сложных вопросов при формировании коммуникативной компетенции иностранных слушателей в учебно-научной сфере общения является обучение аудированию лекций по специальности.

Вопрос обучения аудированию лекций иностранных слушателей активно исследуется в работах отечественных методистов с конца 70-х годов прошлого века. Данной проблеме посвящены труды Н.И. Соболевой, Т.Е. Акишиной, Е.И. Мотиной. Заявленная проблематика не теряет своей актуальности и в наши дни. Первоочередную важность исследования аудитивных механизмов при восприятии лекционного материала, исследования трудностей аудирования и способов их преодоления, а также необходимость разработки моделей обучения аудированию монологической речи учебно-научного характера отмечают многие специалисты. Первый вопрос, с которым сталкивается преподаватель РКИ при разработке модели обучения аудированию в учебно-научной сфере, – это критерии, определяющие содержание обучения, его цели и задачи. Как справедливо отмечают Л.П. Клобукова и И.В. Михалкина, содержание обучения должно коррелировать с потребностями, которые возникают у иностранных студентов в ситуации реального общения [1]. Тем не менее специалисты по-разному определяют

потребности иностранных учащихся, в связи с чем наблюдаются определенные расхождения в определении цели обучения аудированию. Одни авторы считают, что нужно обучать именно конспектированию [2]. Другие методисты считают, что основной целью при обучении аудированию лекций является запись под диктовку [3]. Нам близка точка зрения А.И. Сурыгина, согласно которой иностранных студентов нужно обучать не конспектированию и не записи под диктовку, а осмысленному слушанию лекций [4].

Представляется, что наиболее эффективным способом формирования способности освоения содержания лекционного материала при обучении иностранных студентов является использование вербально-визуальных опор, под которыми понимаются функциональные опоры, в терминологии Э.Г. Азимова и А.Н. Щукина («наглядные материалы в виде схем, таблиц, формул, графиков, диаграмм» [5, с. 342]). Существуют разные подходы к классификации данного вида опор. Н.Д. Гальскова, А.П. Василевич и Н.В. Акимова различают визуальные (картинки, фотографии, иллюстрации) и вербальные опоры (ключевые слова, план текста, заголовки) [6]. Е.И. Пассов, Л.В. Кибирева и Э. Колларова называют опоры вспомогательными средствами технологии коммуникативного иноязычного образования и выделяют функционально-смысловые таблицы, лексико-семантические схемы, вопросные карты, функциональные схемы диалога, логико-смысловую карту проблемы, лексико-грамматические таблицы [7]. А.Н. Щукин различает вербальные (аудиотекст, письменный текст), невербальные (темпа, тембр, высота голоса, жест, мимика и т.п.) и художественно-изобразительные опоры (рисунки, фотографии, таблицы, схемы), используемые при

Таблица 1

Соответствие выбранной системы отсчета условиям задачи

условие задачи	1) иллюстрация запуска ракеты	2) иллюстрация выведения ракеты на орбиту Земли	3) иллюстрация полета ракеты	4) иллюстрация посадки ракеты на поверхность Венеры
система отсчета	А) поверхность Венеры	Б) система отсчета, связанная с центром Земли	В) система отсчета, связанная с центром Солнца	Г) место старта

аудированию текста [8]. М.Н. Пашкова для обучения иностранных учащихся аудированию и конспектированию научного монологического высказывания предлагает метод построения фреймовых схем-опор [9].

Рассмотрим подробнее наиболее эффективные варианты вербально-визуальных опор при обучении студентов-инженеров аудированию лекций по специальности.

В качестве первого примера использования вербально-визуальной опоры можно привести следующую систему заданий с использованием **схемы-таблицы**.

На первом этапе формирования аудитивных навыков описывается тема фрагмента лекции (*Прослушайте фрагмент лекции об условиях выбора системы отсчета*) и предлагается установка к первому прослушиванию аудиотекста, направленная на вычленение общей информации (*Постарайтесь услышать, сколько систем отсчета описывается во фрагменте лекции?*). После первого прослушивания и ответа на данный вопрос студенту необходимо познакомиться с таблицей, содержащей информацию, представленную в графическом и текстовом формате (табл. 1). Следующим шагом является повторное слушание фрагмента лекции с установкой на поиск конкретной информации с опорой на данные табл. 1 (*Прослушайте фрагмент второй раз. В таблице 1 соотнесите условие задачи и соответствующую ему систему отсчета*). На последнем этапе выполнения системы заданий студенту необходимо устно передать основное содержание прослушанного два раза фрагмента лекции с использованием вербально-визуальной опоры.

Вербально-визуальную опору в виде **схемы-таблицы** можно применять иначе. Опишем еще одну систему заданий, построенную на использовании **схемы-таблицы**, в которой ключевая информация отсутствует. Сначала, как и при выполнении системы заданий в первом примере, учащемуся необходимо понять логику текста, а потом на основании услышанного зафиксировать конкретную информацию. Так, например, во время прослушивания фрагмента лекции о технических характеристиках генераторов разных видов студенту предлагается первая установка, направленная на понимание общей информации (*Прослушайте фрагмент лекции о технических характеристиках генераторов разных видов. Постарайтесь услышать, технические характеристики каких генераторов описываются в лекции?*). После выполнения данного задания учащемуся предлагается таблица, в которую при повторном прослушивании лекции необходимо внести более конкретную информацию о размере физической величины (*Во время прослушивания заполните таблицу 2 знаками «стрелка вниз», если величина маленькая, и знаками «стрелка вверх», если величина большая*). В итоговом задании студент строит устное монологическое высказывание о технических характеристиках генераторов с использованием вербально-визуальной опоры.

Таблица 2

Технические характеристики генераторов разных видов

Виды генераторов	Технические характеристики генераторов	
	разность потенциалов (напряжение)	сила тока
электростатические машины	.....	.....
гальванические элементы	.....	.....
электрохимические индукционные генераторы переменного тока	.....	.....

Опишем пример использования отражающей основные смысловые части фрагмента лекции вербально-визуальной опоры в виде **схемы-блоков**.

Студент слушает фрагмент лекции о принципах работы громкоговорителя и микрофона. В качестве первой общеинформативной установки ему предлагается услышать ответ на вопрос, отличаются ли принципы работы указанных устройств или они одинаковы. При повторном прослушивании с опорой на вербально-визуальную схему, содержащую основные смысловые блоки (рис. 1), слушателю необходимо сопоставить физические явления и принципы работы описанных устройств (*Определите, какие физические явления, обозначенные в блоках ниже, положены в основу принципа работы громкоговорителя, а какие – в основу принципа работы микрофона*).

Физические явления

явление электромагнитной индукции	взаимодействие токов	пьезоэлектрический эффект
-----------------------------------	----------------------	---------------------------

Рис. 2. Пример вербально-визуальной схемы, содержащей основные смысловые блоки

Принцип работы громкоговорителя и микрофона

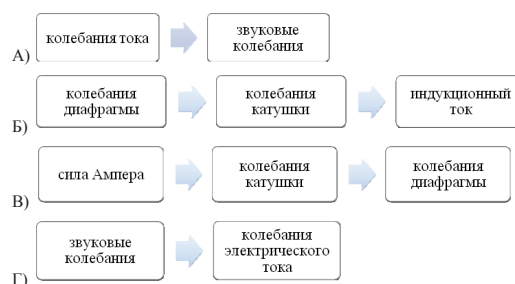


Рис. 2. Пример вербально-визуальной схемы, содержащей основные смысловые блоки

Далее учащийся знакомится со схемой в виде блоков, описывающей принцип работы устройств (рис. 2), и в процессе третьего прослушивания определяет, какой элемент схемы описывает принцип работы громкоговорителя, а какой – принцип действия электродинамического микрофона.

На завершающем этапе студент с опорой на информацию, представленную на схемах-блоках, рассказывает о принципах работы громкоговорителя и микрофона.

Эффективным средством обучения иностранных учащихся аудированию лекций по специальности является визуальная опора в виде **схемы-рисунка**. Так, например, еще до описания темы и первого прослушивания фрагмента лекции об устройстве электродинамического громкоговорителя студенту предлагается рисунок, иллюстрирующий устройство данного прибора, с целью активизации фоновых знаний (*Посмотрите на рис. 3. Как вы думаете, что на нем изображено?*).

При первом прослушивании учащийся либо подтверждает свою догадку, либо опровергает ее, а также записывает названия частей рисунка (*диафрагма, звуковая катушка и т.д.*). При повторном прослушивании студент должен подписать на рисунке ключевые слова (глаголы, краткие причастия и краткие прилагательные), с опорой на которые он передает основное содержание прослушанного фрагмента лекции.

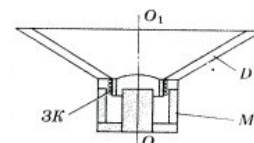


Рис. 3. Схема устройства громкоговорителя [10, с. 16]

Интересной формой работы с использованием визуальной опоры при обучении аудированию лекций является составление **схемы-рисунка** самим студентом. Например, учащийся слушает фрагмент лекции об условиях определения материальной точки с установкой понять, о какой проблеме, связанной с космическим кораблем, идет речь. Затем при повторном прослушивании он создает свой рисунок, отражающий суть услышанного, используя заранее предложенные ему схематичные изображения основных объектов (*Прослушайте фрагмент лек-*

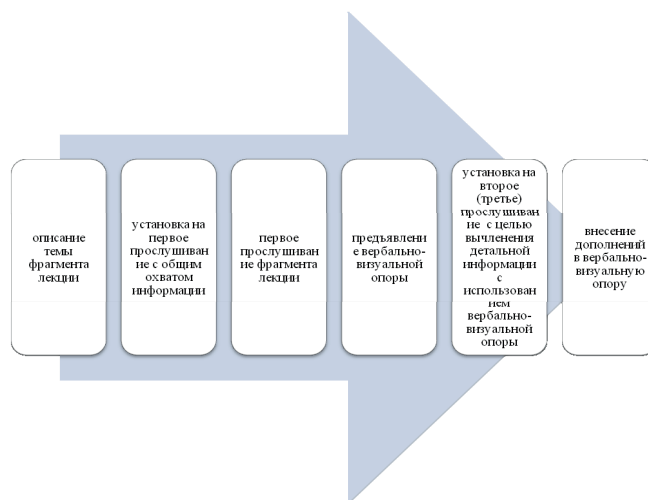





Рис. 4. Модель обучения иностранных студентов аудированию лекций по специальности с использованием вербально-визуальных опор

ции второй раз, отразите его содержание в виде рисунка. Используйте символы, обозначающие людей , космический корабль , космическую станцию , выражение «можно считать материальной точкой»  $\rightarrow (\cdot)$ , выражение «нельзя считать материальной точкой»  $\nrightarrow (\cdot)$ »).

Итак, можно выделить наиболее эффективные вербально-визуальные опоры при обучении аудированию лекций по специальности: схемы-таблицы, схемы-блоки, схемы-рисунки. Модель обучения иностранных студентов аудированию лекций по специальности с использованием всех описанных в данной работе вербально-визуальных опор представлена на рис. 4.

Описанные вербально-визуальные опоры эффективны на всех этапах работы со звучащим текстом: на предтекстовом с целью активизации фоновых знаний, притекстовом при восприятии и извлечении необходимой информации в результате выполнения заданных меняющихся коммуникативных установок, на послетекстовом этапе при проведении контроля уровня понимания прослушанного текста, а также выходе в устную коммуникацию в процессе передачи основного содержания услышанного.

#### Библиографический список

1. Клобукова Л.П., Михалкина И.В. *Проблемы обучения аудированию в зеркале реальной коммуникации*. Available at: [http://gramota.ru/biblio/magazines/mrs/28\\_255](http://gramota.ru/biblio/magazines/mrs/28_255)
2. Павлова В.П. *Обучение конспектированию: теория и практика*. Москва: Русский язык, 1983.
3. Левина Г.М. Изменение содержания и формата тестирования по РКИ на подготовительных факультетах российских вузов в связи с изменением когнитивного стиля учащихся и развитием новых технологий. *Русский язык за рубежом*. 2017; № 5: 105 – 112.
4. Сурьгин А.И. *Педагогическое проектирование системы предвузовской подготовки иностранных студентов*. Санкт-Петербург: Златоуст, 2008.
5. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. *Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам)*. Москва: ИКАР, 2009.
6. Гальскова Н.Д. *Методика обучения иностранным языкам: учебное пособие* / Н.Д. Гальскова, А.П. Василевич, Н.В. Акимова. Ростов-на-Дону: Феникс, 2017.
7. Пассов Е.И., Кибирева Л.В., Колларова Э. *Концепция коммуникативного иноязычного образования (теория и ее реализация)*. Методическое пособие для русистов. Санкт-Петербург: Златоуст, 2007.
8. Щукин А.Н. *Обучение речевому общению на русском языке как иностранном*. Москва: Русский язык. Курсы, 2012.
9. Пашкова М.Н. *Обучение аудированию и конспектированию научного монологического высказывания иностранцев-нефилологов на материале языка специальности (фреймворк-подход)*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Санкт-Петербург, 2017.
10. Мяснишев Г.Я., Буховцев Б.Б., Чаругин В.М. *Физика. 11 класс: учебник для общеобразовательных учреждений: базовый и профильный уровни*. Под редакцией В.И. Николаева, Н.А. Парфентьевой. Москва: Просвещение, 2010.

#### References

1. Klobukova L.P., Mihalikina I.V. *Problemy obucheniya audirovaniyu v zerkale real'noj kommunikacii*. Available at: [http://gramota.ru/biblio/magazines/mrs/28\\_255](http://gramota.ru/biblio/magazines/mrs/28_255)
2. Pavlova V.P. *Obuchenie konspektirovaniyu: teoriya i praktika*. Moskva: Russkij yazyk, 1983.
3. Levina G.M. *Izmenenie soderzhaniya i formata testirovaniya po RKI na podgotovitel'nykh fakul'tetakh rossijskikh vuzov v svyazi s izmeneniem kognitivnogo stilya uchashchihya i razvitiem novykh tehnologii*. *Russkij yazyk za rubezhom*. 2017; № 5: 105 – 112.
4. Surygin A.I. *Pedagogicheskoe proektirovanie sistemy predvuzovskoj podgotovki inostrannykh studentov*. Sankt-Peterburg: Zlatoust, 2008.
5. Azimov E.G., Schukin A.N. *Novyj slovar' metodicheskikh terminov i ponyatij (teoriya i praktika obucheniya yazykam)*. Moskva: IKAR, 2009.
6. Gal'skova N.D. *Metodika obucheniya inostrannym yazykam: uchebnoe posobie* / N.D. Gal'skova, A.P. Vasilevich, N.V. Akimova. Rostov-na-Donu: Feniks, 2017.
7. Passov E.I., Kibireva L.V., Kollarova E. *Koncepciya kommunikativnogo inoyazychnogo obrazovaniya (teoriya i ee realizaciya)*. Metodicheskoe posobie dlya rusistov. Sankt-Peterburg: Zlatoust, 2007.
8. Schukin A.N. *Obuchenie rechevomu obscheniyu na russkom yazyke kak inostrannom*. Moskva: Russkij yazyk. Kursy, 2012.
9. Pashkova M.N. *Obuchenie audirovaniyu i konspektirovaniyu nauchnogo monologicheskogo vyskazyvaniya inostrancev-nefilologov na materiale yazyka special'nosti (frejmovyj podhod)*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Sankt-Peterburg, 2017.
10. Myakishev G.Ya., Buhovcev B.B., Charugin V.M. *Fizika. 11 klass: uchebnik dlya obsheobrazovatel'nykh uchrezhdenij: bazovyy i profil'nyj urovni*. Pod redakciej V.I. Nikolaeva, N.A. Parfent'evoy. Moskva: Prosveschenie, 2010.

Статья поступила в редакцию 25.11.19

УДК 373.24

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10059

Kushnerova D.P., senior teacher, South-Ural State University (Chelyabinsk, Russia), E-mail: [grustik2007@mail.ru](mailto:grustik2007@mail.ru)

**THEORETICAL AND METHODOLOGICAL BASIS FOR THE APPLICATION OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES AS A MEANS OF ENHANCING THE COGNITIVE ACTIVITY OF CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE.** The article deals with the theoretical and methodological approaches so as the principles of the application of information and communication technologies as a means of enhancing the cognitive activity of children of senior preschool age, giving the opportunity to show the basic ideas of improving and developing the theory and practice of preschool education. The presented material allows us to conclude that on the basis of these approaches, a methodology has been developed for the use of information and communication technologies as a means of enhancing the cognitive activity of children of senior preschool age, which is based on compliance with a system of principles, each of which reflects its target, content and structural characteristics.

**Key words:** information and communication technologies, information approach, axiological approach, hermeneutic approach, theoretical and methodological principles.

Д.П. Кушнерова, ст. преп., Южно-Уральский государственный университет, г. Челябинск, E-mail: [grustik2007@mail.ru](mailto:grustik2007@mail.ru)

## ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧЕСКАЯ ОСНОВА ПРИМЕНЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ КАК СРЕДСТВА АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В данной статье раскрываются и обосновываются теоретико-методические подходы, а также принципы применения информационно-коммуникационных технологий как средства активизации познавательной деятельности детей старшего дошкольного возраста, дающих возможность показать основные идеи улучшения и развития теории и практики дошкольного образования. Представленный материал позволяет сделать вывод, что на основе указанных подходов выработана методика применения информационно-коммуникационных технологий как средства активизации познавательной деятельности детей старшего дошкольного возраста, которая базируется на соблюдении системы принципов, каждый из которых отображает её целевую, содержательную и структурную характеристики.

**Ключевые слова:** информационно-коммуникационные технологии, информационный подход, аксиологический подход, герменевтический подход, теоретико-методологические принципы.



Актуальность проблемы применения информационно-коммуникационных технологий как средства активизации познавательной деятельности детей старшего дошкольного возраста определена развитием информатизации общества, модернизацией всей образовательной системы государства, условиями современного общества, социальными потребностями в повышении качества воспитания и обучения детей старшего дошкольного возраста, кроме того, недостаточной разработкой содержательно-методических основ процесса активизации познавательной деятельности детей старшего дошкольного возраста средствами информационно-коммуникационных технологий [1].

Целью исследования является изучение теоретико-методических подходов и принципов применения информационно-коммуникационных технологий как средства активизации познавательной деятельности детей старшего дошкольного возраста.

Разработка методики применения данных технологий основывается на применении теоретико-методических подходов и принципов, дающих возможность показать основные идеи улучшения и развития теории и практики дошкольного образования.

В исследование включаем интеграцию информационного, аксиологического и герменевтического подходов в качестве теоретико-методической основы применения информационно-коммуникационных технологий как средства активизации познавательной деятельности детей старшего дошкольного возраста. В связи с этим целесообразно рассмотреть составляющие трех выбранных подходов более детально.

Информационный подход исследован в трудах Р.Ф. Абдеева, В.Г. Афанасьева, В.М. Казакевича, К.К. Колина, О.Ф. Ливичева, В.А. Якунина и др. [2].

При объединении информационного подхода с познавательной деятельностью детей дошкольного возраста осуществляется активное развитие личности ребенка, развитие мышления и умений работать с информацией за счет освоения и применения информационных технологий, подготовка к жизни в условиях информационного общества, возрастание внимания к усваиваемому материалу, поскольку звук, движения, мультимедиа надолго притягивают внимание детей, развитие интеллектуальных умений (серияция, классификация), развитие психофизиологических функций, формирование умений производить познавательную и экспериментальную деятельности в ходе выполнения упражнений по той или иной теме занятия.

Применение информационного подхода в процессе активизации познавательной деятельности детей старшего дошкольного возраста с помощью ИКТ способствует не просто наращиванию объема знаний по различным предметам, а приобретению разностороннего опыта познавательной деятельности с информацией при помощи информационных технологий; овладению способами работы с информацией; развитию коммуникативных умений в различных видах деятельности со средствами ИКТ.

Следовательно, с помощью средств ИКТ труд, потраченный на управление познавательной деятельностью, оправдывает себя в полной мере: улучшает качество знаний; продвигает ребенка в общем развитии; учит справляться с трудностями; вносит радость в жизнь; дает возможность проводить обучение и воспитание в зоне ближайшего развития; формирует оптимальные условия с целью наилучшего взаимопонимания воспитателя и ребенка. Применение ИКТ в дошкольном образовании позволяет расширить творческие способности воспитателя и оказывает положительное влияние на развитие детей дошкольного возраста.

Педагогические принципы в исследовательской деятельности представляются обязательными элементами её теоретического знания. В нынешней науке принципы выступают как главные идеи, действия, основные правила поведения.

Наше понимание принципа заключается в том, что это «ориентир, рекомендация о способах движения от достигнутого к перспективному, о способах достижения меры, единства, гармонии в сочетании каких-то противоположных сторон, начал с тенденцией педагогического процесса» [3].

Представим выделенные на основе информационного подхода принципы применения информационно-коммуникационных технологий как средство активизации познавательной деятельности детей старшего дошкольного возраста: интерактивности и адаптивности.

Принцип интерактивности предоставляет возможность всем детям дошкольного возраста быть вовлеченными в процесс общения, выражать собственное мнение, делиться мыслями и знаниями, быть равноправными участниками образовательного процесса. Принцип интерактивности представляет информацию в форме, располагающей к диалогу пользователя с компьютером. Он направлен на активизацию познавательной деятельности детей старшего дошкольного возраста.

Использование мультимедийных интерактивных технологий значительно повышает качество подачи материала и эффективность его усвоения детьми старшего дошкольного возраста, расширяет содержание образовательного процесса, увеличивает мотивацию, освещает совместную деятельность воспитателя и детей. Мультимедийные технологии предполагают применение таких интерактивных и аудиовизуальных средств обучения, как программные средства (презентации, аудио-, видеоролики, мультимедийные диски, веб-ресурсы сети Интернет) [2].

Достоинством принципа интерактивности считается то, что он активизирует заинтересованность детей, стимулирует их участие, содействует эффективному изучению материала, проявляет разностороннее влияние, развивает актуальные умения. Он предоставляет прочность знаний и высокую мотивацию, формирует воображение, общительность, творчество. У детей образовывается индивидуальность, командный дух, возможность самовыражения. Также принцип учит взаимовыжению, деятельности и демократичности, оказывает содействие на развитие познавательной активности у детей, способствует развитию навыка изучения средств и методов познания, также опыта возникновения мотивов новых видов деятельности, взаимодействия с окружающим миром, накоплению навыка эмоционально-практического сотрудничества с взрослыми и сверстниками.

В основе организации процесса обучения лежит принцип адаптивности, который состоит в обретении максимально возможных познаний детей согласно индивидуальным способностям человека; помогает приспособиться детям к условиям жизни, социального воспитания, а также к результативному взаимодействию с компьютером, информационно-образовательной средой и пр.

Принцип адаптивности в ходе обучения с применением информационно-коммуникационных технологий приобретает новое значение и предоставляется средствами наглядности, разделяет учебный материал по объему, сложности, содержанию, который располагается на особом месте во время исследования и оценки результатов обучения и ориентирован на раскрытие степени изучения познаний и активизации познавательной деятельности детей.

Компьютерные технологии формируют принцип адаптивности. Они предоставляют возможность разработать программы, стимулирующие или показывающие разнообразные виды обучения. Компьютерные обучающие программы могут адаптироваться к различным интересам детей, в текущей сфере обучения автоматически устанавливать степень знания и умения, распознавать проблемы в понимании или недопонимании, давать совет, а также предоставлять помощь.

Принцип адаптивности позволяет гарантировать процесс воспитания, а также саморазвитие детей, отталкиваясь от их индивидуальных качеств как субъекта познания и познавательной деятельности. Активизация познавательной деятельности становится возможной за счет формирования подобных обстоятельств, в которых ребенок способен показать избирательность к предметному материалу, его типу и форме.

На методико-технологическом уровне раскрыт аксиологический подход, над разработкой и реализацией которого трудились такие ученые, как Э. Гартман, А.В. Кирьякова, И.Б. Котов, П. Лапи, Г.И. Чижиков и др.

Реализация аксиологического подхода в условиях информатизации образования России позволяет формировать личность с информационным мышлением и одновременно развитой ценностной картиной мира. Известно, что становление системы ценностей детей, их положительного социального поведения и социального отношения как к реальной, так и к виртуальной действительности осуществляется через содержание образования. В рамках аксиологического подхода последнее рассматривается как педагогический адаптированный общественный опыт человечества, идентичный по структуре человеческой культуре.

Концепция аксиологического подхода в работе с детьми направлена на организацию и поддержку собственной познавательной деятельности, на проявление, развитие индивидуально-личностных способностей ребенка. Аксиологический подход позволяет определить совокупность приоритетных ценностей в обучении, воспитании и саморазвитии ребенка, помогает, с одной стороны, развивать у детей умения самоопределяться в сетевых ситуациях согласно своей ценностной картине мира, с другой, — навыки самостоятельно искать, анализировать и отбирать в виртуальном режиме необходимую информацию, организовывать, преобразовывать, сохранять и передавать ее.

Использование аксиологического подхода в применении информационно-коммуникационных технологий как средства активизации познавательной деятельности детей реализуется за счет соблюдения принципов творческой инициативы и индивидуальной обусловленности.

Принцип творческой инициативы содержит познавательную мотивацию, мотивацию достижения; самостоятельность в определении цели деятельности; подготовленность и способность к саморазвитию, а также личностному самоопределению; действия смыслообразования; направленность на открытие нового и открытость новому, инициативность.

Принцип творческой инициативы стимулирует детей самостоятельно сочетать фантазировать, создавать новое творение при использовании прошлого опыта, выявлять способности, дающие возможность выполнить задание в незнакомой ситуации. В зависимости от возрастных особенностей детей содержание заданий становится более трудным, что дает возможность поступать им по собственной инициативе.

Современные информационно-коммуникационные технологии в основном нацелены на выявление творческого потенциала и ребенка, и воспитателя. В числе создающих программных педагогических продуктов почти отсутствуют те, которые направлены только на формальное исполнение. В основном во всех них, так или иначе, помещены элементы развивающего обучения.

Из чего следует, что принцип творческой инициативы считается уникальным методом развития у детей таких существенно значимых сторон психической жизни, как творческое мышление, положительное эмоциональное самочувствие,

творческие и художественные способности, содействующих активизации познавательной деятельности детей старшего дошкольного возраста.

Принцип индивидуальной обусловленности указывает на точное формулирование критериев использования компьютера в зависимости от целей, содержания и этапа обучения, возрастных особенностей детей, применяемой методики обучения. В основе принципа лежит принятие человека со всеми его особенностями, возможностями, достоинствами и недостатками.

Принцип учета индивидуальных особенностей максимально осуществляется непосредственно при компьютерном обучении. Индивидуализация процесса обучения выполняется вследствие широкого потенциала компьютерных средств адаптации к интересам детей. Применение данного принципа способствует не только учету возрастных особенностей и степени развития детей, но и индивидуально-психологических характеристик каждого ребенка.

С использованием компьютерных сетей и онлайн-средств дошкольные организации получили возможность преподнести новую информацию таким образом, чтобы удовлетворить индивидуальные запросы каждого ребенка. Таким образом, принцип индивидуальной обусловленности предполагает представление уникальности, несхожести, неповторимости каждого ребенка, формирование условий для проявления, а также выявления творческого потенциала, что способствует активизации познавательной деятельности.

Герменевтический подход показан в трудах таких ученых, как Х.-Г. Гадамер, В. Гумбольдт, В. Дильтей, А. Лоренцер, П. Рикёр, М. Хайдеггер, Ф. Шлейермахер и др. и подразумевает теорию интерпретации языковых выражений (текстов), нацеленную на понимание их смысла. «Осознать текст – значит осознать заданный в нем вопрос, который выводит в виртуальное, открытое информационно-образовательное пространство, реализовывает двухстороннюю взаимосвязь между имеющимся знанием и познанием» [1].

Цель герменевтического подхода – рост процесса саморазвития, а также самореализации ребенка, активизация познавательной деятельности, которая не заканчивается рамками обучения.

Герменевтический подход дает возможность актуализировать потенциал информационных ресурсов и выполнять следующие задачи: способность сосредоточивать мыслительную активность и внимание детей; погружаться в противоречивую суть изучаемых явлений; создавать проблемное видение, самостоятельность суждений; видеть источник поставленной проблемы, ее сущность [4].

Данный подход согласуется с положением Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования, в котором предполагается «развитие любознательности и познавательной мотивации; формирование познавательных действий, становление сознания; развитие воображения и творческой активности; формирование первичных представлений о себе, других людях, объектах окружающего мира» [5].

Герменевтический подход к использованию информационно-коммуникационных технологий как средства активизации познавательной деятельности детей старшего дошкольного возраста выдвигает следующие принципы: принцип прочности и действенности результатов и принцип самостоятельности и включенности в деятельность.

Принцип прочности и действенности результатов требует, чтобы в процессе подготовки обучения и воспитания детей старшего дошкольного возраста осуществлялось не механическое усвоение материала, а осознанное, смысловое.

Принцип прочности и действенности результатов способствует подбору заданий с использованием знаний, умений и навыков, направленных на доказательство и аргументированные выступления, помогающих в ходе обсуждений и дискуссий и т.п. Прочным достоянием памяти делаются те знания, в которых ребенок испытывает постоянную потребность, стремится применить в своей познавательной деятельности.

Принцип прочности и действенности результатов подвигнул к созданию различных тренажеров, а с этапом основания применения компьютерных технологий – к разработке определенных программ. Речь идет о виртуальных средах обучения и воспитания, где возникает абсолютная видимость реального участия ребенка в тех моментах, которые смоделированы с помощью компьютерных технологий, и необходимо поступать на базе того, что видишь, знаешь, умеешь, понимаешь.

С помощью этого принципа и информационно-коммуникационных технологий повышается качество образовательного процесса, способность к самостоятельным действиям; развивается память, логическое мышление – все это способствует активизации познавательной деятельности детей.

При применении принципа самостоятельности и включенности в деятельность образование направлено на формирование самостоятельной деятельности с целью разрешения вопросов, на реализацию собственных небольших проектов. Используется с целью вовлечения детей в целенаправленную деятельность, реализации их стремления выполнить заданные условия, а также желания достичь конечного итога.

Принцип самостоятельности и включенности в деятельность содержит прямую связь с техническими средствами обучения. С их поддержкой дети точнее ориентируются в фактах и явлениях, они вызывают активность, учат использовать получаемые знания.

Благодаря принципу самостоятельности и включенности в деятельность дети обучаются без помощи других ставить задачи и цель в своей деятельности, исследовать ее условия, выражать проблемы и гипотезы, предположения о вариантах решения проблемных ситуаций, обнаруживать для этого средства, справляться с разногласиями, формировать, а также корректировать ход как индивидуальной, так и совместной деятельности, добиваясь положительного итога. Данный принцип дает возможность совершенствовать значимые познавательные функции: внимание, память, восприятие, формирует способности партнерства, дружеские взаимоотношения, чувство взаимопомощи.

Итак, на основе указанных подходов спроектирована методика применения информационно-коммуникационных технологий как средства активизации познавательной деятельности детей старшего дошкольного возраста, которая имеет конкретную структуру (что дает возможность ее дифференцировать) и связи между составляющими (что делает ее полной). Также методика базируется на соблюдении системы принципов, каждый из которых отображает ее целевую, содержательную и структурную характеристики.

#### Библиографический список

1. Никитина Е.Ю., Химичева Д.П. Теоретические аспекты проблемы применения информационно-коммуникационных технологий как средства активизации познавательной деятельности детей старшего дошкольного возраста. *Вестник Челябинского государственного педагогического университета*. 2018; № 7: 126 – 137.
2. Милутина А.А. Теоретико-методическая основа формирования медиакомпетенции младших школьников на уроках русского языка. *Вестник Челябинского государственного университета*. 2014; № 5: 138 – 147.
3. Никитина Е.Ю. *Теория и практика подготовки будущего учителя к управлению дифференциацией образования*: монография. Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2000.
4. Никитина Е.Ю., Афанасьева О.Ю. *Педагогическое управление коммуникативным образованием студентов вузов: перспективные подходы*: монография. Москва: МАНПО, 2006.
5. *Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования*. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. № 1155. Москва. Available at: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70412244/>

#### References

1. Nikitina E.Yu., Himicheva D.P. Teoreticheskie aspekty problemy primeneniya informacionno-kommunikacionnyh tehnologij kak sredstva aktivizacii poznavatel'noj deyatel'nosti detej starshogo doskol'nogo vozrasta. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2018; № 7: 126 – 137.
2. Milyutina A.A. Teoretiko-metodicheskaya osnova formirovaniya mediakompetencii mladshih shkol'nikov na urokah russkogo yazyka. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2014; № 5: 138 – 147.
3. Nikitina E.Yu. *Teoriya i praktika podgotovki buduschego uchitelya k upravleniyu differenciaciej obrazovaniya*: monografiya. Chelyabinsk: Izd-vo ChGPU, 2000.
4. Nikitina E.Yu., Afanas'eva O.Yu. *Pedagogicheskoe upravlenie kommunikativnym obrazovaniem studentov vuzov: perspektivnye podhody*: monografiya. Moskva: MANPO, 2006.
5. *Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta doskol'nogo obrazovaniya*. Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossijskoj Federacii (Minobrnauki Rossii) ot 17 oktyabrya 2013 g. № 1155. Moskva. Available at: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70412244/>

Статья поступила в редакцию 21.11.19

УДК 372.882

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10060

**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)

**STRATEGIES FOR DELIVERING REGIONAL LITERACY COMPONENT.** The paper introduces discrete features of applied strategies in bilingual education. It shows that it is needed to develop strategies to improve readability, develop literacy and analytics training, help interpret, synchronize and execute live information. In the discussion of theoretical aspects of the training strategy, describe the three stages of the training strategy: pre-text, text, post-text. The work presents a fragment

of a lesson to study A.S. Pushkin's novel "Dubrovsky" in 6th grade using a diagram. In the system of literary reading, in the cultures of the intellectual school there is a significant role in the open strategic thinking, founded on intellectual learning.

**Key words:** strategies, strategic thinking, regional component, pre-text, text, post-text strategies, Flora diagram.

**Н.И. Никонова**, канд. пед. наук, доц., ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова», г. Якутск,

E-mail: nikon\_nad@mail.ru

## СТРАТЕГИИ ЧТЕНИЯ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ С ПРИМЕНЕНИЕМ РЕГИОНАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА

В статье раскрываются особенности применения стратегий чтения в условиях билингвальной образовательной среды. Отмечается, что стратегии чтения способствуют формированию навыков читательской грамотности, развивают образное и аналитическое мышление обучающихся, помогают интерпретировать, сохранять и использовать информацию в обычной жизни. В статье рассматриваются теоретические аспекты обучения стратегическому чтению, описаны три этапа стратегий чтения по видам деятельности обучающихся: предтекстовый, текстовый, послетекстовый. Представлен фрагмент урока по изучению романа А.С. Пушкина «Дубровский» в 6 классе с применением диаграммы Эйлера. Обосновано внедрение регионального компонента при сопоставлении двух героев: Владимира Дубровского и Василия Манчары. В системе формирования думающего читателя в повышении культуры чтения школьников значительная роль отводится стратегиям чтения, основанных на интеллектуальной деятельности.

**Ключевые слова:** стратегии чтения, стратегическое чтение, региональный компонент, предтекстовые, текстовые, послетекстовые стратегии, диаграмма Эйлера.

На заседании Совета по русскому языку от 05 ноября 2019 г. Президент страны В.В. Путин поставил цель перед профессиональным сообществом – сформировать активную и целостную языковую политику, которая обеспечит сохранение и развитие русского языка, отечественной литературы и в России, и в мире» [1]. На сегодняшний день как никогда остро встал вопрос сохранения и приумножения русской культуры, где чтение занимает первостепенное значение. В Концепции программы поддержки детского и юношеского чтения в Российской Федерации [2] чтение является основой для воспитания и образования подрастающего поколения, становления и развития личности, повышения уровня образованности, культурной и профессиональной компетентности всех членов общества, в том числе принимающих решения на уровне государства, муниципальных властей, учреждений, предприятий, общественных организаций, для формирования общекультурного потенциала страны, повышения качества жизни.

В любой образовательной среде работа с книгой остается одним из самых значимых методов обучения, поэтому задача учителя-словесника – предложить учащимся эффективные способы работы с текстами, создающими благоприятную среду для достижения личностных, регулятивных, познавательных и коммуникативных умений. Стратегическая образовательная программа, направленная на формирование грамотного читателя в школьном обучении, соответствует ФГОС основного общего образования [3], активизирует читательскую грамотность обучающихся, учит умению мыслить, ориентироваться в культурных пространствах.

Возникновение понятия «стратегии чтения» основано на методических подходах Кеннета Гудмана [4], который выделил четыре принципа работы с материалом:

1. Язык и речь представляют единое целое.
2. Обучение письменной речи должно носить интегрированный характер: так повышается качество языковых навыков.
3. Родному языку обучаются в ходе практического применения, поэтому взрослому стоит организовать активную практику при изучении другого языка.
4. Применение любого слова в языке должно иметь смысл для обучающегося [4].

В России широко исследуют и развивают современные стратегии чтения такие исследователи, как И.О. Загашев [5], С.И. Заир-Бек [6], И.В. Муштавинская [7], Н.Н. Сметаникова [8] и другие. Известный методолог чтения Сметаникова Н.Н. раскрывает суть стратегии, отличие ее от алгоритма, пути выбора стратегий. «Стратегический подход учит анализировать, фокусировать, выбирать, отбирать, организовывать, интегрировать и применять то, что читается, формирует и воспитывает мыслящего чтеца и читателя» [8, с. 264].

Подробно стратегии чтения как эффективную и продуктивную форму обучения понимания смысла текста изучили Г.В. Пранцова [9], Е.С. Романичева [9], И.В. Сосновская [10]. В их трудах чтение и письмо выступают знанием для дальнейшей успешной учебы и профессиональной деятельности. «Стратегия выстраивает такой процесс восприятия и понимания, который включает не один (в отличие от приёма), а несколько этапов (шагов) интеллектуальной деятельности, что и обуславливает её интерактивный характер» [10, с. 28].

Итак, стратегия (в обучении) – «это систематизированный план, программа действий и операций, осознанно применяемая для управления обучением с целью его улучшения» [8, с. 260]. Цель стратегий чтения – развитие интеллектуальных возможностей учащихся, необходимых в учебном процессе, далее – в обычной жизни. Такие дети умеют принимать правильные и быстрые решения, работать с объемной информацией, анализировать различные стороны жизни.

Изучив труды отечественных учёных, можем сделать вывод, что выделяют три этапа стратегического чтения: предтекстовая, текстовая, послетекстовая деятельности. Урок с использованием поэтапной деятельности становится весь-

ма эффективным, преследуются разные цели, но имеется общий результат – понимание смысла художественного произведения (табл. 1).

Таблица 1

Этапы стратегий чтения

Стратегия предтекстовой деятельности	Стратегии текстовой деятельности	Стратегия послетекстовой деятельности
Цель – актуализировать предшествующие знания и опыт, имеющие отношение к теме текста	Цель – сформировать навыки сравнения и классификации, структурирования информации	Цель – развить умение учащихся выделять ключевые понятия в прочитанном, главные идеи, синтезировать полученные знания, проявлять творческие способности

На этапе предтекстовой деятельности актуализируются предыдущие знания учащихся. Ребята могут обмениваться противоречивой и неполной информацией во время фронтальной работы. Результаты не подлежат критике. Ни учитель, ни учащиеся не поправляют любые мнения, даже если они кажутся неправильными. На данном этапе реализуется важнейшая функция стратегии: учащиеся с помощью предположений сами формулируют в классе цели изучения школьного материала. При этом цели могут быть конкретными (например, «Я мало знаю о том, что .... , и мне бы хотелось об этом узнать»). Если учитель успешно мотивирует учащихся на данном этапе, то у учащихся возникнет желание узнать новое.

На этапе текстовой деятельности обучающиеся свободно высказываются, сравнивают героев произведений, приводят свои аргументы. Их ответы могут носить как однозначный ответ, так и полный, если вопрос носит проблемный характер.

На этапе послетекстовой деятельности учитель и ученики возвращаются к сформулированным предположениям в начале урока, сопоставляют новый материал с тем, что знали об этом раньше. И.В. Муштавинская отмечает: «На этой стадии информация анализируется, интерпретируется, творчески перерабатывается» [8, с. 11]. Изредка удается реализовать все три этапа деятельности на одном уроке. Стратегии чтения предлагают для выбора целый веер планов, программ, учитель может использовать те приёмы, которые он считает наиболее эффективными.

Приведем фрагмент урока по роману А.С. Пушкина «Дубровский» [11] в 6 классе. Для раскрытия характера Владимира Дубровского использовали стратегию чтения – диаграмму Эйлера. Цель данной стратегии: формировать на-

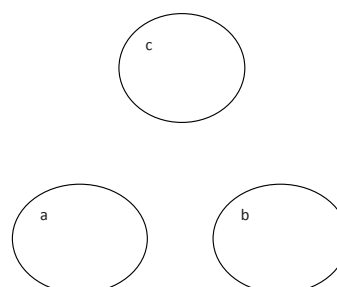


Рис. 1



Таблица 2

Сопоставительная характеристика  
Владимира Дубровского и Василия Манчары

Владимир Дубровский	Василий Манчары
<ul style="list-style-type: none"> <li>– сын небогатого помещика;</li> <li>– обладает звучным голосом и величественным видом;</li> <li>– умный, гордый, совестливый;</li> <li>– нападает на богатых помещиков после того, как Троекуров отбирает у них все;</li> <li>– ни одну кровь не пролил, никогда не грабил дочиста;</li> <li>– решает отомстить своему обидчику;</li> <li>– устраивается учителем, но вскоре уезжает.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– сын крестьянина;</li> <li>– обладал навыком красноречия (олонхосут);</li> <li>– внешне был крепким, физически сильным, ловким;</li> <li>– решает отомстить богатому Чоочо, который велел его высечь на площади и отправить в тюрьму;</li> <li>– бунтарь, отбирал богатство у тойонов, раздавая его бедным;</li> <li>– не убил ни одного человека, включая своего обидчика Чоочо.</li> </ul>
Общие черты – честные; – совестливые; – бунтари; – возмущались против социальной несправедливости.	

ки сравнения и классификации, структурирования информации. Обучающиеся сравнили образы двух героев из русской и якутской литературы: Владимира Дубровского и Василия Манчары. Ученики читают тексты, внимательно анализируя образы героев. Учитель ставит задачу – сравнить два или более объекта, данные сравнения записать в виде диаграммы Эйлера [12], где а – это первый объект, б – второй объект, с – общие черты (рис. 1).

Урок начинается с выступления подготовленного учащегося, он приводит сведения из биографии С.П. Данилова и его повести в рассказах «Манчары» [13]. Это произведение изучалось ребятами в 6 классе на уроке якутской литературы. «Человек, способный говорить и думать на двух родных языках, по определению обладает преимуществом, и это потенциальное преимущество должно реализовываться в работе, в жизни, в творчестве. Создавать условия для реализации этих преимуществ – одна из главных задач языковой политики государства» [1]. Только осознавая себя частью малой родины, человек может воспринимать родину в целом.

Подготовленное сообщение учащегося: «Софрон Петрович родился в Горном районе в семье крестьянина. Издал более 30 книг, в том числе романы «Бьется сердце», «Красавица Амга». Также он был первоклассным переводчиком. Им были переведены басни И.А. Крылова, роман Чернышевского «Что делать?», драма А.Н. Островского «Правда – хорошо, а счастье лучше». Повесть в рассказах названа именем главного героя «Баһылай Манчары» – так произносится имя Василий. Он жил в XIX веке, когда народ привлекался к тяжелой работе тойоном (правителем), простые люди голодали». После прослушанного выступления учащиеся выполняют сопоставительный анализ, используя диаграмму Эйлера (табл. 2).

Таким образом, реализация стратегий чтения в 6 классе позволила «погрузить» учащихся в текст романа, повысить интерес к уроку, развить образное, творческое мышление детей. Были сделаны выводы, что герои во многом схожи и имеют ряд индивидуальных черт. Материал якутской литературы выступил проводником в мир понимания художественного произведения великого русского писателя, тем самым была проведена нить для глубокого понимания художественного произведения. Учет национальной культуры на уроке литературы

повышает интерес учащихся к культурному пласту всей страны. Результаты работы свидетельствуют о значимости и эффективности стратегий чтения на уроках литературы. Следует применять такие стратегии чтения, которые помогали бы раскрывать текст, развивая при этом креативные и мыслительные способности каждого ученика. Уроки с применением стратегий чтения становятся интересными по содержанию и инновационным по организации деятельности учащихся.

## Библиографический список

1. *Заседание Совета по русскому языку*. Available at: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/61986>
2. *Концепция программы поддержки детского и юношеского чтения в Российской Федерации*. Available at: <http://static.government.ru/media/files/Qx1KuzCtzwmqEuy7OA5XldAz9LMukDyQ.pdf>
3. *ФГОС основного общего образования*. Available at: [minobr.gov-murman.ru/files/Pr\\_1897.pdf](http://minobr.gov-murman.ru/files/Pr_1897.pdf)
4. Goodman K. *In Defense of Good Teaching: What Teachers Need to Know About the «Reading Wars»*. Portland, Maine: Stenhouse Publishers, 2005.
5. Загашев И.О., Гусаева В.П. *Чтение в библиотеке. Стратегия «Чтение с остановками»*. Москва: Чистые пруды, 2010.
6. Заир-Бек С.И. *Развитие критического мышления на уроке*. Москва: Просвещение, 2004.
7. Муштавинская И.В. *Технология развития критического мышления на уроке и в системе подготовки учителя*. Санкт-Петербург: КАРО, 2009.
8. Сметанникова Н.Н. *Обзор методик обучения чтению (на материале английского языка)*. *Ното Legends-3*: сборник статей. Москва: Школьная библиотека, 2006.
9. Пранцова Г.В., Романничева Е.С. *Современные стратегии чтения: теория и практика. Смысловое чтение и работа с текстом*. Москва: ФОРУМ, 2016.
10. Сосновская И.В. Образовательные стратегии: анализ и интерпретация художественного произведения в школе. *Литература в школе*. 2017; № 10: 27 – 31.
11. Пушкин А.С. *Собрание сочинений*: в 9-ти т. Москва: Правда, 1981; Т IV.
12. *Диаграммы Эйлера-Венна*. Available at: <https://studfiles.net/preview/6020463/page:2/>
13. Данилов С. *Манчары*. Москва: Современник, 1988.

## References

1. *Zasedanie Soveta po russkomu yazyku*. Available at: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/61986>
2. *Koncepciya programmy podderzhki detskogo i yunosheskogo chteniya v Rossijskoj Federacii*. Available at: <http://static.government.ru/media/files/Qx1KuzCtzwmqEuy7OA5XldAz9LMukDyQ.pdf>
3. *FGOS osnovnogo obshchego obrazovaniya*. Available at: [minobr.gov-murman.ru/files/Pr\\_1897.pdf](http://minobr.gov-murman.ru/files/Pr_1897.pdf)
4. Goodman K. *In Defense of Good Teaching: What Teachers Need to Know About the «Reading Wars»*. Portland, Maine: Stenhouse Publishers, 2005.
5. Zagashchev I.O., Guseva V.P. *Chтение v biblioteke. Strategiya «Chтение s ostanovkami»*. Moskva: Chistye prudy, 2010.
6. Zair-Bek S.I. *Razvitiye kriticheskogo myshleniya na uroke*. Moskva: Prosveshchenie, 2004.
7. Mushtavinskaya I.V. *Tehnologiya razvitiya kriticheskogo myshleniya na uroke i v sisteme podgotovki uchitelya*. Sankt-Peterburg: KARO, 2009.
8. Smetannikova N.N. *Obzor metodik obucheniya chteniyu (na materiale anglijskogo yazyka)*. *Homo Legends-3*: sbornik statej. Moskva: Shkol'naya biblioteka, 2006.
9. Prancova G.V., Romanicheva E.S. *Sovremennye strategii chteniya: teoriya i praktika. Smyslovoe chtenie i rabota s tekstom*. Moskva: FORUM, 2016.
10. Sosnovskaya I.V. *Obrazovatel'nye strategii: analiz i interpretaciya hudozhestvennogo proizvedeniya v shkole. Literatura v shkole*. 2017; № 10: 27 – 31.
11. Pushkin A.S. *Sobranie sochinenij*: v 9-ti t. Moskva: Pravda, 1981; T IV.
12. *Diagrammy «Ejlera-Venna»*. Available at: <https://studfiles.net/preview/6020463/page:2/>
13. Danilov S. *Manchary*. Moskva: Sovremennik, 1988.

Статья поступила в редакцию 24.11.19

УДК 37.016:51

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10061

Zlobina S.P., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia), E-mail: sveta-zzz@mail.ru

Oboldina T.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia), E-mail: tatiana.oboldina@yandex.ru

**READINESS OF FUTURE TEACHERS TO TEACH PROOFS AT GEOMETRY LESSONS IN CONDITIONS OF IMPLEMENTATION OF FGOS OOO.** The article reveals a topical problem of teaching students to do proofs in geometry lessons and the readiness of future teachers of mathematics for this type of activity in conditions of implementation of FGOS OOO. The article considers various definitions of the concept of "a deduction", defines the meaning of the concept of "training doing deductions", presents four main stages of the training in primary school. The authors of the article present different approaches in the interpretation of the concept of readiness for pedagogical activity, give their own definition of the concept of readiness of future teachers to teach students evidence and defines its structure. The structure of this readiness motivational-orientation, content-operational and control-evaluation components.

**Key words:** FGOS OOO, geometry, deduction, training to do deduction, readiness for pedagogical activity, structure of readiness of future teachers to teach students deductions.

С.П. Злобина, канд. пед. наук, доц., Шадринский государственный педагогический университет, г. Шадринск, E-mail: sveta-zzz@mail.ru

Т.А. Оболдина, канд. пед. наук, доц., Шадринский государственный педагогический университет, г. Шадринск, E-mail: tatiana.oboldina@yandex.ru

## ГОТОВНОСТЬ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К ОБУЧЕНИЮ ДОКАЗАТЕЛЬСТВАМ НА УРОКАХ ГЕОМЕТРИИ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ООО

Статья поднимает актуальную на сегодняшний день проблему обучения учащихся доказательствам на уроках геометрии и готовности будущих учителей математики к данному виду деятельности в условиях реализации ФГОС ООО. В статье рассмотрены различные определения понятий «доказательство», «обучение доказательству», представлены четыре основных этапа обучения доказательству в основной школе. Авторы статьи представляют различные подходы в трактовке понятия «готовность к педагогической деятельности», дают собственное определение понятию «готовность будущих учителей к обучению учащихся доказательствам» и определяют её структуру. В основе структуры данной готовности лежат мотивационно-ориентационный, содержательный, учебно-исследовательский и контрольно-оценочный компоненты.

**Ключевые слова:** ФГОС ООО, геометрия, доказательство, обучение доказательству, готовность к педагогической деятельности, структура готовности будущих учителей к обучению учащихся доказательствам.

Национальная доктрина современного образования в Российской Федерации на период до 2025 года определила переход образования на принципиально новую стадию. Для проведения этого перехода ФГОС ООО определили высокий уровень требований к результатам обучения, в том числе и метапредметным. В процессе обучения учащиеся основной школы должны свободно применять аналогии, строить обобщения, выполнять классификации по различным основаниям в соответствии с конкретными критериями, устанавливать, исследовать и представлять причинно-следственные связи, проводить логические умозаключения и делать выводы. Также учащимся необходимо овладеть навыками познавательной, учебно-исследовательской и проектной деятельности, уметь аргументировать и отстаивать своё мнение и позицию [1].

Основная роль по формированию и развитию способности чётко и правильно мыслить, логически рассуждать, ясно и корректно излагать свои мысли и аргументированно отстаивать свою позицию принадлежит курсу геометрии.

Данная точка зрения отражена в многочисленных трудах советских и российских ученых (Г.Д. Глейзера, В.А. Гусева, В.А. Далингера, Г.В. Дорофеева, Ю.М. Колягина, Г.И. Саранцева, И.М. Смирновой, А.А. Столяра, И.Ф. Шарыгина, А.В. Ястребова и др.).

Теоретические и практические вопросы сущности математического доказательства представлены в исследованиях И.И. Баврина, В.Г. Болтянского, И.С. Градштейна, В.А. Далингера, И.В. Игошина, С.К. Клини, Ю.М. Колягина, Л.И. Креера, В.Л. Матросова, А.И. Мостовой, М.И. Орленко, Ф.Ф. Притуло, А.Л. Савина, А.А. Столяра, А.И. Фетисова и др.

Анализ психолого-педагогических исследований перечисленных выше ученых показал, что доказательство не имеет единого определения и его рассматривают как [2]:

- конечную последовательность предложений, удовлетворяющую следующим условиям: каждое предложение последовательности – либо аксиома, либо вытекает из каких-нибудь предшествующих ему в этой последовательности предложений по правилу подстановки, замены равным или по свойству транзитивности (Г.И. Саранцев);
- систему умозаключений, при помощи которой истинность доказуемого предложения выводится из аксиом и ранее доказанных истин (В.А. Далингер);
- конечную последовательность предложений математической теории (А.А. Столяр);
- мыслительный процесс обоснования какого-либо суждения (Ф.Ф. Притуло);
- цепь логических суждений (М.И. Орленко);
- систему логически правильных умозаключений (А.И. Фетисов);
- логическую форму мышления (А.И. Мостовой) и т.д.

Авторы хотя и дают различные определения понятию «доказательство», едины во мнении, что теория доказательств имеет высокую значимость при решении вопросов современного образования в условиях реализации ФГОС ООО, т.к. доказательство содержит целый ряд образовательных функций: определение верности утверждения; установление и объяснение причин истинности (ложности) утверждения; демонстрация дедуктивного построения геометрии; формулировка и вывод следствий; построение эмпирической теории из конкретных постулатов и фактов; исследование умозаключения с целью раскрытия его смысла; рассмотрение связей между хорошо известным и новым знанием.

Проблема обучения доказательству возникла с момента появления самой геометрии и до сих пор актуальна. Вопросами обучения доказательству в школьном курсе математики занимались многие советские и российские ученые. Значительный вклад в данную теорию внесли такие исследователи, как В.М. Бродис, Н.И. Бурда, Н.Я. Виленкин, Ю.А. Глазков, Я.И. Груденов, В.А. Гусев, В.А. Далингер, Г.В. Дорофеев, Я.С. Дубнов, Л.А. Калужкин, Ю.М. Колягин, Б.Д. Пайсон, Д. Пойа, Л.Г. Петерсон, Г.И. Саранцев, З.И. Слепкань, А.А. Столяр и др.

Ряд существенных теоретических и методических вопросов обучения учащихся геометрическим доказательствам описаны в диссертационных исследованиях Ю.А. Бурлева, О.Н. Журавлевой, Н.Б. Мурадовой, К.Я. Хабибуллина и др.

В результате анализа соответствующей литературы мы выделили три точки зрения на сущность понятия «обучение доказательству»:

- обучение на основе готовых доказательств (З.К. Слепкань);
- обучение мыслительным действиям анализа и построения доказательств (А.А. Столяр);
- обучение к работе с готовыми доказательствами и самостоятельному проведению доказательств (Г.И. Саранцев).

Первые две точки зрения (З.К. Слепкань, А.А. Столяр) отражают проблему обучения доказательству с двух взаимосвязанных сторон: логической и эвристической. При непосредственном доказательстве логика и эвристика всегда тесно взаимосвязаны и взаимообусловлены.

Следовательно, концепция обучения доказательству должна включать как умение разбираться в готовых доказательствах (понимать структуру математического доказательства, выделять условие и заключение и т.д.), так и выполнять самостоятельный мыслительный процесс поиска и построения доказательства.

В данной работе полностью согласимся с третьей точкой зрения [3], отметив, что работы с готовыми доказательствами создают психологическую предпосылку к успешному усвоению учащимися предлагаемого доказательства. При работе с готовыми доказательствами возможно обращать внимание учащихся на структуру доказательства в целом (определить логическую составляющую утверждения), выделять основную идею доказательства, раскрывать метод доказательства, демонстрировать различные методы доказательства одного и того же утверждения и т.п. После работы с готовыми доказательствами (когда учащиеся в целом усвоят основные правила работы) целесообразно при анализе и непосредственном проведении доказательств геометрических утверждений использовать приёмы самостоятельной мыслительной деятельности.

Сочетание работы с готовыми доказательствами и демонстрации самостоятельного поиска решения задач на доказательство возможно представить в виде четырёх основных этапов обучения доказательству в основной школе [2].

С каждым последующим этапом количество заданий с готовыми доказательствами уменьшается, пояснения об основных моментах доказательства реже проговариваются вслух, и в результате учащиеся все чаще демонстрируют самостоятельный поиск решения задач на доказательство.

Первый этап (5 – 6 классы). Данный этап пропедевтический, он реализуется до систематического курса геометрии и играет важную роль в дальнейшем обучении. Первый этап является базой для обучения геометрии и теории доказательства в частности. До изучения систематического курса школьной геометрии у учащихся необходимо сформировать навыки построения дедуктивных умозаключений. Учащиеся должны четко понимать, что из одних истинных утверждений логическим путем, используя другие истинные умозаключения, можно выводить новые утверждения. Для реализации вышесказанного нужно научить учащихся понимать отличительные черты и структуру математического доказательства, выделять условие и заключение, не допускать различных ошибок (незнание основных определений, непонимание дедуктивного построения курса математики).

На втором этапе (7 класс) учащиеся непосредственно приступают к изучению геометрии. На уроках геометрии особое внимание необходимо уделить работе с готовыми доказательствами, где непосредственно формируются интуитивное понятие доказательства, первоначальные знания о логических правилах доказательства, умение обобщать и систематизировать геометрический материал.

Третий этап (8 класс). Восьмиклассники через год реального изучения геометрии, овладев интуитивным понятием доказательства, первоначальными знаниями о логических правилах доказательства, уточняют понятие доказательства в виде дерева с использованием дедуктивных схем при доказательстве. При этом они должны демонстрировать навыки и умения работы с доказательствами, изложенными в учебнике, в том числе на восстановление некоторой существенной части логических умозаключений готового доказательства, а также самостоятельно проводить доказательства при решении дедуктивных задач различных типов.

Систематизация и совершенствование знаний и умений учащихся, приобретённых на первых трех этапах, происходит на четвертом этапе (9 класс). Учащиеся на уроках геометрии решают различные задачи, проводят анализ готовых доказательств из учебника, приводят различные доказательства одного и того

же утверждения, анализируя рациональность каждого из них, совершенствуют построение дедуктивных схем. На четвертом, заключительном этапе происходит подготовка учащихся к следующему, ещё более сложному разделу геометрии (стереометрии).

Итак, обучение доказательствам в основной школе на уроках геометрии представлено в виде четырёх основных этапов. Каждый этап характеризуется конкретными принципами, а именно: намеренное и системное усиление логической составляющей обучения доказательствам; последовательность изложения логического материала геометрического курса; логическая лаконичность и строгость в рассуждениях; многообразие и соответствие средств наглядности в обучении доказательству и т.д. Но самое главное – учитель должен быть готов к данному виду педагогической деятельности, где существенную роль играет формирование готовности будущих учителей математики к обучению доказательствам на уроках геометрии.

Проблемы формирования готовности к педагогической деятельности представлены в исследовании К.М. Дурай-Новаковой, А.И. Мищенко, В.А. Сластенина и др. При этом готовность рассматривается как [4]:

- совокупность интегрированных качеств личности обучаемого, а также его знаний и собственного опыта;
- совокупность качеств личности для успешной реализации профессионально-педагогической деятельности;
- активное состояние личности для выполнения профессиональных действий;
- сформированное устойчивое свойство личности для выполнения педагогической деятельности;
- следствие целенаправленной профессионально-педагогической деятельности;
- качество, определяющее установки на решение профессиональных ситуаций и задач;
- форму деятельности субъекта, которая включается в общий поток его действий и т.д.

Анализ различных точек зрения вышеобозначенной проблемы позволил выделить три основных направления её изучения [5]:

- как сложного личностного образования, многоплановой и многоуровневой совокупности качеств, свойств и состояний, позволяющих субъекту реализовать некоторую деятельность (К.М. Дурай-Новакова, М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, В.А. Сластенин и др.);
- как функционального состояния, психологического условия успешного выполнения деятельности; как избирательной активности субъекта; психоло-

гической установки, проявляющейся в процессе общей активности человека (П.П. Горностай, Я.Л. Коломенский, Л.В. Кондрашова, В.А. Ядов и др.);

- как профессиональное качество личности и психологическое новообразование, в составе которого – различные составляющие, в зависимости от определенного вида готовности (Л.М. Гура, А.С. Манукова, Л.В. Левашова, Г.А. Самодова и др.).

В процессе анализа исследований по проблеме формирования готовности к педагогической деятельности, используя положения теории формирования личности современного учителя (В.А. Сластенин), мы определили готовность к обучению доказательствам на уроках геометрии: это интегральное, профессионально значимое новообразование, представленное тремя компонентами: мотивационно-ориентационным, содержательно-операционным и контрольно-оценочным.

Основную, первостепенную роль в структуре данной готовности играет мотивационно-ориентационный компонент, так как мотивация в структуре субъекта пронизывает все ее основные образования: направленность, свойства характера, эмоции, способности.

Второй компонент исследуемой готовности отвечает за формирование целостной системы общепедагогических, а также и специальных знаний, умений и навыков при обучении учащихся доказательствам. Его действия направлены на создание системы знаний о сущности и структуре педагогической деятельности вообще и о теории доказательства в геометрии в частности, на формирование и развитие умений и навыков оперировать данной информацией в процессе профессиональной деятельности при обучении учащихся доказательствам.

Контрольно-оценочный компонент отвечает за выработку навыков самоконтроля и самооценки. Будущий учитель математики должен самостоятельно уметь определять уровень развития личностных качеств, обеспечивающих готовность к обучению доказательствам на уроках геометрии.

Готовность будущих учителей к обучению учащихся доказательствам на уроках геометрии представлена как интегральное профессионально значимое новообразование будущего учителя с четким взаимодействием описанных выше трех компонентов (мотивационно-ориентационного, содержательно-операционного и контрольно-оценочного). Сформировать, а затем достичь более высокого уровня развития данных компонентов готовности будущих учителей к обучению учащихся доказательствам на уроках геометрии возможно при систематической, целенаправленно организованной учебной деятельности, которую можно органично включить в учебно-воспитательный процесс педагогического университета.

#### Библиографический список

1. *Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования*. Москва, 2002. Available at: <http://www.standart.edu.ru>
2. Оболдина Т.А. Пропедевтика обучения доказательствам учащихся 5-6 классов в рамках реализации ФГОС ОО. *Современное образование: Методология, Теория и практика*: материалы Международной конференции. Шадринск, 2018: 105 – 110.
3. Саранцев Г.И. *Обучения математическим доказательствам и опровержениям в школе*. ВЛАДОС, 2005.
4. Оболдина Т.А. *Педагогические условия формирования у будущих учителей готовности к гуманизации математического образования*. Автореферат ... кандидата педагогических наук. Челябинск, 1999.
5. Оболдина Т.А. *Формирование у будущих учителей готовности к гуманизации математического образования на примере курса линейная алгебра*: коллективная монография. Уфа. 2017: 117 – 146.

#### References

1. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart osnovnogo obshchego obrazovaniya*. Moskva, 2002. Available at: <http://www.standart.edu.ru>
2. Oboldina T.A. Propedevitka obucheniya dokazatel'stvam uchashchih'sya 5-6 klassov v ramkah realizacii FGOS OO. *Sovremennoe obrazovanie: Metodologiya, Teoriya i praktika*: materialy Mezhdunarodnoj konferencii. Shadrinsk, 2018: 105 – 110.
3. Sarancev G.I. *Obucheniya matematicheskim dokazatel'stvam i oproverzheniyam v shkole*. VLADOS, 2005.
4. Oboldina T.A. *Pedagogicheskie usloviya formirovaniya u buduschih uchitelej gotovnosti k gumanizacii matematicheskogo obrazovaniya*. Avtoreferat ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Chelyabinsk, 1999.
5. Oboldina T.A. *Formirovanie u buduschih uchitelej gotovnosti k gumanizacii matematicheskogo obrazovaniya na primere kursa linejnaya algebra*: kolektivnaya monografiya. Ufa. 2017: 117 – 146.

Статья поступила в редакцию 19.11.19

УДК 371.322.043.2:792

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10062

**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)  
**Petrov A.E.**, student, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: [petrovae@stud.s-vfu.ru](mailto:petrovae@stud.s-vfu.ru)

**DEVELOPING STRATEGIES FOR LEARNING AND MEMORIZING ENGLISH VOCABULARY.** The article discusses a basic terminology, the definition and classification of language learning strategies. The article considers the development of the theory of language learning strategies and how it fits into the framework of modern language learning and teaching students who speak other languages, as well as studies on language learning strategies relevant to date. To activate the language competence, in order to increase the efficiency of learning lexical material, the authors discuss individual learning strategies, considering that the choice of strategy for learning a foreign language is one of the determining factors affecting the pace and quality of the learning process. Mastering a new foreign language vocabulary is one of the most time-consuming processes for students. Students, who possess a wide range of vocabulary, much faster develop skills of foreign language oral and written speech. That is why it is necessary to involve students in the active study of new lexical material, increase motivation, because this directly affects not only the quality of acquisition of the material and the quality of knowledge itself, but also the development of language competence in general.

**Key words:** foreign language vocabulary, language skills, tactics, training strategy, strategy working with vocabulary.



*М.И. Попова, ст. преп., Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: 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*

*А.Е. Петров, студент, Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: petrovae@stud.s-vfu.ru*

## РАЗВИТИЕ СТРАТЕГИЙ ЗАПОМИНАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ЛЕКСИКИ

В данной статье предпринимается попытка установить базовую терминологию и перейти к обсуждению определения и классификации стратегий изучения языка. Рассмотрено развитие теории языковых стратегий обучения и то, как она вписывается в рамки современного языкового обучения и обучения студентов, владеющих другими языками, а также рассмотрены исследования по языковым стратегиям обучения, актуальные на сегодняшний день. Для активизации языковой компетенции, а также с целью повышения эффективности усвоения лексического материала авторы рассматривают индивидуальные стратегии обучения, считая, что выбор стратегии изучения иностранного языка является одним из определяющих факторов, влияющих на скорость и качество процесса обучения. Овладение новой иноязычной лексикой является для студентов одним из самых трудоемких процессов. Обучающиеся, владеющие широким лексическим запасом, значительно быстрее развивают навыки владения иноязычной устной и письменной речью. Именно поэтому необходимо вовлечь студентов в активное изучение нового лексического материала, повысить мотивацию, т.к. это напрямую влияет не только на качество усвоения материала и самих знаний, но и на развитие языковой компетенции в целом.

**Ключевые слова:** иноязычная лексика; языковые навыки; тактика; учебная стратегия; стратегия работы с лексикой.

Глобализация и мультикультурализм усилили роль коммуникации как особой формы процесса передачи и получения информации, которая может быть значительно затруднена при недостаточной сформированности языковой компетенции. Для активизации языковой компетенции, с целью повышения эффективности усвоения лексического материала необходимо искать и использовать новые методы, одним из которых является построение индивидуальных стратегий обучения. Выбор стратегии изучения иностранного языка является одним из определяющих факторов, влияющих на скорость и качество процесса обучения. В данной статье предпринимается попытка установить базовую терминологию и перейти к обсуждению определения и классификации стратегий изучения языка. Рассмотрено развитие теории языковых стратегий обучения и то, как она вписывается в рамки современного языкового обучения и обучения студентов, владеющих другими языками, а также изучены исследования по языковым стратегиям обучения, актуальные на сегодняшний день.

Стратегии запоминания иноязычной лексики - это конкретные действия, поведение, шаги или методы, которые студенты используют с целью улучшения прогресса в запоминании, усвоении и использовании иноязычной лексики [1]. Овладение новой иноязычной лексикой является для них одним из самых трудоемких процессов. Обучающиеся, владеющие широким лексическим запасом, значительно быстрее развивают навыки владения иноязычной устной и письменной речью. Именно поэтому необходимо вовлечь студентов в активное изучение нового лексического материала, повысить мотивацию, т.к. это напрямую влияет не только на качество усвоения материала и качество самих знаний, но и на развитие языковой компетенции в целом.

Мотивация играет немаловажную роль в процессе обучения, именно она влияет на скорость усвоения и успешность запоминания лексики. В настоящее время все большую популярность набирают разнообразные индивидуальные подходы, основанные на психологических особенностях обучающихся, позволяющие найти индивидуальный подход к каждому изучающему иностранный язык или помочь обучающемуся выработать индивидуальный стиль деятельности, состоящий из различных компонентов, в основе которых лежит когнитивный компонент [2]. В свою очередь когнитивный компонент индивидуального стиля деятельности складывается из когнитивных стратегий обучения [3].

Обучающиеся с теоретическим типом мышления создают концептуальный стиль учебной деятельности, для них в первую очередь это знакомство с самой языковой системой. Они, как правило, не отдают предпочтения аутентичным материалам, охотно используют учебники, признают, что общение для них является конечной целью учебного процесса. Черенкова Б.В. считает, что когнитивный компонент разграничивает учебные стили и основывается на таких факторах, как восприятие, внимание, память и мышление. Эти факторы представлены теоретическим, практическим и творческим мышлением [4].

Для обучающихся с практическим типом мышления, в отличие от теоретического типа, ассимиляция языка проходит через восприятие окружающей их реальности, у них хорошо развито визуально-эффективное мышление. Для таких обучающихся общение и практика имеют первостепенную важность. Они чувствительны к контексту, у них преобладает сенсорное и целостное восприятие, ассоциативная память.

Исследования, посвященные проблеме расширения иноязычной лексики на основе индивидуальных стратегий обучения, различны: одни раскрывают особенности обучения второму иностранному языку, а другие - особенности некоторых видов языковой деятельности на втором иностранном языке (Н.В. Баграмова, Н.В. Барышников, А.Я. Тихонова, Н.И. Зличенко, Х.Х. Чичерина, А.Б. Щепилова, О.А. Ямщикова и др.).

Среди исследований на эту тему на данный момент нет единого определения термина «стратегия». Авторы считают, что стратегия - это поведение или система, которые обучающиеся используют для осмысления, изучения и запоминания новой информации; действия, которые обучающиеся предпринимают для запоминания и развития второго иностранного языка, для восприятия, хранения и воспроизведения иноязычной речи, а также «попытка развить лингвистическую

и социолингвистическую компетенции в изучаемом языке с целью включения их в межкультурную компетенцию» [4].

Индивидуальные стратегии были разработаны за рубежом так же, как и стратегии развития, такие как мнемонические, коммуникативные, когнитивные, метакогнитивные, компенсаторные, аффективные и другие, уже давно используются западными методологами. С их помощью преподаватели иностранного языка решают различные социальные, психологические и воспитательные проблемы обучающихся. В отечественной науке индивидуальным стратегиям изучения иностранных языков посвящены работы А.В. Карпова, А.А. Карпова, А.А. Плигина, М.А. Холодной. Основная задача индивидуальной стратегии развития - не овладеть определенным объемом программных знаний, а развить психическое мышление обучающегося, его творческое мышление и формирование личности.

Основная цель освоения, расширения и углубления иноязычной лексики - это структурирование студентами с достаточно сильной мотивацией словарного запаса с целью осознания лексической направленности их познавательной деятельности. Чтобы овладеть иностранным языком наиболее эффективно, нужна комплексная методическая поддержка. Это актуализирует проблему исследования: как повысить уровень языковой подготовки студентов языкового вуза, изучающих второй иностранный язык (китайский), используя индивидуальные стратегии обучения.

Среди обучающихся нами выделены 4 группы с разными типами мышления: аналитический, синтетический (глобальный), компараторный и творческий. Обучающиеся с аналитическим типом мышления перед работой с новым лексическим материалом всегда включают детали, из которых они затем образуют единое целое. Они могут легко различать первичное и вторичное, находя основную идею. Такие обучающиеся предпочитают традиционные подходы к обучению иностранному языку. Обучающиеся с синтетическим типом мышления сначала принимают общую картину, а затем все понимают по отношению к целому. Они не сразу раскрывают важные детали. Студенты этого типа предпочитают коммуникативный подход к обучению иностранному языку. Обучающиеся со сравнительным мышлением предпочитают сознательно-сопоставительный метод обучения иностранному языку. Обычно у обучающихся с таким типом мышления развивается определенный индивидуальный стиль, в котором основной техникой является установление идентичности и различия формальных и функциональных единиц. Они часто сравнивают иностранный язык с родным языком. У обучающихся с творческим типом мышления наблюдается оригинальность, жажда интеллектуальной новизны, семантическая гибкость, творческая адаптивная гибкость и спонтанная семантическая гибкость. Данные обучающиеся активны, инициативны, предлагают несколько вариантов ответа на предложенный вопрос. Для них такие стратегии, как имитация, механическое запоминание являются неэффективными.

Вслед за Черенковой Б.В. [4] мы можем выделить пять стилей познавательной учебной деятельности: аналитический стиль (характеризующийся дедуктивным усвоением и анализом слов, выражений, структур и т.д.; сознательным применением правил; явным усвоением материала; рационализацией и классификацией материала), синтетический (предполагающий синтез языковых и коммуникативных систем; имитацию вокальной модели; неявное усвоение материала; интуитивно понятный охват всего содержания текста; игнорирование деталей; широкое использование компенсационных стратегий), сравнительный (поиск сходств и различий в грамматических системах родного и иностранного языков; использование мнемонических технологий; использование родного языка для понимания и производства иностранного языка), творческий (исследование и использование незапланированного лингвистического материала; использование сложных материальных структур; активный подход к задаче; исследование и решение проблемы; импровизация) и стиль репродуктивной деятельности (использование стандартных языковых ситуаций; драматизация; предварительная разработка и запоминание учебного материала; постановка задач общения; использование наглядных пособий).

Распределение обучающихся по приоритетным стратегиям приведено на рис. 1.

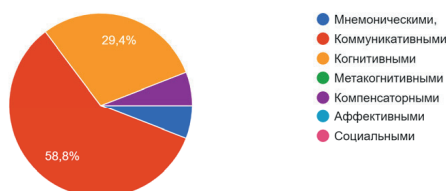


Рис. 1. Распределение группы обучающихся по видам учебных стратегий

Участниками исследования были 25 студентов, обучающихся на кафедре английской филологии Северо-Восточного федерального университета имени М.К. Аммосова в г. Якутске (Республика Саха (Якутия)). Для определения наиболее распространенных стратегий запоминания новой иноязычной лексики было использовано онлайн-анкетирование, беседы и наблюдения за студентами, изучающими китайский язык в качестве второго иностранного языка. Результаты показывают, что обучающиеся предпочитают коммуникативные стратегии изучения языка. В данном исследовании коммуникативная стратегия определяется как план когнитивной коммуникации, посредством которого осуществляется оптимальное решение коммуникативных задач [5, с. 100]. В настоящее время в практике обучения иностранным языкам используется множество способов и подходов к оптимизации и улучшению уровня и качества образования. Эффективно используются мультимедийные инструменты, преподаватели активно внедряют интерактивные технологии, студенты имеют доступ к полнотекстовым базам, различным источникам информации, а также наделены возможностью участвовать в обменных программах, конкурсах и стажировках в странах изучаемого языка. Дополнительно студенты стараются улучшить свои познания не только посредством учебы, но и при помощи просмотра иностранных сериалов и фильмов на изучаемом языке, чтения аутентичных текстов, используют все воз-

можности изучения культуры и истории страны изучаемого языка. Но самое главное то, что современные студенты имеют возможности непосредственного общения с носителями языка в режиме онлайн-коммуникации в социальных сетях, на платформе Web 2.0. В условиях интернационализации российского образования социокультурная среда вузов активно развивается, привлекая иностранных преподавателей и студентов. В присутствии носителя языка студенты становятся более продуктивными и заинтересованными в изучаемом предмете. На данный момент в нашем университете существует несколько студенческих международных клубов, ассоциация NEFU International, куда по желанию могут вступить все студенты, активизирована деятельность научных студенческих кружков с привлечением иностранных студентов. Именно это живое общение студентов из разных стран является показателем заинтересованности обеих сторон, ведь и те, и другие студенты мотивированы на изучение иностранного языка или русского языка как иностранного. Таким образом, активно используется тандем-метод как способ овладения иностранным языком, основанный на партнерстве участников.

Наличие возможности реального общения, решения практических задач мотивирует студентов к выбору коммуникативной стратегии в качестве приоритетной.

Коммуникативная среда предоставляет возможность для обмена мнениями, в ходе которого каждый выступает, отстаивая собственные интересы. Это баланс интересов и правильное сочетание результатов обучения. Все это позволяет развивать коммуникативные навыки, активизировать личность, развивать характеристики коммуникативного идеала (речь, слух, толерантность, эмпатию).

Проведенное исследование показывает, что использование различных стратегий в процессе изучения языка позволяет студентам выработать большую степень ответственности за собственный прогресс в учебной деятельности. Вышеизложенное подтверждает, что помимо развития иноязычных знаний, умений, навыков необходимо развивать коммуникативную компетенцию и понимание коммуникативного поведения носителей изучаемого языка, что приводит к развитию успешности произвольного запоминания иноязычной лексики.

## Библиографический список

1. Karatas H., Balyer A., Alci B. An Investigation of Undergraduates' Language Learning Strategie. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2015: 1348 – 1354. Available at: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S187704281504389X>
2. Griffiths C. *Language Learning Strategies: Theory and Research*. Available at: [https://www.researchgate.net/publication/268413776\\_Language\\_Learning\\_Strategies\\_Theory\\_and\\_Research](https://www.researchgate.net/publication/268413776_Language_Learning_Strategies_Theory_and_Research)
3. Rebecca L. Oxford, Neil J. A cross-cultural view of learning styles. *Language Teaching*. 1995; Vol. 28, № 4: 201 – 215.
4. Черенкова Б.В. *Индивидуальный стиль деятельности и когнитивные стратегии изучения иностранного языка*. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/v/individualnyy-stil-deyatelnosti-i-kognitivnye-strategii-izucheniya-inostrannogo-yazyka>
5. Иссерс О.С. *Коммуникативные стратегии и тактики русской речи*. Москва: ЛКИ, 2008.

## References

1. Karatas H., Balyer A., Alci B. An Investigation of Undergraduates' Language Learning Strategie. *Procedia Social and Behavioral Sciences*. 2015: 1348 – 1354. Available at: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S187704281504389X>
2. Griffiths C. *Language Learning Strategies: Theory and Research*. Available at: [https://www.researchgate.net/publication/268413776\\_Language\\_Learning\\_Strategies\\_Theory\\_and\\_Research](https://www.researchgate.net/publication/268413776_Language_Learning_Strategies_Theory_and_Research)
3. Rebecca L. Oxford, Neil J. A cross-cultural view of learning styles. *Language Teaching*. 1995; Vol. 28, № 4: 201 – 215.
4. Cherenkova B.V. *Individual'nyj stil' deyatel'nosti i kognitivnye strategii izucheniya inostrannogo yazyka*. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/v/individualnyy-stil-deyatelnosti-i-kognitivnye-strategii-izucheniya-inostrannogo-yazyka>
5. Issers O.S. *Kommunikativnye strategii i taktiki russkoj rechi*. Moskva: LKI, 2008.

Статья поступила в редакцию 23.11.19

УДК 378.811.161.1

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10063

Tskha N.E., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Moscow Pedagogical State University (Moscow, Russia), E-mail: nadezda\_kim@mail.ru

**TEACHING RUSSIAN VERBAL ASPECT TO A KOREAN AUDIENCE.** The article examines the teaching of Russian verbal aspect to a Korean audience at all stages of language instruction. Aspect is by far the hardest element of Russian grammar for the Korean learner, as evidenced by frequent and persistent errors in the oral and written work of Korean students and instructors. Difficulties in mastering Russian verbal aspect in a Korean audience are, as expected, caused by the significant structural differences between Korean and Russian. Up to this point, linguists have not reached a consensus on the number of meanings of imperfective and perfective verbal forms in Russian, or on a classification of methods and instructional approaches to explaining verbal aspect in the Russian language classroom. The article discusses approaches to resolving this question. Particular attention is given to the methodological principles and methods for teaching the primary meanings of imperfective and perfective Russian verbal forms to Korean learners, therefore enabling them to develop the skills of producing and correctly employing aspectual pairs in writing and speech. It is well-known that without mastery of the Russian aspectual-temporal verbal system, practical proficiency in the language is impossible.

**Key words:** verb, aspect, aspectual pair, imperfective aspect, perfective aspect.

**Н.Е. Цха**, канд. пед. наук, доц., Московский педагогический государственный университет, г. Москва, E-mail: nadezda\_kim@mail.ru

## ИЗУЧЕНИЕ ВИДОВ РУССКОГО ГЛАГОЛА В КОРЕЙСКОЙ АУДИТОРИИ (МЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)

В статье раскрывается проблема изучения видов глагола в корейской аудитории на всех этапах обучения русскому языку. Вид глагола является наиболее трудным разделом русской грамматики для корейских учащихся, о чём свидетельствуют многочисленные и устойчивые ошибки в устной и письменной речи как студентов, так и преподавателей-русистов. Трудности усвоения видов русского глагола в корейской аудитории вызваны существенными отличиями корейского языка от русского. До сих пор среди лингвистов не существует единой точки зрения на количество частновидовых значений несовершенного и совершенного вида, также нет единой классификации методов и приёмов обучения виду русского глагола. В данной статье рассматриваются возможные

подходы к решению этой проблемы. Особое внимание уделяется основным методическим принципам и методикам выявления основных видовых значений глагола в корейской аудитории. Учёт этих особенностей позволит сформировать у студента грамматический навык правильного образования и употребления видов глагола. Известно, что без усвоения русской видо-временной системы глагола невозможно практическое владение языком.

**Ключевые слова:** глагол, вид глагола, видовая пара, несовершенный вид, совершенный вид.

Проблема обучения видам русского глагола является одной из наиболее сложных в методике. При обучении русскому языку как неродному эта она существует на всех этапах обучения: начальном, среднем, продвинутом из-за сложности словообразования и употребления. Необходимость обращения к истолкованию такой сложной, непонятной для корейцев категории – категории глагольного вида – возникает уже с первых дней обучения русскому языку, так как она свойственна всем формам глагола (т.е. спрягаемым и неспрягаемым). Аспектуально-темпоральные значения являются важнейшими в грамматике любого языка, и без освоения русской видо-временной системы глагола невозможно практическое владение языком.

Обучение видам глагола не получило своего однозначного решения в методике преподавания русского языка. Пока ещё отсутствует чёткий механизм формирования речевых навыков употребления видов глагола в корейской аудитории, и, как свидетельствует анализ устной и письменной речи студентов, их ошибки довольно многочисленны и устойчивы.

Эти ошибки, связанные с передачей характера протекания действия в русском языке, встречаются в устной и письменной речи корейских студентов. Уже на начальном этапе появляются ошибки в связи с противопоставлением таких форм, как *писал* и *написал*; *встал* и *вставал*; *позавтракаю* и *буду завтракать*; *открой* и *не открывай* и многих других. По нашим наблюдениям, ошибки, связанные с усвоением категории вида русского глагола, имеют устойчивый характер, и поэтому их устранение требует от методистов большого усилия.

Исследование показало, что наибольшее число ошибок корейские студенты допускают при употреблении глаголов несовершенного и совершенного вида в формах будущего времени и императива. Будущее время намного шире распространено в русском языке, чем в корейском, где оно не имеет никаких дополнительных оттенков. Студенты используют в основном сложную форму будущего несовершенного вида, отличая её тем самым от форм настоящего и прошедшего времени. Они с трудом усваивают разницу в значениях несовершенного и совершенного вида в будущем времени. Например: *На экраны вышел новый фильм. Ты ещё не смотрел его? – Я обязательно буду смотреть новый фильм.*

Неправильное видообразование приводит к неразличению форм несовершенного и совершенного вида в императиве. В корейском языке не существует видовых различий в формах императива, поэтому в русском языке корейские студенты также употребляют одну форму императива от глаголов несовершенного и совершенного вида, например: *напишите* (НСВ) вместо *пишите* – *напишите* (СВ) – вместо *напишете*; *не забудьте* (НСВ) вместо *не забывайте* – *не забудьте* (СВ) вместо *не забудьте*.

Большое количество ошибок наблюдается у корейских студентов в употреблении глаголов НСВ и СВ в прошедшем времени. При этом часто происходит неразличение конкретно-процессного и общефактического значений. Общефактическое значение для корейских студентов – самое сложное для усвоения, так как в корейском языке категориями вида характеризуются лишь действия продолжающиеся, длительные.

Корейские студенты также производят замену глаголов НСВ в прошедшем времени глаголами СВ и наоборот. Примеры из устной и письменной речи корейских студентов: а) *Мы сидели в партере и хорошо увидели сцену*; б) *Что вчера спел на концерте?* в) – *Что вы делали вчера вечером?* – *Я отдохнул дома.*

О трудности в усвоении русского глагольного вида свидетельствуют ошибки и в речи корейских преподавателей-русистов, что свидетельствует о необходимости систематически формировать и совершенствовать теоретические знания о функционировании русского глагольного вида и грамматические навыки видоупотребления.

Многочисленные ошибки в речи корейских учащихся вызваны тем, что категории совершенности и несовершенности, характерные для русского языка, в корейском языке не различаются и не передаются специальными грамматическими или словообразовательными средствами. Пары русских глаголов совершенного и несовершенного видов на корейский язык обычно переводятся одинаково, например: *разрушить* (сов. в.) и *разрушать* (несов. в.) – *пхагвехад* (кор. яз.); *стрельнуть* (сов. в.) и *стрелять* (несов. в.) – *сосо* (кор. яз.). В корейском языке выделяют длительный, завершённый и многократный виды.

В русском языке общевидовые значения в конкретных речевых условиях проявляются в ряде частновидовых значений глаголов несовершенного и совершенного вида. Изучение частновидовых значений является важным моментом в обучении видам русского глагола.

Как показывают исследования, среди лингвистов нет единой точки зрения на количество частновидовых значений несовершенного и совершенного вида, а следовательно, и на последовательность, методы и приёмы их объяснения.

Наиболее употребительными, частотными, коммуникативно значимыми на первом этапе обучения русскому языку иностранцев являются следующие значения несовершенного вида: процессное (актуально-длительное), узуальное, неоднократно повторяющееся (многократное) и общефактическое; совершен-

ного вида: конкретно-фактическое (аористное, законченное), результативное (с качественной характеристикой), суммарное, потенциальное и наглядно-примерное [1].

В практике обучения употреблению русских видов чаще всего ссылаются на систему, предложенную О.П. Рассудовой [2], которая, считая, что употребление глагола в том или ином времени является важнейшим фактором раскрытия видового потенциала, описывала отдельно употребление видов глагола в прошедшем и будущем времени, в форме инфинитива и императива (без и с отрицанием).

Считаем, что последовательность и объём изучения видовых форм в прошедшем и будущем времени, в инфинитиве и императиве должны определяться национальными особенностями аудитории, изучающей русский язык.

Наиболее оптимальным при работе над видо-временной системой русского глагола является функционально-семантический подход при учёте грамматических форм выражения видо-временных значений. Опора на форму даёт возможность выявить значение глагола, но это значение в языке может передаваться не только одной этой формой, но и другими языковыми и неязыковыми средствами. Таким образом, в практике обучения языку необходимо учитывать «активную» и «пассивную» грамматику.

Как отмечалось выше, до сих пор в методике не существует единой классификации методов и приёмов обучения виду русского глагола в корейской аудитории. В данной статье рассматриваются возможные подходы к решению этой проблемы.

1. Одним из основополагающих методических принципов представления грамматической категории и работы над ней в иноязычной аудитории является **концентрическая последовательность** расположения материала, вводимого на занятиях. Представление о каждом грамматическом явлении всё более и более расширяется и углубляется. Это положение имеет непосредственное отношение к категории вида, которая изучается на протяжении всего курса обучения как функционально-семантическая категория, служащая выработке умений и навыков построения русского речевого высказывания. Для этого студентам необходимо: 1) усвоить правила формообразования глаголов совершенного и несовершенного вида; 2) овладеть правилами их функционирования.

2. Ведущий методический принцип в преподавании русского языка как иностранного – **принцип коммуникативности**, согласно которому обучение организуется в естественных для общения ситуациях или максимально приближенных к ним (В.Г. Костомаров, О.Д. Митрофанова, А.Н. Щукин и др.).

Г.Г. Гордилова обосновывает **денотативно-коммуникативный метод** обучения, в котором работа в иностранной аудитории подчинена развитию говорения как вида речевой деятельности в сочетании с другими видами: слушание – говорение, чтение – письмо – говорение [3].

Учитывая то, что единица обучения должна быть речевой, усложняющейся от этапа к этапу (а никакое речевое высказывание невозможно построить без употребления видо-временных форм), необходимо научить корейских студентов правильно использовать видо-временные формы глагола в речевом контексте.

3. Перед корейскими студентами стоит задача овладения русским языком, близкой к компетенции носителей языка, навыками адекватного поведения в действительных ситуациях общения. Это позволяет реализовать **принцип языковой среды** – формировать речевое поведение студента в зависимости от ситуации.

4. **Принцип учёта родного языка** требует, чтобы при отборе учебного материала и его введении учитывались трудности русского языка, связанные с особенностями родного. Этот принцип предполагает использование как положительного влияния родного языка студентов (перенос знаний, речевых навыков, умений), так и преодоление его отрицательного влияния (интерференции).

Особое внимание необходимо уделять тем явлениям, которые либо отсутствуют в родном языке учащихся, либо расходятся в формах и способах выражения. Так, категория вида в русском языке не имеет соответствий в корейском, поэтому перед преподавателем стоит задача преодолеть отрицательное влияние родного языка на студентов. Для этого необходимо знать видовую систему корейского глагола и, учитывая возможную интерференцию, предлагать корейским студентам специальные разъяснения и упражнения. Зная выражение аспектуально-темпоральных значений в корейском языке и сопоставляя их с русской видо-временной системой, можно облегчить трудности, с которыми сталкиваются студенты при изучении русской категории глагольного вида. Однако не следует постоянно давать сильно различающуюся категорию вида в сопоставительном плане.

Учёт родного языка учащихся не определяет построение курса русского языка, а играет роль важного обучающего приёма при введении, закреплении, тренировке, контроле знаний и умений учащихся. Этот принцип обеспечивает предупреждение ошибок.

5. **Принцип учёта национальной психологии людей.**

Н.Н. Глебова выделяет следующие национальные особенности корейцев:



- 1) корейские студенты отдают предпочтение индивидуальным занятиям;
- 2) выступают за нетрадиционные методы обучения;
- 3) за единообразный состав учебной группы по уровню владения языком;
- 4) предпочитают строгого, требовательного преподавателя;
- 5) выступают за категорическое соблюдение дистанции между студентом и преподавателем;

6) считают недопустимым идти на конфликт с преподавателем [4].

Этнокультурные особенности, присутствующие как на индивидуально-психологическом, так и на социально-культурном уровнях личности, необходимо учитывать в практике обучения русскому языку как иностранному.

Решение вопроса о значениях вида тесно связано с методами, операциями выявления значений грамматических форм. Существуют определённые методики выявления видовых значений.

**1. Признаковый метод** (А.В. Бондарко, М.В. Всеволодова, М.Ю. Чертова и др.) опирается на оппозиционный анализ дифференциальных семантических признаков вида. Под дифференциальным семантическим признаком, или семой понимается семантический элемент, по отношению к которому различаются, по крайней мере, два члена системы. В рамках признакового метода вид рассматривается как некоторая совокупность сем, поэтому важен оппозиционный анализ видовых значений и выявление контекстных, сочетаемостных, трансформационных, подстановочных возможностей глаголов несовершенного и совершенного вида.

Однако сложная система вида состоит не только из элементарных, далее не членяемых в данной системе сем, но также имеет семы, вступающие в разные отношения с другими семами. Поэтому необходим компонентный анализ семного состава слова.

Поскольку практически за каждой глагольной лексемой, кроме двувидовой, закреплён определённый вид, видовые семы глаголов являются их постоянными свойствами. Взаимозаменяемость присуща определённым семам, но имеет определённые закономерности.

Семы, будучи свойствами, могут проявляться или быть «скрытыми», могут актуализироваться или неактуализироваться.

**2. Понятийный, или интерпретационный подход** предполагает исследование аспектуальной семантики, заложенной в самой глагольной лексеме и отражённой в её лексическом толковании или интерпретации. Этот подход реализуют в своих работах Н.С. Авилова, М.Я. Гловинская, Ю.С. Маслов и другие лингвисты.

Ю.С. Маслов впервые в русистике выделил пять типов видовых глагольных пар и обосновал «возможность и важность такого изучения семантики вида, которое выводит особенности видовых значений и видовых свойств рассматриваемых глаголов из особенностей их лексической семантики, т.е., собственно говоря, из некоторых объективных свойств самих обозначаемых этими глаголами действий» [5, с. 314]. Работа Ю.С. Маслова была продолжена другими учёными (М.Я. Гловинской, А.А. Каравановым, Е.В. Падучевой и др.) и продолжается в настоящее время, однако до сих пор в лингви-

стике нет единой точки зрения на количество и типы видовых глагольных пар.

Необходимо отметить ещё одну чрезвычайно важную черту в изучении видовых значений – контекстность. Признаки и интерпретации вида глаголов изучаются только во взаимосвязи с другими компонентами синтаксических конструкций, в определённых типах ситуаций. Вид не функционирует сам по себе, он всегда контекстно связан. Например: а) *После телефонного разговора он разволновался и заходил по комнате*; б) *Летом он часто заходил ко мне*.

Семантику вида невозможно изучать, рассматривая лексико-семантические варианты (ЛСВ) глаголов в чистом виде. Разные ЛСВ лексемы *проговорить* проявляются в разных контекстах: а) *«Отлично», – проговорила она*; б) *Мы проговорили всю перемену*.

Следовательно, контекст есть не только средство реализации грамматических значений вида, но и инструмент их обнаружения.

Учёт контекста в выявлении видовых сем имеется в аспектологических работах, выполненных в рамках как признакового, так и понятийного методов (А.В. Бондарко, М.Я. Гловинская, Л.Н. Шведова и др.).

О своей видовой отнесённости лексема информирует только носителей языка, корейским студентам сама по себе лексема обычно не говорит о своей видовой принадлежности. Поскольку глагольный вид не имеет какого-либо одного определённого формального показателя, в практике преподавания русского языка как иностранного необходима кропотливая работа по изучению видовых пар и видовых цепей для определения видовой принадлежности каждой лексемы в функциональной системе вида.

Таким образом, работа над видами глагола требует постоянного внимания со стороны преподавателя, так как корейские учащиеся в устной и письменной речи наиболее часто допускают грамматические ошибки, связанные с усвоением категории вида русского глагола. Эти ошибки имеют устойчивый характер, и поэтому их устранение требует от методистов большого усилия. Для правильного употребления видов глагола необходимо формировать грамматический навык, что ведёт к необходимости выявить четкий механизм образования и употребления видов глагола и научить студента им пользоваться. Взрослые учащиеся стремятся в своём мышлении идти от частного к общему, поэтому особенно важно найти такие пути в обучении, которые должны помочь им правильно осознать эту сложную грамматическую категорию. На практике требуется знать, какой глагол – приставочный или бесприставочный – даёт образование видовой пары. Это важно для формирования грамматического навыка. Кроме того, учитывая психологические особенности взрослых учащихся, необходимо давать обобщения на фактическом материале до и после прохождения грамматической темы, что способствует осмыслению грамматических явлений и ведёт к их осознанному употреблению. На выбор глагольной формы совершенного или несовершенного вида, помимо языковых факторов, оказывают влияние экстралингвистические факторы, прежде всего, коммуникативная направленность говорящего, поэтому вид глагола является наиболее трудным разделом русской грамматики для корейской аудитории.

#### Библиографический список

1. Виноградов В.В. *Русский язык: (Грамматическое учение о слове)*. Москва: Высшая школа, 2001.
2. Рассудова О.П. *Употребление видов глагола в современном русском языке*. Москва: Русский язык, 1982.
3. Гордилова Г.Г. *Обучение речи и технические средства: (На материале преподавания русского языка студентам-иностранцам)*. Москва: Русский язык, 1979.
4. Глебова Н.Н. *Учет национально-психологических особенностей учащихся в методике преподавания русского языка как иностранного*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Москва, 1990.
5. Маслов Ю.С. *Очерки по аспектологии*. Ленинград, 1984: 48 – 65.

#### References

1. Vinogradov V.V. *Russkij yazyk: (Grammaticheskoe uchenie o slove)*. Moskva: Vysshaya shkola, 2001.
2. Rassudova O.P. *Upotreblenie vidov glagola v sovremennom russkom yazyke*. Moskva: Russkij yazyk, 1982.
3. Gordilova G.G. *Obuchenie rechi i tehnicheckie sredstva: (Na materiale prepodavaniya russkogo yazyka studentam-inostrancam)*. Moskva: Russkij yazyk, 1979.
4. Glebova N.N. *Uchet nacional'no-psihologicheskikh osobennostej uchashchisya v metodike prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Moskva, 1990.
5. Maslov Yu.S. *Ocherki po aspektologii*. Leningrad, 1984: 48 – 65.

Статья поступила в редакцию 22.11.19

УДК 378.141, 624.131.551.1, 550.34

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10064

**Bondar K.M.**, Cand. of Sciences (Engineering), senior lecturer, Far Eastern Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia (Khabarovsk, Russia), E-mail: bondar\_km@mail.ru

**Dunin V.S.**, Cand. of Sciences (Engineering), Far Eastern Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia (Khabarovsk, Russia), E-mail: dvs\_82@mail.ru

**Kantysheva A.V.**, Cand. of Sciences (Engineering), Far Eastern Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia (Khabarovsk, Russia), E-mail: bastxxx@mail.ru

**WAYS OF DEVELOPMENT OF VOCATIONAL EDUCATION IN THE FIELD OF GEOINFORMATION SECURITY OF ENGINEERING AND TECHNICAL DESIGN FOR URBAN PLANNING.** The article focuses on the assessment of the applicability of considerable scientific and practical developments that have found successful and widespread examples of testing, research in the field of geodynamic risks performed by the original conceptual-term method of mathematical modeling. The potential opportunity to improve the vocational training of construction specialties is substantiated. The indicated direction of development involves the use of mathematical computer modeling methods that quantitatively provide decision making in the field of geoinformation security of engineering and technical design for the construction of unique objects, buildings, and structures.

**Key words:** math modeling, geodynamic risks, professional standard, engineering geodynamics, disaster-free construction.

**К.М. Бондарь**, канд. техн. наук, доц., Дальневосточный юридический институт МВД России, г. Хабаровск, E-mail: bondar\_km@mail.ru

**В.С. Дунин**, канд. техн. наук, Дальневосточный юридический институт МВД России, г. Хабаровск, E-mail: dvs\_82@mail.ru

**А.В. Кантышева**, канд. техн. наук, Дальневосточный юридический институт МВД России, г. Хабаровск, E-mail: bastxxx@mail.ru

## ПУТИ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЛАСТИ ГЕОИНФОРМАЦИОННОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ИНЖЕНЕРНО-ТЕХНИЧЕСКОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ ДЛЯ ГРАДОСТРОИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье речь идет об оценке применимости значительных научно-практических наработок, нашедших успешные и распространенные примеры апробации в области исследования геодинамических рисков, выполняемых по оригинальной концептуальной методике математического моделирования. На основании изложенных в статье положений обосновывается потенциальная возможность совершенствования профессиональной подготовки строительных специальностей. Обозначенное направление развития предполагает использование методов математического компьютерного моделирования, количественно обеспечивающего принятие решений в области геоинформационной безопасности инженерно-технического проектирования строительства уникальных объектов, зданий, сооружений.

**Ключевые слова:** математическое моделирование, геодинамические риски, профессиональный стандарт, инженерная геодинамика, строительство без катастроф.

Вопросы сохранения на долгие годы окружающей нас уникальной действительности, обеспечения эффективного и безопасного взаимодействия с природными явлениями в современном обществе очень важны. Предлагаемая статья, по мнению авторов, открывает серию материалов, которые в целом призваны способствовать развитию техносферной безопасности градостроительства в ряде аспектов.

Эти аспекты отражают потенциальные мнения о необходимости развития экологической культуры и соответствующего образования российского общества, в том числе нормативно определяемом в контексте новых национальных проектов по развитию Российской Федерации, совершенствованию системы образования страны, экологической ситуации [1]. Среди них подчеркнем созвучные статье моменты, связанные с внедрением адаптивных, практико-ориентированных и гибких образовательных программ высшего образования, формированием системы непрерывного обновления профессиональных знаний и т.д.

Одним из основных факторов, обуславливающих актуальность исследования в отмеченной сфере, являются перспективные решения руководства страны. Они выражают значительное по объему и высоко затратное региональное развитие Восточной Сибири и Дальнего Востока. Документы утверждают строительство в данных регионах комбинатов, стратегических, военных, промышленных и гражданских строений в целях развития экономического и социального развития [2] с учетом, например, новых рубежей экологической защиты [3] и других локальных и глобальных особенностей.

Отсюда следуют многие направления разнообразного ресурсного обеспечения обозначенных строительных устремлений. В том числе необходимо комплексно учитывать геодинамические риски, которые для отмеченных регионов являются особо актуальными. В частности, об этом говорят содержательные и значимые по охвату проблемы исследования, в которых участвовали и авторы статьи.

Эти работы, например [4 – 7], базируются на длительных статистических наблюдениях, отличаются оригинально разработанными математическими мо-

делями развития геодинамических рисков для разных уровней территориальной оценки проблемы. В них корректно и методологически обоснованно проведена апробация. В результате рекомендуемые исследования характеризуются безусловной и научно-практической применимостью (подтверждаемой неоднократно инициациями и успешным проведением), известностью предлагаемых программно-аппаратных приложений и т.д.

Среди предметных территориальных объектов, рассмотренных в указанных изысканиях, были и отмеченные регионы. Так, допустим, проводилось моделирование различных геологических характеристик Байкальской распределенной природно-технической системы (РПТС), Дальнего Востока [5] (рис. 1). Но концептуальная и технологическая проработанность геодинамического математического моделирования позволяет расширять сферу применимости результатов до всей территории России.

Отмеченная совокупность положений формирует обоснованное предложение о введении тематического специализированного изменения рабочих программ дисциплин профессионального образования строительных и иных специальностей, где изучается инженерная геология.

В настоящее время в Федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования [8] уже учитываются требования профессиональных стандартов в области инженерно-технического проектирования для градостроительной деятельности [9]. Подготовлен проект примерной основной образовательной программы (ПООП) [10], где приводятся примерные рабочие программы дисциплин и их краткое содержание. В нем дисциплина «Инженерная геология» в своем развитии предусматривает изучение, например, таких вопросов, как геохронология земной коры, тектонические движения и сейсмические явления, шкалы балльности, сейсмическое микрорайонирование. В рамках этого направления изучения разбираются и вопросы инженерной геодинамики с разделения по общим и региональным особенностям [11], которым непосредственно соответствуют рассматриваемые научно-практические новеллы.

Так, в числе основных задач инженерной геодинамики выделяют разработку

прогнозов развития геологических и инженерно-геологических процессов. Объективной и субъективной обусловленностью данных прогнозов считают наличие и реальные проявления воздействий множества факторов, которые порождены естественными природными условиями или появляются как следствие общественной деятельности человека (экологической, хозяйственной, строительной и т.д.).

Причем подчеркивается наличие количественной формы прогноза [11]. Данная совокупность особенностей как раз и реализуется в приводимых авторами методах компьютерного математического моделирования оценки геодинамических рисков.

Учитывая значимый объем выполненных теоретико-прикладных наработок и их применений, обозначенное желание в серийном изложении материала в рамках данной первой статьи предлагаем осветить только базовые модели. Они составляют основу исследования геодинамических рисков, которая в полном объеме по всем теоретическим, прикладным, технологическим, программно-аппаратным и иным аспектам вполне претендует на самостоятельную актуальную, перспективную учебную дисциплину или нового тематического раздела в имеющейся дисциплине. Например, в инженерную геологию с частным обращением к вопросам инженерной геодинамики. Это потребует внесения необходимых изменений в ПООП в части включения в перечень примерных рабочих программ предлагаемой новой дисциплины или дополнений в содержание дисциплины «Инженерная геология» с учетом обязательных требований к формируемому компетенциям.

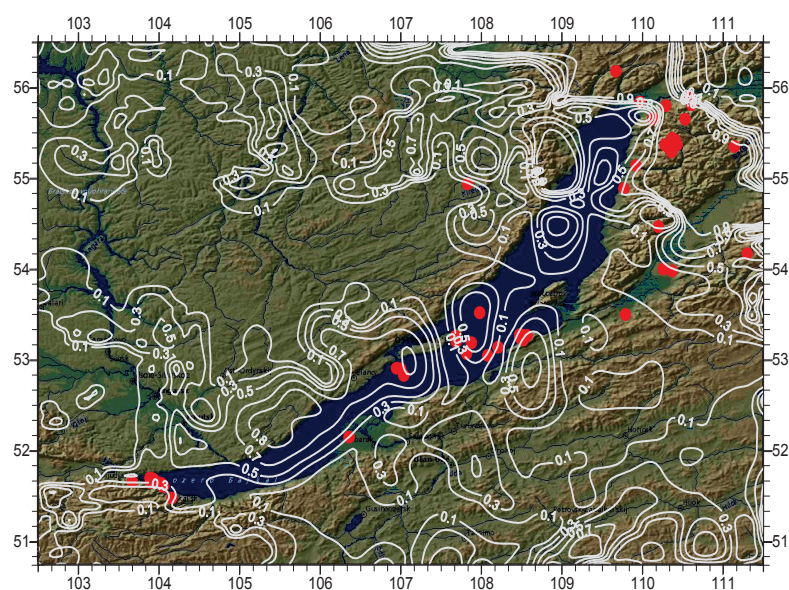


Рис. 1. Картографическая схема Байкальского региона с данными модельного распределения вероятностей рисков геодинамических проявлений (на схеме отмечены эпицентры землетрясений в период 01.01. – 01.09.2008)



В целом же весь материал, планируемый к изложению, по мнению авторов, способен обеспечить наглядное представление обо всех возможностях предлагаемой методологии оценки геодинамических рисков, проработанности различных сервисных приложений, обеспечивающих простую реализацию сложных, по сути, аналитических расчетных процедур. Такой уровень подготовленности методического сервиса определяет для исследователя в качестве основной задачи интерпретацию результатов, подготовки вариантов решений. Законченность же и гармоничное взаимодействие всех этапов научно-практического алгоритма исследования в данной предметной области говорит о его применимости как аппарата учебной дисциплины или тематического раздела.

На фоне сделанных общих замечаний обратимся к изложению базовых положений предлагаемых моделей. Научная и практическая разработка задач в области оценки геодинамических рисков, проводимых в целевом направлении для территорий с небольшой площадью или даже единичного здания привела многих исследователей к применению метода последовательных приближений. При этом первоначальные изыскания начинаются с РПТС регионального масштаба, а затем через итерации сведение ее к локальной задаче. Исходя из этого, приведем описание новой модели для РПТС регионального масштаба, которая будет основой для последующих ее адаптаций к условиям снижения уровня территориальных параметров [5].

Аналитическая оценка множества современных математических моделей рассматриваемой сферы позволяет отнести их к так называемым «вертикальным». Для них характерным является то, что приложенная распределенная нагрузка к одной из поверхностей упругого слоя, отражаемого в модели как реальная геологическая среда, действует на эту поверхность именно в вертикальном направлении. Учитывая объем статьи и читательскую направленность журнала, приведем лишь самые краткие положения о путях разработки отмеченного нового класса моделей, которые подробно приведены вместе с направлениями их практического использования в вопросах геоинформационной безопасности градостроительства [4 – 7].

Среди новелл ситуации следует подчеркнуть разработку моделей, где наряду с вертикальной нагрузкой делается попытка учесть и другой вид нагрузки, действующей на упругий слой горизонтально. В работах такого комплексного направления соединяются возмущения от аномального гравитационного поля, к которым добавляются данные о современных горизонтальных движениях на земной поверхности. Эта совокупность данных становится реальной при выполнении ряда задач космической геодезии. Но опять же приходится отметить, что информация о горизонтальных движениях довольно редка и имеется по ограниченным территориям.

В противовес этому достаточно количественно распространена региональная информация по современным вертикальным движениям земной коры на поверхности (СВДЗК). В силу приведенных аргументов предлагаемая математическая модель оценки геодинамического риска для РПТС регионального масштаба будет дана с учетом двойной вертикально действующей распределенной нагрузки.

В этих целях можно представить некий параллелепипед, соответствующий однородному изотропному упругому пространству, рассматриваемому в ньютоновской реологии. Для него известны средние величины плотности, модули сдвига и Юнга. У этого пространства можно выделить внешние воздействия на среду РПТС. Во-первых, аномальное гравитационное поле действует вертикально снизу вверх – распределенная нагрузка  $P(x, y)$ . Во-вторых, на верхнюю границу строго вертикально сверху вниз давит нагрузка  $V(x, y)$  – СВДЗК (рис. 2). Наличие отмеченных нагрузок создает в изотропной среде поля напряжений и смещений, неоднородные по своей структуре.

Можно обозначить рядом (1) или суммой зональных гармоник аномальное гравитационное поле в виде распределенного внешнего воздействия  $P(x, y)$ :

$$P(x, y) = \frac{P_{00}}{4} + \frac{1}{2} \sum_{m=1}^s p_{m0} + \frac{1}{2} \sum_{n=1}^l p_{0n} + \sum_{m=1}^s \sum_{n=1}^l p_{mn}, \quad (1)$$

где

$$p_{mn} = a_{mn} \cos k_x x \cos k_y y + b_{mn} \sin k_x x \cos k_y y + c_{mn} \cos k_x x \sin k_y y + d_{mn} \sin k_x x \sin k_y y;$$

$$a_{mn} = \frac{4}{ab} \iint_0^a \int_0^b p(x, y) \cos k_x x \cos k_y y dx dy; \quad k_x = \frac{\pi m}{a}; \quad k_y = \frac{\pi n}{b};$$

$a, b$  – длина ( $X$ ) и ширина ( $Y$ ) оцениваемой территории.

Другую нагрузку  $V(x, y)$  аналогично можно отобразить своим рядом. Продолжая эту аналогию, приведем пример соотношений для нормальных компонент тензора напряжений (2):

$$\sigma_{\beta}(x, y, z) = \frac{1}{4} \sigma_{\beta}^{(00)} + \frac{1}{2} \sum_{m=1}^s \sigma_{\beta}^{(m0)} + \frac{1}{2} \sum_{n=1}^l \sigma_{\beta}^{(0n)} + \sum_{m=1}^s \sum_{n=1}^l \sigma_{\beta}^{(mn)}, \quad (2)$$

где  $\beta \in \{x, y, z\}$ .

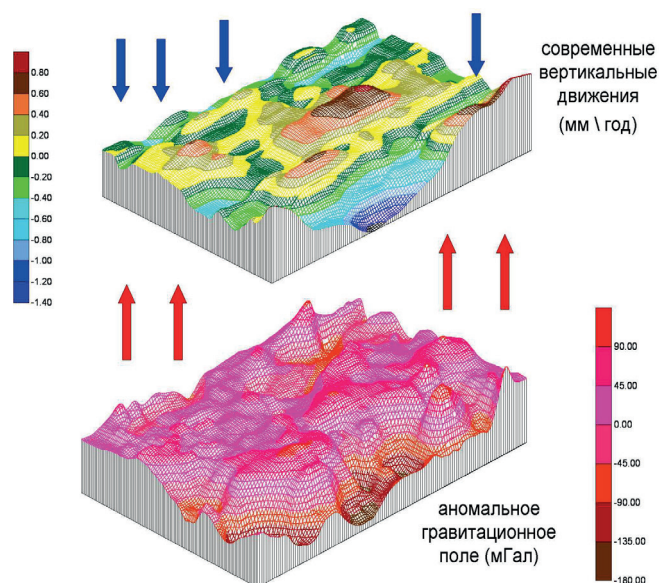


Рис. 2. Графическая иллюстрация возникновения напряжений и смещений в геосреде для двойной вертикальной модели

В большинстве ранних моделей считалось равным нулю значение сдвиговых напряжений в вертикальных профилях (на верхней и нижней поверхности). В излагаемой модели учтено влияние внешней нагрузки – СВДЗК, которая действует на упругий слой вертикально сверху. Это приводит к такой трактовке модели:

$$\begin{cases} \sigma_z(x, y, 0) = P(x, y), \\ u_z(x, y, h) = V(x, y), \\ \tau_{xz}(x, y, 0) = 0, \\ \tau_{xz}(x, y, h) = 0. \end{cases} \quad (3)$$

А соотношения компонент тензора напряжений и вертикальной части смещений геосреды будут следующими (4):

$$\begin{cases} \sigma_z(x, y, z) = k^2 \left\{ \left[ \frac{\mu}{\lambda + \mu} C - k(B + Dz) \right] shkz + \left[ \frac{\mu}{\lambda + \mu} D - k(A + Cz) \right] chkz \right\} \cos k_x x \cos k_y y, \\ \tau_{xz}(x, y, z) = k k_x \left\{ \left[ k(A + Cz) + \frac{\lambda}{\lambda + \mu} D \right] shkz + \left[ k(D + Dz) + \frac{\lambda}{\lambda + \mu} C \right] chkz \right\} \sin k_x x \cos k_y y, \\ u_z(x, y, z) = \frac{k}{2\mu} \left\{ \left[ \frac{2\mu}{\lambda + \mu} D - k(A + Cz) \right] shkz + \left[ \frac{2\mu}{\lambda + \mu} C - k(B + Dz) \right] chkz \right\} \cos k_x x \cos k_y y. \end{cases}$$

Таким образом, очень кратко, в ознакомительных целях проиллюстрирован уровень математического подхода для создания моделей в области оценки геодинамических рисков. Его важной положительной особенностью является, как было указано, наличие требуемой проработки во всех типовых аспектах данной проблематики:

- создание класса моделей, объединяющего этапы последовательного приближения от регионального территориального уровня объектов вплоть до локальных зданий и сооружений. Как раз один из вариантов формата данных результатов такого моделирования приведен на рис. 1;
- обоснование оптимизации процедур управленческих решений по учету характеристик геологической среды и превентивной количественной оценки вероятной возможности застройки исследуемой территории;
- реализация технологий программно-аппаратной поддержки принятия решений в данной предметной области;
- научно-практическая и учебно-методическая обеспеченность всех материалов отмеченных аспектных направлений, его системная и последовательная логическая взаимосвязь и т.д.

На основании сказанного нами делаем следующие выводы:

1. Развернутая и перспективная в стране широкомасштабная работа по приоритетному развитию регионов Восточной Сибири и Дальнего Востока должна опираться на различные направления ресурсного обеспечения.
2. В данном развитии определенное и важное место должно быть отведено проблемам геоинформационной безопасности гражданского и специализиро-



ванного строительства. Оно необходимо, прежде всего, для сейсмической оценки обстановки. Но к этому добавляется и широкий перечень других задач данной сферы. Например, оценка вероятности воздействия иных геодинамических рисков, их степень влияния на принятие решений по строительству в региональных и локальных территориальных природных системах.

При этом имеется определенное обоснованное мнение о необходимости приоритетного учета отмеченных положений. Но не следует забывать и о других вопросах, являющихся логическим продолжением первых. Допустим, речь идет о превентивной подготовке планов по снижению последствий чрезвычайных катастроф геодинамического тектонического происхождения; обеспечения, в том числе, общественной безопасности, защиты интересов государства и граждан от противоправных и иных способствующих действий и т.д.

3. В то же время на современном этапе, по мнению авторов, этим проблемам не уделяется должного внимания. Так, в проектах развития разного уровня, реальных планах градостроительства нет разделов, которые бы производили требуемые расчеты, давали обоснованные и серьезно учитываемые рекомендации по осуществлению строительства, его запрещению или применению целенаправленных технологий. В целом отмеченные добавления при строительстве минимизировали бы риски разрушительных и иных нежелательных последствий от воздействия геодинамических факторов (первичных или даже вторичных, учет которых вообще находится на самом начальном уровне).

4. Авторами предлагаются методики учета геодинамических факторов конкретных регионов, оценки рисков градостроительства от регионального уровня, вплоть до мест предполагаемого расположения конкретных строений. Аппаратные возможности методик могут дать представление о потенциальных геодинамических воздействиях, их качественном и количественном уровне.

5. Особенность отмеченных методик – их реальная проработанность, апробация на многих регионах мировых территорий, требуемое программное обеспечение, репрезентативность полученных модельных данных, охват регионов, которые и приводятся в статье. Это в целом говорит о теоретической значимости и практической применимости рассматриваемых предложений.

6. Пути направлений применения изложенных методик, учитывая их текущее состояние и перспективность, самые разнообразные. Можно, например, говорить о включении отмеченного ресурса в документы нормативно-правового регулирования территориального и объектного развития общих обозначенных и потенциально планируемых проектов (строительства объектов военного, промышленного, гражданского, социального уровня и т.д.).

Но основной целью статьи является ориентирование на совершенствование профессионального образования строительных специальностей в обозначенных теоретических и практических аспектах, учитывая их должную проработанность, методологическую и методическую развитость. Создание такого актуального ресурса, естественно, потребует затрат различного вида, но более всего связано со значительными временными параметрами.

Поэтому авторы не исключают и других первоочередных и более быстрых форм реализации, которые должны исходить из логики потребности в профессиональных подготовленных специалистах для инженерной градостроительной отрасли. Например, представляется, что вполне возможно создание специализированных структурных подразделений, например, в МЧС России, аппаратах правительства регионов, органов местного самоуправления. Имеется в виду тот уровень управления и его функциональные возможности, которые имеют соответствующие ресурсы, могут принимать решения по строительству, привлекать, обучать специалистов по специализированному математическому моделированию геодинамических рисков, развивая при этом также и направление техносферной безопасности.

Возможен, вероятно, в целях апробации и определенной экономии средств и вариант создания единого центра по стране. Он моделировал бы по заказу прогнозы на геодинамическое развитие конкретных регионов, а его наработки и рекомендации учитывались как уровень экспертизы проектов и обязательного исполнения с выдачей соответствующих полномочий, в том числе на запрещение реализации строительства.

#### Библиографический список

1. О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года: указ Президента Российской Федерации от 07.05.2018 № 204. Available at: <https://mvd.consultant.ru/documents/1056500>
2. Об утверждении Стратегии пространственного развития Российской Федерации на период до 2025 года: распоряжение Правительства Российской Федерации от 13.02.2019 № 207-р: редакция от 31.08.2019. Available at: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_318094/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_318094/)
3. С 2019 года озеро Байкал будут защищать и охранять в рамках нацпроекта «Экология». Экономика, бизнес. 2018; № 8. Available at: <https://vtinform.com/news/142/131774/>
4. Моделирование геодинамических рисков в чрезвычайных ситуациях: монография. Под редакцией В.А. Минаева, А.О. Фаддеева, К.М. Бондаря. Хабаровск: РИО ДВЮИ МВД России, 2014.
5. Математическое моделирование геодинамических рисков: оценки и перспективы: монография. Под редакцией В.А. Минаева, А.О. Фаддеева, К.М. Бондаря. Хабаровск: РИО ДВЮИ МВД России, 2015.
6. Геодинамические риски и строительство. Математические модели: монография. Под общей редакцией Н.Г. Топольского. Москва: Академия ГПС МЧС России, 2017.
7. Минаев В.А., Фаддеев А.О., Кузьменко Н.А. Моделирование и оценка геодинамических рисков: монография. Москва: «РТСофт» – «Космоскоп», 2017.
8. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – специалитет по специальности 08.05.01 Строительство уникальных зданий и сооружений: приказ Минобрнауки России от 31.05.2017 № 483. Available at: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_218780/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_218780/)
9. Профессиональный стандарт «Специалист в области инженерно-технического проектирования для градостроительной деятельности». Available at: [http://profstandart.rosmintrud.ru/obshchiy-informatsionnyy-blok/natsionalnyy-reestr-professionalnykh-standartov/reestr-professionalnykhstandartov/index.php?ELEMENT\\_ID=45729](http://profstandart.rosmintrud.ru/obshchiy-informatsionnyy-blok/natsionalnyy-reestr-professionalnykh-standartov/reestr-professionalnykhstandartov/index.php?ELEMENT_ID=45729)
10. Проект примерной основной образовательной программы по специальности 08.05.01 Строительство уникальных зданий и сооружений (специализация «Строительство гидротехнических сооружений повышенной ответственности»). Available at: <http://noop.pf/poop/d093993f692d44169ca876fc33592f7a>
11. Осипова М.А., Тейхреб Н.Я. Курс лекций по инженерной геологии для студентов направления «Строительство» и специальности «Строительство уникальных зданий и сооружений»: учебное пособие. Барнаул: Изд-во АлтГТУ, 2013.

#### References

1. O nacional'nyh celyah i strategicheskikh zadachah razvitiya Rossijskoj Federacii na period do 2024 goda: ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 07.05.2018 № 204. Available at: <https://mvd.consultant.ru/documents/1056500>
2. Ob utverzhdenii Strategii prostranstvennogo razvitiya Rossijskoj Federacii na period do 2025 goda: rasporyazhenie Pravitel'stva Rossijskoj Federacii ot 13.02.2019 № 207-r: redakciya ot 31.08.2019. Available at: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_318094/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_318094/)
3. S 2019 goda ozero Bajkal budut zaschischat' i ohranyat' v ramkah nacproekta «'Ekologiya'». 'Ekonomika, biznes. 2018; № 8. Available at: <https://vtinform.com/news/142/131774/>
4. Modelirovanie geodinamicheskikh riskov v chrezvychajnykh situacijah: monografiya. Pod redakciej V.A. Minaeva, A.O. Faddeeva, K.M. Bondarya. Habarovsk: RIO DVYul MVD Rossii, 2014.
5. Matematicheskoe modelirovanie geodinamicheskikh riskov: ocenki i perspektivy: monografiya. Pod redakciej V.A. Minaeva, A.O. Faddeeva, K.M. Bondarya. Habarovsk: RIO DVYul MVD Rossii, 2015.
6. Geodinamicheskie riski i stroitel'stvo. Matematicheskie modeli: monografiya. Pod obschej redakciej N.G. Topol'skogo. Moskva: Akademiya GPS MChS Rossii, 2017.
7. Minaev V.A., Faddeev A.O., Kuz'menko N.A. Modelirovanie i ocenka geodinamicheskikh riskov: monografiya. Moskva: «RTSoft» – «Kosmoskop», 2017.
8. Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya – specialitet po special'nosti 08.05.01 Stroitel'stvo unikal'nyh zdaniy i sooruzhenij: prikaz Minobrnauki Rossii ot 31.05.2017 № 483. Available at: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_218780/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_218780/)
9. Professional'nyj standart «Specialist v oblasti inzhenerno-tehnicheskogo proektirovaniya dlya gradostroitel'noj deyatel'nosti». Available at: [http://profstandart.rosmintrud.ru/obshchiy-informatsionnyy-blok/natsionalnyy-reestr-professionalnykh-standartov/reestr-professionalnykhstandartov/index.php?ELEMENT\\_ID=45729](http://profstandart.rosmintrud.ru/obshchiy-informatsionnyy-blok/natsionalnyy-reestr-professionalnykh-standartov/reestr-professionalnykhstandartov/index.php?ELEMENT_ID=45729)
10. Proekt primernoj osnovnoj obrazovatel'noj programmy po special'nosti 08.05.01 Stroitel'stvo unikal'nyh zdaniy i sooruzhenij (specializaciya «stroitel'stvo gidrotehnicheskikh sooruzhenij povyshennoj otvetstvennosti»). Available at: <http://noop.rf/poop/d093993f692d44169ca876fc33592f7a>
11. Osipova M.A., Tejhrebn N.Ya. Kurs lekcij po inzhenernoj geologii dlya studentov napravljeniia «Stroitel'stvo» i special'nosti «Stroitel'stvo unikal'nyh zdaniy i sooruzhenij»: uchebnoe posobie. Barnaul: Izd-vo AltGTU, 2013.

Статья поступила в редакцию 20.11.19

**Vovk M.Yu.,** *Cand. of Sciences (Pedagogy), Head of English Language Department, State Marine University n.a. F.F. Ushakov (Sevastopol, Russia), E-mail: look311atme@gmail.com*

**TO THE QUESTION OF THE MILITARY-PATRIOTIC ACCOMPLISHMENT STRATEGY OF MARITIME UNIVERSITY CADETS ON THE HERO CITY'S TRADITIONS.** Professional training in marine educational organizations of future specialists for the marine industry involves not only graduated person procuring of knowledge, skills and abilities, necessary professional competencies formation, but also their breeding as real citizens of the state with developed spiritual and moral qualities, like patriots of the Fatherland, active Russian society members. An essential direction of Maritime University's cadets as citizens-patriots is military-patriotic accomplishment. The author uses Russian scientists' views and approaches to substantiate and reveal the meaning of military-patriotic breeding strategy of Maritime University cadets on the traditions of the hero city of Sevastopol. The task of the article is to substantiate and develop a strategy of military-patriotic breeding strategy of cadets on the traditions of the hero city of Sevastopol based on existing concepts and domestic scientists author's approaches to educational and patriotic activities.

**Key words:** military-patriotic accomplishment, hero city, cadet, direction, patriotism, strategy, traditions, formation.

**М.Ю. Вовк,** *канд. пед. наук, зав. каф. английского языка, ФГБОУ ВО «Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова», г. Севастополь, E-mail: look311atme@gmail.com*

## К ВОПРОСУ О СТРАТЕГИИ ВОЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ УЧАЩИХСЯ МОРСКОГО ВУЗА НА ТРАДИЦИЯХ ГОРОДА-ГЕРОЯ

Профессиональная подготовка в морских образовательных организациях будущих специалистов для морской индустрии предполагает не только вооружение каждого выпускника совокупностью знаний, навыков и умений, формирования необходимых профессиональных компетенций, но и их воспитание как настоящих граждан государства с развитыми духовно-нравственными качествами, патриотов Отечества, активных членов российского социума. Существенным направлением становления курсантов морского вуза как граждан-патриотов является военно-патриотическое воспитание. В предлагаемой статье автор, базируясь на взглядах и подходах отечественных ученых, обосновывает и раскрывает сущность стратегии военно-патриотического воспитания курсантов морского вуза на традициях города-героя Севастополя. Цель статьи: обоснование и разработка стратегии военно-патриотического воспитания курсантов морского вуза на традициях города-героя Севастополя с опорой на существующие концепции и авторские подходы отечественных ученых к воспитательно-патриотической деятельности.

**Ключевые слова:** военно-патриотическое воспитание, город-герой, курсант, направление, патриотизм, стратегия, традиции, формирование.

Важнейшим фактором духовно-нравственного состояния населения государства является патриотизм граждан, в том числе и учащейся молодежи.

В педагогике под термином патриотизм принято понимать уникальное формируемое чувство и качество личности, включающее любовь к Отечеству, Родине, своему государству, народу, истории страны, культуре, языку, традициям, выражаемое в повседневном поведении и деятельности [1].

Отечественная педагогика стоит на позиции, что патриотизм – это формируемое качество личности. В его становлении и развитии у каждого гражданина основную роль выполняют семья, микросреда (родственники, друзья, коллеги), общеобразовательная школа, суз, вуз, трудовой коллектив. Очень значим в этом деле вклад государственных структур (администраций, силовых формирований и др.), различных общественных организаций (ветеранских, военно-патриотических, спортивных и др.) и религиозных конфессий. Опора на государственную нормативно-правовую базу позволяет придать всей воспитательно-патриотической деятельности целенаправленность, согласованность и системность.

Концепция патриотического воспитания граждан Российской Федерации [2] определяет военно-патриотическое воспитание как составную часть патриотического воспитания, которое направлено «на формирование готовности к военной службе как особому виду государственной службы». Оно «характеризуется специфической направленностью, глубоким пониманием каждым гражданином своей роли и места в служении Отечеству, высокой личной ответственностью за выполнение требований военной службы, убежденностью в необходимости формирования необходимых качеств и навыков для выполнения воинского долга в рядах Вооруженных Сил Российской Федерации, других войск, воинских формирований и органов». Структура военно-патриотического воспитания подтверждает, что такой вид воспитания есть процесс социальный, который реализовывает основные положения и требования Российской Конституции, доктрины, стратегии и федеральных законов, относящихся к сфере обороны и обеспечения безопасности Российской Федерации.

В воспитательной практике морских учебных заведений деятельность по военно-патриотическому воспитанию строится на текущий учебный год и охватывает такие направления, как работа, посвященная дням воинской славы, участие в военно-патриотических акциях, празднование Дня защитника Отечества и Дня Победы, оказание помощи ветеранам и волонтерская работа. Приурочивание воспитательно-патриотической деятельности к праздникам и юбилейным датам, ежегодное повторение, пусть даже в некотором обновленном виде, одних и тех же мероприятий не смогут зажечь сердца юношей и девушек. Они, скорее, будут навеивать грусть и равнодушие. Такая практика близка к формализму и работе «для галочки». Ныне в деле выращивания патриотов нужна серьезная перестройка. Необходимо найти новое направление, позволяющее заинтересовать учащуюся молодежь патриотической идеей.

Морские вузы, как правило, располагаются в городах-героях (Москве, Санкт-Петербурге, Севастополе, Новороссийске, Мурманске), которым звание «Город-герой» было присвоено за выдающийся вклад граждан и воинов гарнизона, в том числе и военных моряков в их обороне и освобождении от немецко-фашистских полчищ.

Применение богатого воспитательно-патриотического потенциала городов-героев представляется наиболее важным, интересным и увлекательным в работе с современной учащейся молодежью, воспитании их как подлинным патриотов, готовых к защите Отечества в мирное и военное время.

Вместе с тем опыт работы морских образовательных организаций показывает, что патриотическая работа с молодежью более результативно проходит там, где ей придают плановый, долгосрочный характер. Это требует применения стратегического подхода, умения предвидеть и организовать военно-патриотическое воспитание на все время нахождения каждого курсанта в морской образовательной организации.

**Сущность термина «стратегия воспитания».** Термин «стратегия» вошел в педагогический оборот относительно недавно из военного лексикона. Само слово стратегия имеет греческое происхождение – *strategia* – войско + *ago* – веду. В Военном энциклопедическом словаре стратегия трактуется как «составная часть военного искусства, его высшая область» [3, с. 607]. С.И. Ожегов говорит о стратегии как науке ведения войны, а также как искусстве «руководства общественной, политической борьбой» [4, с. 772]. Авторы «Русского толкового словаря» [5] поясняют понятие «стратегия» как общую руководящую линию, направленную на достижение конечных целей войны, какой-либо борьбы или деятельности. Здесь же приводятся виды стратегий: а) научного поиска, б) экономического развития; в) предвыборная. По мнению В.В. Игнатовой и Л.А. Барановской, такая классификация «свидетельствует о полинаучности исследуемого понятия» [6].

В начале 90-х годов XX века понятие «стратегия» стало использоваться в теории и практики гуманитарных наук (философии, психологии, педагогики).

Среди первых ученых, активно разрабатывающих теоретические основы научно-педагогического феномена «стратегия», можно назвать И.А. Зимнюю. Ею были разработаны дефиниции понятий «стратегия» и «стратегия воспитания», определен компонентный состав общей стратегии воспитания, выявлены основания для классификации стратегии и др.

Так, И.А. Зимняя [7] придерживается точки зрения, что стратегия воспитания есть комплексная проработка, проектирование долгосрочной деятельности, предусматривающей базирование на соответствующих концептуальных положениях, многосторонней программе, ресурсном обеспечении, применении организационных форм воспитания, позволяющих достигнуть намеченной на перспективу цели. По мнению А.К. Луковцевой [8], стратегия воспитания непременно базируется на общей концепции воспитательной работы, обуславливает общий замысел, намечает перспективы и план эффективного достижения целей воспитания. С.Н. Томилина [9] полагает, что сущность стратегии воспитания заключается в длительном, перспективном планировании воспитательной деятельности, обеспечивающей необходимую помощь учащейся молодежи в их формировании и развитии как гражданина, патриота и компетентного профессионала.

Следовательно, стратегия воспитания учащейся молодежи есть специфический инструмент педагогической деятельности, плановый документ, рассчитанный на длительную перспективу, включающий концептуальные основы, программу действий, ресурсное обеспечение, выбор технологии и форм воспитания,

умелое и эффективное применение которых обеспечивают достижение намеченных целей воспитания личности.

**Основные положения стратегии военно-патриотического воспитания курсантов морского вуза на традициях города-героя.** Согласно взглядам И.А. Зимней, В.В. Игнатова и Л.А. Барановской, С.Н. Томилиной и др., стратегия военно-патриотического воспитания включает следующие компоненты: временной интервал, цель, задачи, направления, содержание, механизм, средства, способы, результат.

Рассмотрим компоненты настоящей стратегии.

Стратегия военно-патриотического воспитания курсантов морского вуза на традициях города-героя (далее Стратегия) рассчитана на весь срок обучения учащихся в морской образовательной организации – на пять лет, с первого дня обучения до самого выпуска.

Цель – формирование на основе истории и традиций города-героя каждого выпускника как настоящего гражданина-патриота, по своим морально-психологическим, деловым и физическим качествам готового к службе в рядах Вооруженных Сил Российской Федерации, защите её рубежей от любого агрессора в мирное и военное время.

Достижение данной цели будет возможно при успешном решении следующих задач:

- осуществление на учащейся молодежи систематического и планового воспитательно-патриотического воздействия на основе традиций города-героя;
- изучение с учащейся молодежью истории и традиций города-героя как ориентира развития патриотизма и патриотических качеств, основы добросовестной учебы и примерного поведения;
- формирование у юношей и девушек патриотического мировоззрения, включающего патриотические взгляды и убеждения, патриотическое сознание и патриотическую позицию;
- воспитание уважительного отношения к патриотическим ценностям, отечественной истории и военному прошлому Отечества, к воинским и боевым традициям, традициям города-героя, воинской службе в рядах Вооруженных Сил Российской Федерации;
- формирование у юношей призывного возраста желания и готовности к воинской службе в армии и на флоте.

Направления военно-патриотического воспитания:

- *военно-историческое* (предусматривает изучение легендарной истории города-героя, его вклада в оборону и освобождение России от внешних агрессоров, изучение боевых традиций города-героя и Черноморского флота);
- *героико-патриотическое* (включает ознакомление с подвигами жителей города и воинов гарнизона при защите города и его освобождении);
- *волонтерская деятельность* (охватывает поисковые мероприятия, оказание помощи ветеранам на дому, мероприятия по благоустройству и приведению в порядок воинских захоронений, братских могил, памятников и обелисков и др.);
- *военно-спортивное* (содержит комплекс спортивных мероприятий военно-патриотической направленности: соревнования, олимпиады, состязания).

Содержание военно-патриотического воспитания предусматривает изучение целевой программы «Готов к службе Отечеству!». Программа структурно состоит из четырех модулей: «*Историческое*» (тематика связана с историей города-героя и Черноморского флота); «*Героико-патриотическое*» (тематика посвящена раскрытию легендарных подвигов старших поколений при защите и освобождении города-героя, совершенных жителями города и воинами гарнизона и Черноморского флота); «*Деятельностное*» (содержит перечень волонтерских и патриотических мероприятий); «*Военно-спортивное*» (охватывает спортивную работу, предусматривающую подготовку к воинской службе, сдачу норм комплекса «Готов к труду и обороне», проведение спортивных состязаний).

Механизм военно-патриотического воспитания предусматривает улучшение системы воспитательно-патриотической деятельности учащейся молодежи; совершенствование координации и практики работы руководства, преподавательского состава, командиров рот и воспитателей по воспитанию патриотов; си-

стематическое освещение в средствах массовой информации опыта военно-патриотического воспитания курсантов на традициях города-героя; усиление роли студенческих общественных организаций в патриотической работе и подготовке молодежи к защите Отечества.

Осуществление патриотического воспитания предполагает использование системы средств, которая включает три основных компонента: *материально-технический* (музей, патриотический клуб, стенды, плакаты, витрины, памятники и др.); *образовательный* (теоретические и научно-практические рекомендации, относящиеся к практике военно-патриотического воспитания, применение которых формируют необходимые знания, мировоззрение, убеждения патриотической направленности); *организационно-деятельностный* (совокупность воспитательных и культурно-досуговых мероприятий, которые организуются и проводятся в интересах формирования высокого уровня патриотизма у курсантов).

Все три компонента взаимосвязаны и дополняют друг друга. Их комплексное использование позволяет достичь главной цели военно-патриотического воспитания.

Современная практика военно-патриотического воспитания требует применения новых способов работы с учащейся молодежью. К таковым относятся:

- побуждение юношей и девушек к активной патриотической деятельности;
- создание ситуаций, при которых молодежь смогла бы проявить свои лучшие качества (любовь к Отечеству и родному краю, гражданственность, честность, ответственность, доброта, милосердие, отзывчивость, готовность прийти на помощь и др.);
- вовлечение в волонтерскую деятельность;
- участие в поисковой работе по местам боев и воинских сражений;
- использование современных информационных технологий (создание Интернет-журнала «Традициям старших поколений – верны!», блог «Служим городу-герою и России» и др.);
- участие в военно-патриотических акциях (Георгиевская лента, Бессмертный полк и др.).

Применение совокупности предлагаемых способов должна позволить личности учащегося раскрыть свои способности, осмыслить и осознать сущность патриотизма, его значимость и необходимость.

Настоящая Стратегия ориентирована на достижение следующих результатов:

- формирование у учащейся молодежи уважения к легендарным боевым традициям города-героя и к подвигам старших поколений при обороне и освобождении родного города от иноземных захватчиков;
- воспитание на основе традиций города-героя готовности к защите Отечества и родного города желания служить в рядах Вооруженных Сил РФ.

Достоинствами Стратегии являются:

- качественное улучшение существующей системы патриотического воспитания путем её обогащения военно-патриотическим компонентом;
- базирование военно-патриотической деятельности на основательной теоретической базе, обеспечение её целенаправленности на весь период обучения курсанта в морском вузе;
- поиск и внедрение новых способов, форм и методов работы в практике военно-патриотической деятельности;
- активизация участия юношей и девушек в военно-прикладных видах спорта;
- придание нового творческого импульса военно-патриотическому воспитанию учащихся современного вуза.

Таким образом, разработанная Стратегия военно-патриотического воспитания курсантов морского вуза на традициях города-героя позволяет организовать и целенаправленно проводить процесс военно-патриотического воспитания учащейся молодежи на весь период обучения в вузе, предвидеть логику и последовательность воспитательно-патриотической деятельности, уверенно стремиться к достижению намеченного результата.

#### Библиографический список

1. *Педагогический энциклопедический словарь*. Москва: Большая российская энциклопедия, 2009.
2. *Концепция патриотического воспитания граждан Российской Федерации*. Available at: <https://docviewer.yandex.ru/>
3. *Военный энциклопедический словарь*: в 2 т. Москва: Большая Российская энциклопедия, «РИПОЛ КЛАССИК», 2001; Т. 1.
4. Ожегов С.И. *Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений*. Российская академия наук. Институт русского языка им. В.В. Виноградова. Москва: ООО «ИТИ Технологии», 2008.
5. Лопатин В.В., Лопатина Л.Е. *Русский толковый словарь. Около 35000 слов. 70000 словосочетаний*. Москва: Русский язык, 1998.
6. Игнатова В.В., Барановская Л.А. Содействие как педагогическая стратегия. *Сибирский педагогический журнал*. 2008; № 14: 44 – 52.
7. Зимняя И.А. Стратегия воспитания: возможности и реальность. *Знание. Понимание. Умение*. 2006; № 1: 67 – 74.
8. Луковцева А.К. *Психология и педагогика. Курс лекций*: учебное пособие для студентов вузов. Москва: КДУ, 2008.
9. Томилиня С.Н. *Концепция и стратегия государственно-патриотического воспитания курсантов морского вуза*: монография. Новороссийск: РИО ГМУ имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, 2018.

#### References

1. *Pedagogicheskij 'enciklopedicheskij slovar'*. Moskva: Bol'shaya rossijskaya 'enciklopediya, 2009.
2. *Koncepciya patrioticheskogo vospitaniya grazhdan Rossijskoj Federacii*. Available at: <https://docviewer.yandex.ru/>
3. *Voennyj 'enciklopedicheskij slovar'*: v 2 t. Moskva: Bol'shaya Rossijskaya 'enciklopediya, «RIPO L KLASSIK», 2001; T. 1.



4. Ozhegov S.I. *Tolkovyy slovar' russkogo yazyka: 80 000 slov i frazeologicheskikh vyrazhenij*. Rossijskaya akademiya nauk. Institut russkogo yazyka im. V.V. Vinogradova. Moskva: OOO «ITI Tehnologii», 2008.
5. Lopatin V.V., Lopatina L.E. *Russkij tolkovyy slovar'.* Okolo 35000 slov. 70000 slovosochetaniy. Moskva: Russkij yazyk, 1998.
6. Ignatova V.V., Baranovskaya L.A. Sodejstvie kak pedagogicheskaya strategiya. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal*. 2008; № 14: 44 – 52.
7. Zimnyaya I.A. Strategiya vospitaniya: vozmozhnosti i real'nost'. *Znanie. Poniimanie. Umenie*. 2006; № 1: 67 – 74.
8. Lukovceva A.K. *Psichologiya i pedagogika. Kurs lekcij: uchebnoe posobie dlya studentov vuzov*. Moskva: KDU, 2008.
9. Tomilina S.N. *Koncepciya i strategiya gosudarstvenno-patrioticheskogo vospitaniya kursantov morskogo vuza*: monografiya. Novorossiysk: RIO GMU imeni admiral F.F. Ushakova, 2018.

Статья поступила в редакцию 20.11.19

УДК 372.881.1

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10066

**Dubakov A.V.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia), E-mail: rain.22@rambler.ru

**Lyalin D.V.**, student, Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia), E-mail: english.shgpu@gmail.com

**Shalabodova V.I.**, student, Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia), E-mail: Shalabodovavi@gmail.com

**THE ORGANIZATION OF INFORMAL FOREIGN LANGUAGE TEACHING.** The article studies peculiarities and functions of informal foreign language teaching. Today, the implementation of innovative linguodidactic models is becoming increasingly important, due to the search for the effective tools of achieving the results of foreign language education. It is known that the starting point of learning a foreign language within the institutional system of education is a primary school. The effectiveness of teaching foreign languages in the future depends on the peculiarities of the organization of foreign language teaching at this stage. Informal learning of a foreign language has sufficient opportunities, including the initial stage and involves a departure from traditional patterns, the use of non-standard methods and aids. Informal teaching has the features that distinguish it from traditional learning. The article reveals the terminological and essential characteristics of informal foreign language teaching, identifies the positive and contradictory aspects of the approach. The authors describe the progress and results of the work on the purposeful organization of informal foreign language teaching at the initial stage, analyze the results, indicate the prospects of the research.

**Key words:** teaching foreign language, junior school age, informal foreign language teaching, edutainment, aids of informal language teaching.

**А.В. Дубаков**, канд. пед. наук, доц., Шадринский государственный педагогический университет, г. Шадринск, E-mail: rain.22@rambler.ru

**Д.В. Лялин**, студент, Шадринский государственный педагогический университет, г. Шадринск, E-mail: english.shgpu@gmail.com

**В.И. Шалабодова**, студент, Шадринский государственный педагогический университет, г. Шадринск, E-mail: Shalabodovavi@gmail.com

## ОРГАНИЗАЦИЯ НЕФОРМАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Статья посвящена раскрытию особенностей и возможностей неформального обучения иностранному языку. Сегодня реализация инновационных лингводидактических моделей становится всё более актуальной, что обусловлено рядом трансформаций, непосредственно влияющих на поиск эффективных средств достижения результатов иноязычного образования. Известно, что отправной точкой изучения иностранного языка в условиях институциональной системы образования является начальная школа. От особенностей организации обучения иностранному языку на данной ступени зависят его результаты в дальнейшем. Неформальное обучение иностранному языку, хотя и является альтернативным, обладает достаточными возможностями, в том числе на начальном этапе, и предполагает уход от традиционных шаблонов, использование нестандартных методов и средств. Неформальному обучению присущи особенности, которые во многом отличают его от традиционного обучения. Неформальное обучение может выступать в качестве мотивационной развивающей среды, в рамках которой разрушаются коммуникативные барьеры, и формируется лингвопознавательный интерес. Смысловой основой неформального обучения иностранному языку является эдьютейнмент. Очевидно, что данный вид обучения может быть результативным при его рациональной организации. В статье раскрываются терминологические и сущностные характеристики неформального обучения иностранному языку, обозначаются положительные, а также противоречивые стороны направления. Авторы анализируют средства реализации неформального обучения, к которым относятся: нетрадиционные уроки иностранного языка, аутентичные игры, аудиовизуальные и информационно-коммуникационные технологии, внеклассные мероприятия, кружок иностранного языка. Описывается ход проведённой работы по целенаправленной организации неформального обучения иностранному языку на начальном этапе, анализируются полученные результаты, обозначаются перспективы исследования.

**Ключевые слова:** обучение иностранному языку, младший школьный возраст, неформальное обучение иностранному языку, эдьютейнмент, средства неформального обучения иностранному языку.

В условиях современной реальности важность владения хотя бы одним иностранным языком не подлежит сомнению. Границы профессионально-личностной сферы практического применения иностранных языков постоянно расширяются, определяя всё новые ориентиры. Тем не менее, несмотря на всю значимость изучения иностранных языков, реальный уровень сформированности иноязычной коммуникативной компетенции выпускников общеобразовательной школы не всегда является достаточным. Как правило, учащиеся не умеют говорить на изучаемом языке, не могут осуществлять иноязычное общение, сталкиваясь с трудностями даже на элементарном языковом уровне. Обозначенные причины определяют необходимость совершенствования и обеспечения инновационности процесса обучения. В данном ключе в рамках современной лингводидактики осуществляется исследование и реализация различных моделей обучения иностранному языку, среди которых внимание следует обратить на *неформальное обучение*. В последнее время направление реализуется на практике как целостно, так и фрагментарно. Всё больше учителей говорят об эффективности средств неформального обучения иностранному языку, подчеркивают необходимость ухода от «рутины» традиционного урока. С другой стороны, некоторые специалисты критикуют неформальное обучение иностранному языку, заявляя об отсутствии какой-либо результативности. Противоречивость во взглядах и мнениях указывает на необходимость осмысления проблемы. В данной статье мы остановимся на комплексном анализе неформального обучения иностранному языку, обозначая его возможности, а также имеющиеся достоинства и недостатки.

В ходе исследования было выяснено, что неформальное обучение иностранному языку может быть реализовано на любом возрастном этапе – от дошкольного до обучения взрослых. Мы рассмотрели особенности неформального обучения в младшем школьном возрасте, в большей мере обозначая возможности

сти направления именно на данном этапе. В исследовании было учтено положение, что неформальное обучение иностранному языку может осуществляться как целостно, так и фрагментарно. Систематическая организация неформального обучения иностранному (английскому) языку осуществлялась нами в рамках целенаправленно организованного кружка, фрагментарная реализация неформального обучения реализовывалась посредством отдельных методов и средств в рамках уроков и внеклассных мероприятий, проведенных в ходе педагогических стажировок и производственной практики в школах г. Шадринска Курганской области. В опытно-поисковой работе принимали участие 80 обучающихся 2 – 4 классов, 3 учителя английского языка и 2 студента Шадринского государственного педагогического университета. Для выяснения возможностей неформального обучения иностранному языку использовались следующие методы исследования: теоретический анализ литературы, включенное наблюдение, опрос, анализ продуктов деятельности обучающихся.

В ходе теоретического осмысления проблемы мы пришли к выводу, что неформальное обучение иностранному языку отражено в работах Т.Ф. Ермаковой [1], М.В. Кутевой [2], Г.В. Сороковых, О.С. Кутеповой [3], О.А. Ивановой [4], О.В. Ройбалт [5] и др. Отметим, что в современных исследованиях в основном рассматривается неформальное образование. На наш взгляд, данное понятие является более широким и полифункциональным, однако в большинстве работ не обозначены различия между неформальным образованием и обучением, они достаточно часто сопоставляются и взаимозаменяются. Неформальному образованию (обучению) присущ определённый терминологический плюрализм, который выражается посредством различных точек зрения.

Т.Ф. Ермакова указывает на тенденцию перманентного расширения границ современного образовательного процесса, появление инновационных комбинаций работы и обучения, усиленного применения свободного времени для

изучения иностранных языков. Согласно мнению исследователя, формальное обучение нужно рассматривать для формирования так называемой «общей базы». Неформальное обучение может служить средством целенаправленного развития данной базы, её дальнейшего систематического совершенствования [6]. Данная позиция находит своё отражение в организации неформального обучения в младшем школьном возрасте. Именно здесь важна правильная организация базиса дальнейшего обучения, успешность которого зависит от реализуемых подходов.

О.А. Иванова рассматривает неформальное образование и позиционирует его в качестве деятельности, осуществляемой вне рамок обязательной деятельности учебных заведений, как это происходит в условиях формального образования. В отличие от формального, неформальное образование может быть организовано самыми различными не только образовательными организациями, и не только профессиональными педагогами. Неформальное образование не всегда обладает чёткой структурой и не всегда завершается получением общепризнанными образовательными документами. Следует отметить, что данный вид образования выступает в качестве так называемого третьего сектора, магистральными социальными субъектами которого являются общественные некоммерческие организации. По мнению автора, именно данные организации больше всего занимаются неформальным образованием взрослых [7]. Тем не менее в последнее время появляется всё больше коммерческих образовательных организаций, которые организуют неформальное обучение иностранному языку. Как правило, в данном случае внимание акцентируется на дошкольном и младшем школьном возрасте.

О.В. Ройтбалт полагает, что в обобщенном контексте неформальное образование характеризуется как систематизированностью, так и несистематизированностью обучения или самообучения. В большей части случаев оно может быть сопоставлено даже со спонтанной деятельностью учащихся. Ведущим признаком неформального образования является удовлетворение возникающих образовательных потребностей субъектов, социальных или профессиональных групп и сообществ, социума. При определении неформального образования чаще акцент исследователей делается на различиях формального и неформального образования. Это указывает на недостаточность теоретико-методологической базы подобной образовательной модели [8].

О.А. Новосёлова считает, что неформальное образование отличается мобильностью, гибкостью, свободой использования организационных форм, программ. Оно результативно и несколько проще в организации. Всё это объясняет причины рассмотрения неформального образования как инструмента в условиях непрерывного образования. Под неформальным образованием исследователь понимает «любой вид организованной и систематической деятельности, которая не может не совпадать с деятельностью школ, колледжей, университетов и других учреждений, входящих в институциональные системы образования». Неформальное образование базируется на ряде положений, к которым относятся: учение в действии, учение во взаимодействии, умение учиться. Учение в действии предполагает получение умений и навыков в ходе практической деятельности. Учение во взаимодействии ориентировано на работу в команде, где учащиеся учатся принимать коллективные решения, уважать точку зрения участников группы, совместно приходить к необходимому результату. Умение учиться предполагает получение навыков поиска необходимой информации и её анализа в образовательных целях [9].

Опираясь на представленные выше точки зрения, можно сделать вывод, что неформальное обучение иностранному языку в самом обобщенном аспекте предполагает уход от традиционной организации процесса. Это означает, что для достижения результатов языкового образования используются нестандартные дидактические модели. В процессе неформального обучения реализуется дидактический инструментарий, по каким-то параметрам выходящий за рамки традиционного обучения, наблюдается вариативность и гибкость организационных форм. Смысловой основой неформального обучения иностранному языку является *эдьютейнмент*. По сути, понятия во многом синонимичны. *Эдьютейнмент* трактуется в качестве обучения с элементами развлечения. В контексте неформального обучения элементы развлечения наблюдаются довольно часто.

*Эдьютейнмент* представляет собой комплексную образовательную концепцию. Вместе с тем *эдьютейнмент* является технологией, объединяющей комплекс средств, которые не являются образовательными. *Эдьютейнмент* направлен на создание эмоционального комфортного пространства, в рамках которого традиционные подходы сочетаются с неформальными, а развлечение рассматривается как одна из основ обучения. Реализация *эдьютейнмента* позволяет сделать урок иностранного языка более эмоционально окрашенным, преподнести трудные для восприятия темы в необычном формате, вызвать комплексный интерес к изучению различных языковых аспектов [10].

Обучение иностранному языку является процессом, в начале которого учащиеся сталкиваются с самыми разнообразными трудностями. Прежде всего, они не осознают значимость и необходимость происходящего, воспринимают язык как чуждый элемент. Далеко не у всех возникает интерес к его дальнейшему постижению, хотя данный момент является без преувеличения важным. Именно от начального этапа зависит успешность или неудача в изучении иностранного языка. Кроме того, трудными для восприятия для многих младших школьников является новая звуковая система, непонятные грамматические правила, возни-

кают трудности при усвоении иноязычных лексических единиц. Средства неформального обучения в младшем школьном возрасте способны нивелировать возникающие трудности. Механизмы неформального обучения здесь кроются в том, что его организация позволяет уйти от «рутины» обычного урока, сделать объяснение новых правил более понятным и оригинальным, сформировать лингвопоисковый интерес. В данном случае важным является анализ и реализация организационных форм и средств неформального обучения иностранному языку. В контексте фрагментарного неформального обучения иностранному языку действенными могут быть нетрадиционные уроки и некоторые внеклассные мероприятия, игровой метод, аудиовизуальные и информационно-коммуникационные технологии, песенный материал и др. В качестве постоянных моделей неформального обучения выступают кружки иностранного языка, лингвистические студии и объединения.

Для подтверждения представленных положений была организована опытно-поисковая работа по организации неформального обучения иностранному языку (английскому). Выше было указано, что в работе приняли участие 80 обучающихся 2 – 4 классов, 3 учителя иностранного языка и 2 студента-практиканта Шадринского государственного педагогического университета. Обучающиеся были разделены на контрольную и экспериментальную группы. В контрольной группе обучение иностранному (английскому) языку осуществлялось традиционным образом. В экспериментальных группах оно было организовано с интенсивным использованием средств неформального обучения как эпизодически, так постоянно.

В качестве фрагментарных средств неформального обучения проводились нетрадиционные уроки иностранного языка, был реализован игровой метод обучения, создавалось и применялось аудиовизуальное сопровождение. Отдельное внимание уделялось созданию педагогической комфортной среды, где для каждого обучающегося создавались ситуации эмоционального подъема и успеха. Неформальное обучение само по себе ориентировано на создание условий, направленных на развитие личностного потенциала обучающихся. Следует отметить, что при организации неформального обучения иностранному языку был во многом изменен подход к организации работы на уроке. В большей мере использовались парный и групповой режимы, меньше внимания уделялось фронтальной работе. Всё это помогало реализовать коммуникативный подход к обучению.

Нетрадиционные уроки были организованы по нескольким изучаемым темам. Было осуществлено проектирование нестандартных уроков, ориентированных на фонетические и грамматические аспекты. В данном случае приоритетное внимание было уделено проведению уроков-сказок. Они позволяли осуществить творческий подход при введении звуков или грамматического правила. В ходе проведения подобных уроков наблюдалось усиление познавательной активности младших школьников, интереса, концентрации внимания. Обучающиеся лучше поняли грамматические правила и особенности артикуляции английских звуков, в большей мере запомнили их и были готовы воспроизвести спустя какое-то время.

Особое место в контексте неформального обучения иностранному языку занимает игровой метод. В связи с развитием неформального обучения иностранному языку, *эдьютейнмента* границы использования лингвометодических игр расширяются всё больше. Благоприятным для геймификации, прежде всего, является младший школьный возраст. Использование игры в обучении иностранному языку посвящены работы З.М. Давыдовой, А.В. Конишевой, М.М. Мирзахановой, М.Ф. Стронина, П.А. Степичева, Е.Н. Солововой и др. В контексте зарубежных классификаций выделяют языковые и коммуникативные игры (*language and communication games*) (A. Wright, D. Betteridge, M. Buckley). В отечественной методической традиции наиболее известной является классификация М.Ф. Стронина. Автор выделяет два раздела игр. В рамках первого обозначены грамматические, лексические, фонетические и орфографические игры. Во втором разделе рассматриваются творческие игры. Языковые игры ориентированы на чёткое закрепление и отработку языкового материала, в то время как коммуникативные (творческие) игры являются менее регламентированными, они нацелены на развитие иноязычных коммуникативных умений [11].

В ходе опытно-поисковой работы особое место было уделено аутентичным играм. Реализация критерия аутентичности позволяет осуществлять обучение подлинному иностранному языку, усвоить те лексические единицы и грамматические образцы, которые нельзя найти в типовых школьных учебниках. Как правило, аутентичные игры являются настольными. Возможности, а также достоинства и недостатки аутентичных игр были исследованы нами как на уроках, так и в рамках кружка. В качестве аутентичных были использованы такие игры, как *Taboo*, *Activity*, *Scrabble*, *Headbanz* и *Dobble* (пометка «junior»).

В ходе реализации неформального обучения также использовались аудиовизуальные и информационно-коммуникационные средства обучения. Отражая тенденции дигитализации образования, они позволяют по-новому построить и провести занятие, осуществить не только введение или закрепление нового материала, но и оценить степень его усвоения на промежуточном и финальном этапах. При реализации неформального обучения посредством аудиовизуальных и информационно-коммуникационных технологий не только осуществлялась трансляция языкового материала, но и были разработаны информационно-коммуникационные тренирующие задания, задания на формирование элементарной социокультурной осведомленности. Аудиовизуальные и информационно-комму-

никационные технологии помогли создать музыкальное сопровождение для некоторых занятий, придать им оригинальность.

В качестве постоянной формы неформального обучения иностранному языку был организован кружок "Enjoy English". Кружок проводился для обучающихся 2 – 4 классов один раз в неделю в течение учебного года. Занятия кружка строились на магистральных положениях неформального обучения иностранному языку. Здесь систематически и интенсивно внедрялись указанные выше фрагментарные средства неформального обучения. Кружок иностранного языка позволяет реализовать принцип дополнительности, осуществлять закрепление ранее сформированных навыков. Был сделан вывод, что занятия в кружке, которые строятся на основе неформального обучения, в большей мере направлены на формирование навыков говорения, что не всегда достижимо в рамках обычного урока. В условиях лингводидактического кружка у школьников разрушаются коммуникативные барьеры, они не боятся совершить ошибку и лучше используют ранее выученные речевые образцы и усваивают новые. Кружок, который строится на положениях неформального обучения, представляет собой развивающую обучающую среду. Проектирование данной среды может осуществляться в контексте любого урока иностранного языка, однако особой ценностью здесь обладают специальные занятия. Наиболее часто данные занятия проводятся в рамках языковых курсов, творческих мастерских, кружков и т.д.

На промежуточном и финальном этапах опытно-поисковой работы было организовано включенное наблюдение, проводились контрольные срезы. Предпринятые диагностические меры помогли сделать выводы не только о

достоинствах, но и недостатках неформального обучения иностранному языку. В качестве достоинств неформального обучения иностранному языку целесообразно выделить следующие: возможности введения и трансляции языкового материала в необычной, оригинальной форме; большие возможности в создании развивающей педагогически комфортной среды; разрушение коммуникативных барьеров; ориентированность на более интенсивное формирование иноязычных коммуникативных навыков. Вместе с тем следует отметить, что неформальное обучение иностранному языку обладает рядом недостатков. Прежде всего, постоянное использование неформальных средств может достаточно снизить результаты обучения. Обучающиеся станут воспринимать неформальный процесс с меньшей серьезностью, следовательно, не уделять должного внимания подготовке к занятиям. Постоянный формальный контроль также мотивирует обучающихся на достижение результатов, постоянную работу. В рамках неформального обучения данный контроль может быть ослаблен. Выявление данных недостатков позволило сделать вывод о необходимости соблюдения баланса между неформальным и формальным обучением. Не нужно игнорировать средства неформального обучения, их рациональная интеграция в процесс обучения способна во многих отношениях улучшить его результаты. В ходе исследования были определены возможные ориентиры дальнейшего исследования, которые, прежде всего, состоят в конструировании системы неформального обучения иностранному языку. Кроме того, целесообразна работа по созданию комплекса компьютерных средств неформального обучения иностранному языку.

#### Библиографический список

1. Ермакова Т.Ф. Принципы неформального образования при обучении иностранным языкам. *Среднее профессиональное образование*. 2012; № 2: 39 – 40.
2. Кутяева М.В. Как превратить изучение иностранного языка в праздник: идеи испанских методистов. *Иностранные языки в школе*. 2015; № 1 (32): 71 – 78.
3. Сороковых Г.В., Кутепова О.С. Вызовы XXI века: неформальное иноязычное образование и стратегии его реализации. *Язык и культура*. 2018; № 42: 214 – 225.
4. Иванова О.А. Использование неформального образования в системе дополнительного профессионального образования взрослых. *Академия профессионального образования*. 2015; № 11: 25 – 28.
5. Ройтблат О.В. Потенциал неформального образования как ответ на вызовы системных изменений современному образованию. *Современное научное знание в условиях системных изменений*: материалы I Национальной научно-практической конференции, Омск. 2016: 90 – 93.
6. Ермакова Т.Ф. Принципы неформального образования при обучении иностранным языкам. *Среднее профессиональное образование*. 2012; № 2: 39 – 40.
7. Иванова О.А. Использование неформального образования в системе дополнительного профессионального образования взрослых. *Академия профессионального образования*. 2015; № 11: 25 – 28.
8. Ройтблат О.В. Неформальное образование – современный тренд в обеспечении непрерывного образования. *Специфика педагогического образования в регионах России*. 2016; № 1 (9): 35 – 36.
9. Новоселова О.А. Использование элементов неформального образования в деятельности учреждения дополнительного образования детей. *Наука, образование и культура*. 2017; № 6 (21): 55 – 58.
10. Дубаков А.В. Реализация технологии эдьютейнмент в обучении иностранному языку. *Глобальный научный потенциал*. 2019; № 1 (94): 8 – 11.
11. Стронин М.Ф. *Обучающие игры на уроке английского языка*. Москва: Просвещение, 1984.

#### References

1. Ermakova T.F. Principy neformal'nogo obrazovaniya pri obuchenii inostrannym yazykam. *Srednee professional'noe obrazovanie*. 2012; № 2: 39 – 40.
2. Kut'eva M.V. Kak prevratit' izuchenie inostrannogo yazyka v prazdnik: idei ispanskih metodistov. *Inostrannyye yazyki v shkole*. 2015; № 1 (32): 71 – 78.
3. Sorokovyh G.V., Kuteпова O.S. Vyzovy XXI veka: neformal'noe inoyazychnoe obrazovanie i strategii ego realizacii. *Yazyk i kul'tura*. 2018; № 42: 214 – 225.
4. Ivanova O.A. Ispol'zovanie neformal'nogo obrazovaniya v sisteme dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya vzroslykh. *Akademiy professional'nogo obrazovaniya*. 2015; № 11: 25 – 28.
5. Rojtblat O.V. Potencial neformal'nogo obrazovaniya kak otvet na vyzovy sistemnykh izmenenij sovremennomu obrazovaniyu. *Sovremennoe nauchnoe znanie v usloviyakh sistemnykh izmenenij*: materialy I Nacional'noj nauchno-prakticheskoy konferencii, Omsk. 2016: 90 – 93.
6. Ermakova T.F. Principy neformal'nogo obrazovaniya pri obuchenii inostrannym yazykam. *Srednee professional'noe obrazovanie*. 2012; № 2: 39 – 40.
7. Ivanova O.A. Ispol'zovanie neformal'nogo obrazovaniya v sisteme dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya vzroslykh. *Akademiy professional'nogo obrazovaniya*. 2015; № 11: 25 – 28.
8. Rojtblat O.V. Neformal'noe obrazovanie – sovremennyy trend v obespechenii nepreryvnogo obrazovaniya. *Specifika pedagogicheskogo obrazovaniya v regionah Rossii*. 2016; № 1 (9): 35 – 36.
9. Novoselova O.A. Ispol'zovanie `elementov neformal'nogo obrazovaniya v deyatel'nosti uchrezhdeniya dopolnitel'nogo obrazovaniya detey. *Nauka, obrazovanie i kul'tura*. 2017; № 6 (21): 55 – 58.
10. Dubakov A.V. Realizaciya tehnologii `ed'yutejment v obuchenii inostrannomu yazyku. *Global'nyy nauchnyy potencial*. 2019; № 1 (94): 8 – 11.
11. Stronin M.F. *Obuchayushchie igrы na uroke angliyskogo yazyka*. Moskva: Prosveschenie, 1984.

Статья поступила в редакцию 20.11.19

УДК 376.74

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10067

Li Hongjuan, senior teacher, Heihe University (China), E-mail: li\_hongjuan@mail.ru

**RESEARCH OF THE DEVELOPMENT OF THE LANGUAGE AND WRITING OF THE EVENK IN THE FAR EAST.** The article analyzes the emergence of the language and script of the small peoples of the Far East. The stages of the formation of writing and historical data on the study of the Evenki language are considered. There are very few sources describing the appearance of the Evenki language, and the appearance of writing has been better studied. The author cites the information found. Studying the problems of a small nation with the collapse of the USSR is fading. A parallel is drawn with the current state of affairs. The younger generation is no longer able to fully talk about the traditions of their ancestors due to merging with the modern world. In China, the situation is better, and small nations are not so susceptible to the loss of the traditional way of life, work is ongoing to preserve their identity. Russian researchers can learn from the experience and make every effort to capture the history of language and writing. Proposals are being made to create conditions for the preservation of the traditional language and writing of Evenki. Studying conservation issues should be a national affair. If you don't make an effort now, then after a few decades, with the ear-house of the old generation, many small languages, including Evenki, will mix with the realities of the modern world and disappear.

**Key words:** Evenki, Evenki script, Evenki language, Tungus-Manchu languages, Tungus, small peoples of the North, Far East.

Х. Лу, ст. преп., Хэйхэский университет, КНР, E-mail: li\_hongjuan@mail.ru



# ИССЛЕДОВАНИЕ РАЗВИТИЯ ЯЗЫКА И ПИСЬМЕННОСТИ ЭВЕНКОВ НА ДАЛЬНЕМ ВОСТОКЕ

Данная статья публикуется в рамках исследования на тему: «Исследование и изучение языка и письменности нацменьшинств на русско-китайской границе в проекте «Один пояс – один путь».

Проект № 19YU068 (философия и общественные науки в провинции Хэйлунцзян в 2019 году).

«Исследование трансформации в области образования трансграничных наций на берегах реки Хэйлунцзян (Амур)».

Проект №17BM2072 (философия и общественные науки в КНР в 2017 году).

В статье проводится анализ возникновения языка и письменности малочисленных народов Дальнего Востока. Рассматриваются этапы формирования письменности и исторические данные об изучении языка эвенков. Источников, описывающих появление эвенкийского языка, очень мало, лучше изучено появление письменности. Автор приводит найденную информацию. Изучение проблем малочисленного народа с распадом СССР носит угасающий характер. Проводится параллель с современным положением дел. Молодое поколение уже не способно в полной мере рассказать о традициях своих предков из-за слияния с современным миром. В Китае положение дел обстоит лучше, и малочисленные народы не столь подвержены потере традиционного уклада, идут работы по сохранению самобытности. Российским исследователям можно перенять опыт, и приложить все усилия запечатлеть историю языка и письменности. Выносятся предложения по созданию условий для сохранения традиционного языка и письменности эвенков. Изучение вопросов его сохранения должно стать общенациональным делом. Если не приложить усилий сейчас, то через несколько десятков лет, с уходом старого поколения, многие малочисленные языки, в том числе эвенкийский, смешаются с реалиями современного мира и исчезнут.

**Ключевые слова:** эвенки; письменность эвенков; эвенкийский язык; тунгусо-маньчжурские языки; тунгусы; малочисленные народы Севера; Дальний Восток.

На сегодняшний день нет достаточной информации и трудов по обзору и исследованию истории возникновения и становления языка эвенков. Лучше дела обстоят с изучением истории письменности малочисленных народов Севера. В основном все источники говорят о современном положении дел и необходимости сохранения самобытности эвенкийского народа. Также мало сведений об исследовании исторических данных, касающихся развития языка, возникновению письменности именно на Дальнем Востоке (ДВ).

Целью статьи являлся сбор и анализ существующей информации о развитии языка и письменности эвенков на Дальнем Востоке.

Перед авторами стояли следующие задачи:

1. Найти источники, описывающие культуру малочисленных народов Севера.
2. Изучить положение дел с языком и письменностью тунгусо-маньчжурской лингвистической группы на Дальнем Востоке.
3. Собрать и описать информацию об этапах развития языка и письменности эвенков на Дальнем Востоке.

Актуальность работы заключается в формировании исследовательской базы для изучения языка и письменности малочисленных этнических групп, привлечения внимания к современному положению дел, решению вопроса сохранения и развития самобытности эвенков. Если сейчас не начать собирать исторические данные, то через несколько десятков лет они смешаются с реалиями современного мира и исчезнут.

## Этнографическое размещение на Дальнем Востоке

Дальний Восток очень насыщен различным этносом. Пространство от Северного Ледовитого океана до Кореи и Китая населяли сотни этнических племен: эскимосы, чукчи, камчадалы, тунгусы, юкагиры, коряки, натки, алеуты, ачаны, гилыки, голыдьки, дауры, дючеры, солонны и другие [1].

Этническое территориальное распространение дальневосточных коренных жителей разбито на огромные области со своей историей, принадлежностью к определенной языковой группе со своим укладом и культурой.

- Чукотско-Камчатский этнос.

Этнографическая область представлена чукчами, эскимосами, коряками, ительменами, алеутами. Из источников известно, что народности берут начало со времен затяжного неолита.

- Приохотоморский этнос (Северо-Восток Азии, северная часть Приамурья).

Этнографическая область представлена эвенами, юкагирами и эвенками (тунгусы). Языковую принадлежность этих народностей причисляют к тунгусской группе языков. Есть предположения, что данные народы являются потомками аборигенов северной части Дальнего Востока. В середине XVII в. север Дальнего Востока населяли три юкагирских племен – анаулы, ходынцы, чуванцы. Историческое начало эвенков и эвенков пошло от пришедших в Прибайкалье тюркских, монгольских и маньчжурских племен. Произошло смешение местного населения с пришлым. Древние тунгусы начали мигрировать на запад и восток, расселяясь по местности вплоть до Охотского побережья.

- Амуро-Сахалинский этнос (Приморье, Приамурье, Сахалин).

Этнографическая область представлена нанайцами, ульчами, удэгейцами, ороками. Этническое происхождение народов Сахалина и Приамурья вызывает разногласия среди исследователей, которые до сих пор так и не пришли к единому мнению.

Коренное население юга Дальнего Востока было более всего подвержено этническим контактам и бракам. В языковом отношении южные аборигены принадлежали к тунгусо-маньчжурской языковой группе. Стоит отметить сильное влияние и значимый вклад в культуру аборигенов Дальнего Востока соседствующими маньчжурами и китайцами.

У китайских эвенков исторически наблюдается свое административно-территориальное образование – Эвенкийский хошун (район) в составе Автономного района (Внутренняя Монголия КНР). Столицей является город Наньтун, где проживает около 150 тысяч этносов – монголов, эвенков, китайцев, дагуров, бурят, нанцев, баргутов [2].

## История развития эвенкийского языка

На сегодняшний день эвенки являются самым многочисленным северным народом, которому удалось сохранить традиции, в том числе и языковую самобытность.

Языки коренных малочисленных народов севера Сибири и Дальнего Востока в Российской Федерации разделены на пять лингвистических групп [3]:

- 1) самодийская: энейский, ненецкий, селькупский, нганасанский;
- 2) финно-угорская: мансийский, хантыйский, саамский;
- 3) тунгусо-маньчжурская: нанайский, эвенкийский, эвенский, орокский, негидальский, орчский, солонский, удэгейский, ульчский;
- 4) палеоазиатская: корякский, чукотский, эскимосский, юкагирский, алеутский, кетский, нивхский;
- 5) тюркская: тофаларский, долганский.

Среди тунгусо-маньчжурских языков диалектным разбросом отличаются эвенский и эвенкийский языки. Тунгусоведы отмечают, что эвенкийский язык состоит из 3-х наречий, содержит около 15 диалектов и примерно 50 говоров. Именно эти языки были подвергнуты в наибольшей мере диалектологическому изучению. Эвенкийский язык содержит многоступенчатые гласные звуки, изобилие сложных слов: глагольные и падежные формы, деепричастия [4].

Изучение языков народов Севера началось с конца XVII века, причем зарубежными учеными. В большинстве случаев работы связаны с историческими аспектами и содержат скудную информацию.

Конец 20-х годов XX века можно считать началом основательного изучения языков народа Севера. В этот период решили создать письменность для малочисленных народностей, поэтому и появилась необходимость исследовать язык. С того времени и по настоящий период проводится работа по изучению языка, письменности, литературных языков, а также развитие преподавания и подготовки учителей.

Сейчас ситуация с коренным языком печальная, но не критическая. За прошедшие 60 лет родной язык сильно эвенков видоизменился, а повлияло на это нарушение традиционного кочевого образа жизни и переход к оседлому. Новый уклад нарушил вековые семейные традиции. Дети были вырваны из семей и отправлены на обучение, происходила адаптация к новой жизни. Тогда по всей России происходил переход на оседлый образ жизни. Очень остро стоял вопрос кочевой жизни, семьи, чужого и родного языка, образования и социальной адаптации эвенков.

Согласно материалам к пленуму Межведомственной комиссии по проблемам Севера 1969 года, 93% эвенков при кочевой жизни владели родным языком.

Утрата связи между поколениями неизбежно приведет к потере эвенкийского коренного языка. Сейчас поколение 50 – 60 лет еще может общаться на родном языке. Система образования недостаточно занимается сохранением и изучением коренных языков. Необходимо провести оптимизацию, восстановить престиж эвенкийского языка по примеру 1936 года, когда издавались книги на эвенкийском и якутском языках.

В советское время, в 30-е годы, происходило непрерывное исследование эвенкийского языка, стимулировалось преподавание в школах и вузах. Был взят курс на развитие языковедческой науки. За тот период был накоплен материал, который пояснял грамматические аспекты [5].

С развалом Советского Союза изучение языков малочисленных народов было приостановлено и не велось на должном уровне. Хотя в 1990-х появилась

этнолингвистика, призванная серьезно относиться к изучению и сохранению самобытного языка. Необходимо продолжать и расширять изучение истории эвенкийского и тунгусо-маньчжурских языков. Так как памятники древней письменности отсутствуют, то нужно проводить сравнительный анализ родственных языков и диалектов.

Помимо родственных важно изучать и неродственные языки. Это способствует лучшему пониманию исторических аспектов возникновения эвенкийского языка.

#### Становление эвенкийской письменности

Письменность у эвенков возникла в 30-х годах 20 века. До этого периода эвенки использовали пиктограммы, которые были очень примитивны. Они представляли собой систему знаков, которые напрямую исходили из кочевого образа жизни и охотничьего промысла. Затем основой письменности послужил латинский вариант, но постепенно пришла русская графика [6].

Созданию письменности эвенки обязаны Институту народов Севера, организованному в Ленинграде. Изначально уровень грамотности коренных народов Севера составлял 3%. С приходом Советской власти был взят курс на всеобщую ликвидацию неграмотности.

Школы и передвижные образовательные пункты открывались с учетом особенностей жизнедеятельности населения. Постановлением ЦК ВКП (б) от 25 июля 1935 г. «О всеобщем обязательном начальном обучении» необходимо было на Крайнем Севере провести всеобщее обучение до 1934 г., а для кочевого населения эти рамки увеличили до 1935 г. В 1934 г. показатель общей грамотности коренного населения равнялся 25%. Но произвести полный охват не получилось и к 1940 году, хотя прилагалось максимум усилий со стороны исполнительной власти [7].

Так, в 1926 году открыли Институт народов Севера, а в 1934 году при Хабаровском педагогическом институте появилось отделение народов Севера. Из стен институтов вышло много образованных, выдающихся личностей [5].

Молодежь из кочевий и стойбищ отправляли на учебу. В институте они получали необходимые знания, а по возвращении в родные места несли советскую культуру и быт.

Становление национальной письменности длилось в промежутке с 1931 по 1936 гг. Эвенки, наряду с остальными малочисленными представителями, начали применять русские буквы. Это послужило включению в мировой культурный процесс народов Дальнего Востока. Культурная политика брала верх, появлялись издания журналов, газет, книг на национальных языках, хотя модернизация и уникализация учебного процесса больно отзывалась на школьном обучении детей. С 1963 года во всех школах, которые располагались в местах наиболее компактного проживания коренных народов, процесс обучения на родных языках прекратили. Русский язык постепенно, но верно вытеснял национальные языки, наметилось сокращение печатных публицистических изданий. Начали осуждаться многие традиции, верования и обряды. Идеология СССР не одобряла обычаи старины, столь бесценные для народов. Образ жизни коренных народов сравнивался с укладом жизни русских людей. Национальный колорит уходил в прошлое. Все это нанесло непоправимый ущерб воспитанию молодого поколения коренных жителей.

Русификация носила двойственный характер влияния на народы Дальнего Востока. Навязывание русской культуры привело к потере самобытности, но в то же время способствовало формированию научной интеллигенции среди малочисленных народов.

Стоит отдать должное преподавателям, которые не только обучали русскому языку, но и проводили научно-исследовательские работы, посещали места проживания коренных народов и изучали сведения о языке, традициях и обычаях. Студенты помогали своим руководителям и имели возможность видеть и воспринимать частичку эвенкийской культуры.

Важным этапом стала и разработка письменности для дальневосточных народов. В Восточном институте начали работу по созданию письменности, и с 1926 года преподавали национальные языки для народов Севера. Наряду с лингвистами и этнографами участие в разработке письменности принимали учителя северных школ.

В погоне за грамотностью и коллективизацией было ликвидировано несколько населенных пунктов, происходило принудительное переселение в другие села. Особенности культуры, обычаев, образа жизни не учитывались. Это частично привело к разрушению традиционного уклада и потери культурной самобытности эвенкийских народностей. Вместе с русской письменностью в привычный уклад вошла чужая [8].

Стоит отметить, что эвенки в России, Китае и Монголии приспособили для записи языка титульную систему письменности. В России эвенки используют кириллический алфавит, в Монголии – старомонгольскую письменность, в Китае – старомонгольскую письменность и иероглифы. Правда, произошло это в XX веке, поэтому информация, что у эвенков нет письменности, встречается повсеместно в китайских материалах [2].

На сегодняшний день ситуация такова: истинный эвенкийский язык и письменность уходят в прошлое, происходит слияние малочисленных коренных народов с современным миром.

В статье мы показали, какой долгий путь проделали эвенки, как формировался язык, и происходило овладение письмом. Пусть это уже не совсем первоначальные традиционные особенности, но скоро можно лишиться и их. Материала по исследованию коренного языка и письменности эвенков недостаточно. Проводить исследования необходимо в научных и исторических целях. А самое главное – нужно помочь потомкам эвенков сохранить самобытное наследие.

В Российской Федерации имеются все условия, достаточные для обеспечения сохранения эвенкийского языка. Происходит совершенствование образовательной базы, ведется тесная языковая политика, в том числе и взаимодействие с Китайскими представителями эвенкийских народов. Сохранение самобытности коренных малочисленных народов Севера должно стать одной из приоритетных задач национальной политики, ведь это целая история, которую нельзя потерять.

Считается, что в XXI веке исчезнут более трети языков мира из шести тысяч. Особенно остро проблема стоит перед 30 языками коренных малочисленных народов Севера и Дальнего Востока. Чтобы сохранить эвенкийский язык, необходимо не только анализировать существующие исторические источники, но и активно общаться с народом, особенно со старым поколением. Вести аудио- и письменные записи, собирать и обрабатывать материал, проводить его классификацию, тщательно оберегать полученные данные.

#### Библиографический список

1. *Коренные народы Дальнего Востока*. Тихоокеанский государственный университет. Available at: <https://www.sites.google.com/a/soe.uspi.ru/korennye-narody-dalnego-vostoka/>
2. Ушницкий В.В. *Экспедиция в эвенкийский хошун внутренней Монголии 2013 г. Электронный информационный журнал «Новые исследования Тувы»*. 2013; № 4. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/ekspeditsiya-v-evenkiyskiy-hoshun-vnutrenney-mongolii-2013-g>
3. Белолубская В.Г. *Языки коренных народов Севера: история и современность. Высшее образование в России*. 2014; № 5. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/yazyki-korennyh-narodov-severa-istoriya-i-sovremennost>
4. Стручков К.Н. *Функционирование эвенкийского языка в сфере образования РС(Я)*. Новосибирск: Наука, 2009.
5. Андреева Т.Е. *Об основных направлениях изучения языка и фольклора эвенков*. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/ob-osnovnyh-napravleniyah-izucheniya-yazyka-i-folklor-a-evenkov>
6. Шихова А. *Эвенки (тунгусы) – аристократы Сибири под Полярной звездой*. Available at: <https://travelask.ru/articles/evenki-tungusy-aristokraty-sibiri-pod-polyarnoy-zvezдой>
7. *Развитие национальных отношений в СССР*. Москва: Издательство политической литературы, 1986.
8. Ахметова А.В. *Образование и воспитание коренных малочисленных народов Дальнего Востока в 1920-1930-е гг. Дискуссия: журнал научных публикаций*. 2012; № 10. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovanie-i-vospitanie-korennyh-malochislennyh-narodov-dalnego-vostoka-v-1920-1930-e-gg>
9. Василевич Г.М. *Материальная культура среднеамурских эвенков. Материальная культура народов Сибири и Севера: сборник научных трудов*. Ленинград, 1976: 106 – 122.
10. Горцевская В.А. *Очерк истории изучения тунгусо-маньчжурских языков*. Ленинград: Учпедгиз, 1959.
11. Иващенко Л.Я. *Современные российские просветители и исследователи дальневосточных народностей Севера*. Владивосток: Дальнаука, 1996.
12. Тураев В.А. *Коренные народы Дальнего Востока: политический статус и региональная политика. Этно-Журнал*. 2003; № 3. Available at: [www.ethnonet.ru/lib/0903-04.html](http://www.ethnonet.ru/lib/0903-04.html)

#### References

1. *Korennye narody Dal'nego Vostoka*. Tihookeanskij gosudarstvennyj universitet. Available at: <https://www.sites.google.com/a/soe.uspi.ru/korennye-narody-dalnego-vostoka/>
2. Ushnickij V.V. *Ekspeditsiya v evenkijskij hoshun vnutrennej Mongolii 2013 g. 'Elektronnyj informacionnyj zhurnal «Novye issledovaniya Tuvy»*. 2013; № 4. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/ekspeditsiya-v-evenkiyskiy-hoshun-vnutrenney-mongolii-2013-g>
3. Belolubskaya V.G. *Yazyki korennyh narodov Severa: istoriya i sovremennost'. Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2014; № 5. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/yazyki-korennyh-narodov-severa-istoriya-i-sovremennost>
4. Struchkov K.N. *Funkcionirovanie evenkijskogo yazyka v sfere obrazovaniya RS(Ya)*. Novosibirsk: Nauka, 2009.
5. Andreeva T.E. *Ob osnovnyh napravleniyah izucheniya yazyka i fol'klora evenkov*. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/ob-osnovnyh-napravleniyah-izucheniya-yazyka-i-folklor-a-evenkov>
6. Shihova A. *Evenki (tungusy) – aristokraty Sibiri pod Polyarnoy zvezдой*. Available at: <https://travelask.ru/articles/evenki-tungusy-aristokraty-sibiri-pod-polyarnoy-zvezдой>
7. *Razvitiye nacional'nyh otnoshenij v SSSR*. Moskva: Izdatel'stvo politicheskoy literatury, 1986.

8. Ahmetova A.V. Obrazovanie i vospitanie korennykh malochislennykh narodov Dal'nego Vostoka v 1920-1930-e gg. *Diskussiya: zhurnal nauchnykh publikatsij*. 2012; № 10. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovanie-i-vospitanie-korennykh-malochislennykh-narodov-dalnego-vostoka-v-1920-1930-e-gg>
9. Vasilovich G.M. *Material'naya kul'tura sredneamurskikh "evenkov. Material'naya kul'tura narodov Sibiri i Severa: sbornik nauchnykh trudov*. Leningrad, 1976: 106 – 122.
10. Gorcevskaia V.A. *Ocherk istorii izucheniia tunguso-man'chzhurskikh yazykov*. Leningrad: Uchpedgiz, 1959.
11. Ivaschenko L.Ya. *Sovremennye rossijskie prosvetiteli i issledovatel'i dal'nevostochnykh narodnostej Severa*. Vladivostok: Dal'nauka, 1996.
12. Turaev V.A. Korennye narody Dal'nego Vostoka: politicheskij status i regionalnaya politika. *Etno-Zhurnal*. 2003; № 3. Available at: [www.ethnonet.ru/lib/0903-04.html](http://www.ethnonet.ru/lib/0903-04.html)

Статья поступила в редакцию 18.11.19

УДК 37.04

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10068

**Nasonov A.D.**, Cand. of Sciences (Physics, Mathematics), Professor, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: [nasonov211@mail.ru](mailto:nasonov211@mail.ru)  
**Novichikhina T.I.**, Cand. of Sciences (Physics, Mathematics), senior lecturer, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia),  
 E-mail: [ifmo-fmof@altspu.ru](mailto:ifmo-fmof@altspu.ru)  
**Vopilova A.V.**, methodologist, Altai Regional Centre of Information-Technical Work (ARCITW) (Barnaul, Russia), E-mail: [naukakzitr@mail.ru](mailto:naukakzitr@mail.ru)  
**Khaustova G.A.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: [b\\_jogka@mail.ru](mailto:b_jogka@mail.ru)

**SPECIFICS OF INTEGRATION OF GENERAL AND ADDITIONAL EDUCATION AT THE ORGANIZATION OF RESEARCH ACTIVITIES OF SCHOOLCHILDREN.** The article is dedicated to problems of research activities of schoolchildren. The work discusses the problem of integration of general and additional education. According to the authors integration is a necessary factor of creation of conditions for self-determination of the person. The person is capable of making decisions singly. The purpose of the article is the model of integration of general and additional education on the example of the regional program for gifted schoolchildren and youth "The Future of Altai". The authors denote the blocks of the model: purpose, content, technology and result. The work describes the contents of each block. Special attention is given to conditions for the implementation of this model in the process of scientific and research activities of schoolchildren. All this gives schoolchildren the opportunity to get quality general and additional education.

**Key words:** integration, additional education, general education, research activity, regional program "The Future of Altai", gifted children.

**А.Д. Насонов**, канд. физ.-мат. наук, проф., Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, E-mail: [nasonov211@mail.ru](mailto:nasonov211@mail.ru)  
**Т.И. Новичихина**, канд. физ.-мат. наук, доц., Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул,  
 E-mail: [ifmo-fmof@altspu.ru](mailto:ifmo-fmof@altspu.ru)  
**А.В. Вopilова**, методист, Алтайский краевой центр информационно-технической работы, г. Барнаул, E-mail: [naukakzitr@mail.ru](mailto:naukakzitr@mail.ru)  
**Г.А. Хаустова**, канд. пед. наук, доц., Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, E-mail: [b\\_jogka@mail.ru](mailto:b_jogka@mail.ru)

## ОСОБЕННОСТИ ИНТЕГРАЦИИ ОБЩЕГО И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

Статья посвящена проблемам научно-исследовательской деятельности школьников. В ней рассматривается проблема интеграции общего и дополнительного образования. По мнению авторов, интеграция является необходимым фактором создания условий для самоопределения личности, способной принимать решения в ситуациях выбора. Целью статьи является анализ модели интеграции общего и дополнительного образования на примере деятельности краевой программы для одаренных школьников и молодежи «Будущее Алтая». Авторы выделяют блоки модели – целевой, содержательный, технологический и результативный. Раскрывают содержание каждого из них. Особое внимание уделено условиям реализации этой модели в процессе научно-исследовательской деятельности школьников.

**Ключевые слова:** интеграция, дополнительное образование, общее образование, исследовательская деятельность, краевая программа «Будущее Алтая», одаренные дети.

Качественное российское образование является стратегической задачей XXI века. Новые Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) требуют создания соответствующих условий для реализации поставленных задач, пересмотр взглядов на организационную и методическую деятельность по обучению молодежи.

ФГОС является преемником многих идей, реализованных с различной степенью полноты в предшествующих проектах образовательных стандартов. Его инновационность состоит в том, что образование в нем выступает в качестве особо важной социальной работы общества, направленной на формирование российской идентичности как обязательного условия укрепления российской государственности.

Следует отметить, что в стандарте речь идет и об освоении образовательными учреждениями новых направлений деятельности; увеличении количества образовательных услуг; создании и внедрении новых образовательных и досуговых программ на всех уровнях системы образования; создании инфраструктуры общественной мобильности.

Кроме того, в ее задачи входит привлечение школьников в реализацию исследовательских проектов и проведение с ними творческих занятий, а это в свою очередь означает возрастание роли внеурочной деятельности, в рамках которой создаются новые возможности для самореализации и творческого развития каждого.

Внеурочная деятельность в широком смысле слова имеет в своей основе задачи воспитания, а в узком смысле – мотивационно-ценностный аспект вхождения каждого ученика в сферу общественных отношений.

В процессе решения этих задач возникла идея об использовании возможностей учреждений дополнительного образования. Более того, сами учреждения дополнительного образования поставили перед собой задачу создания ресурса внеурочного элемента ФГОС.

Дополнительное образование – это не внеурочная деятельность общеобразовательных школ, а целенаправленный процесс воспитания и обучения путем

реализации дополнительных образовательных программ. Дополнительное образование создает условия для развития уникальности личности, ее различных способностей. Именно в этой сфере возможно организовать личностно равноправное общение ребенка и взрослого, их совместную творческую деятельность. Дополнительное образование выполняет функции так называемого «социального лифта» для значительной части детей.

Интеграция общего и дополнительного образования делает возможным улучшение содержания и формы учебной деятельности; сблизить процессы воспитания, обучения и развития школьников; предоставить обучающимся реальную возможность выбора своего личного маршрута путем включения в занятия по интересам; создать условия для достижения учащимися успеха в соответствии с их способностями; решить проблемы социального адаптирования и профессионального самоопределения школьников.

Интеграция является важным и неотъемлемым условием создания предпосылок для самоопределения личности, которая способна принимать решения в ситуациях выбора и нести ответственность перед собой, своей страной и человеческим сообществом в целом. Интеграция подразумевает творческое сотрудничество, общепризнанное объединение педагогов образовательного учреждения и учреждения дополнительного образования в качестве сообщества, способного к совместной деятельности по достижению общей цели развития личности ребенка, подростка, молодого человека как субъекта собственной жизнедеятельности.

Включение неоспоримых достоинств дополнительного образования в контекст общего необходимо для расширения компетентностной составляющей общего образования.

С этой целью в нашей стране идет поиск и разработка моделей интеграции общего и дополнительного образования. Есть модели, закрепившиеся на федеральном уровне и признанные в образовательном сообществе. Одновременно с этим процессом на уровне регионов происходит разработка своих моделей, призванных создать систему соединения общего и дополнительного образования с учетом региональных потребностей и возможностей.



В Алтайском крае на базе КГБУ ДО «Краевой центр информационно-технической работы» с 1996 года реализуется программа для одаренных школьников и молодежи «Будущее Алтая». Основывается она на следующих принципах:

- организация и поддержка интеллектуального творчества педагогов и учащихся, развитие сотрудничества с учеными разных поколений;
- оптимизация последовательности в работе средней и высшей школы, профессиональная ориентация молодежи, формирование навыков научно-исследовательской деятельности;
- общественная поддержка одаренных, талантливых и творческих детей из разных слоев общества.

В настоящее время программа «Будущее Алтая» представляет собой хорошо отработанную систему, целый комплекс мероприятий, включающий в себя разные направления работы с учащимися, их родителями, педагогами, учеными. Интеграция взаимодействия вузов, образовательных учреждений, учреждений дополнительного образования поднимает работу с одаренными детьми на качественно новый уровень, усиливает и улучшает результативность нашей работы.

Эффективность действия программы определяется четкой структурой ежегодно проводимого краевого конкурса для одаренных школьников и молодежи «Будущее Алтая». Этапы конкурса выстроены в логической последовательности и периодичности.

Самостоятельные шаги юных исследователей представляют собой большие трудности, поэтому в процессе постепенного вхождения в мир науки им необходимы помощь и содействие научных руководителей. Решением вопроса о подготовке научных руководителей является необходимость ежегодного проведения лектория «Актуальные проблемы современной науки и техники. Организация работы с одаренными учащимися», цель которого – повышение профессионального уровня педагогических работников, внедрение в образовательную практику наиболее эффективных методик и технологий работы с одаренными школьниками в области организации научно-исследовательской деятельности, увеличение количества педагогов, работающих в этой области.

Учащиеся края, работающие в рамках программы «Будущее Алтая», принимают участие не только в краевых мероприятиях, но и в мероприятиях федерального значения, таких как Всероссийский конкурс научно-исследовательских работ обучающихся общеобразовательных учреждений имени Д.И. Менделеева (г. Москва); Международный конкурс научно-технических работ школьников «Старт в науку» (г. Долгопрудный Московской области); Всероссийский форум научной молодежи «Шаг в будущее» (г. Москва); Всероссийский конкурс исследовательских работ учащихся «Юность. Наука. Культура – Сибирь» (г. Новосибирск).

Удаленность края от центральной части России не позволяет большому количеству учащихся представлять свои работы очно. Для стимулирования научно-исследовательской работы используются заочные конкурсы. Так, наиболее эффективно проводится работа по участию алтайских школьников во Всероссийском открытом конкурсе научно-исследовательских, проектных и творческих работ учащихся «Шаги в науку» и «Юность. Наука. Культура» (г. Обнинск) в заочном формате.

В ходе анализа участия во всероссийских и международных конференциях и конкурсах делегаций алтайских школьников выявились следующие моменты:

- каждый конкурс предъявляет определенные, зачастую отличные друг от друга требования к уровню подготовки участников;
- необходимо более точное формулирование темы научного исследования;
- требуется презентация результатов научно-исследовательской работы в виде стендовых докладов, оформленных по соответствующим критериям, принятым в научном мире.

Все это привело к необходимости создания учебно-консультационного пункта, задачами которого стали:

- развитие познавательного интереса учащихся, включенность их в самостоятельную познавательную деятельность;
- создание комфортной обстановки, атмосферы доброжелательности и сотрудничества, приводящих к активной деятельности школьников;
- формирование специальных знаний, умений, навыков учащихся, проведения научного исследования по выбранной теме, умение подготовить и защитить научный доклад, удовлетворение познавательных потребностей школьника;
- формирование общественной активности юных исследователей, деловитости, целеустремленности, умение реализовать себя в социальной среде;
- создание условий для развития творческих способностей и возможностей научных руководителей проектов – учителей школ, гимназий, лицеев, преподавателей учреждений дополнительного образования, колледжей, вузов и т.д.

Для реализации задач и мероприятий возникла необходимость тесного сотрудничества программы «Будущее Алтая» с профессорско-преподавательским составом Алтайских вузов, в том числе и во время подготовки школьников к региональным, всероссийским и международным конкурсам и конференциям. Высокий профессионализм экспертов-консультантов, доверительные отношения, при которых педагог, эксперт является помощником, мудрым советчиком, а не авторитарным воспитателем и учителем, стимулируют активность школьника к саморазвитию; дают мощный толчок его интеллектуальному развитию, увеличивают стремление ребенка к самообразованию, возможности самореализации его как личности уже на раннем, школьном этапе. Такое взаимодействие оказывает огромную поддержку способным ученикам края в научно-исследовательской деятельности, открывающей дорогу молодым людям в науку, поддерживающей их творческие поиски, помогая раннему профессиональному становлению [1], [2].

В 2000 году был создан интеллектуальный клуб для одаренных школьников и молодежи краевой программы «Будущее Алтая», который нацелен на работу с одаренными детьми по различным направлениям научной деятельности. Деятельность клуба относится к сфере дополнительного образования, где главным является свободный выбор учащимися вида занятий в свободное от обязательных школьных уроков время.

Основная цель клуба – создание условий для развития общей одаренности и профессиональной направленности молодежи, воплощения в жизнь творческого потенциала учащихся; содействие формированию и развитию системы творческих отношений «школа – наука – вуз». Если первоначально клуб объединял только учащихся общеобразовательных учреждений г. Барнаула, то в настоящее время география членов клуба расширилась и выходит за пределы краевой столицы. Работа в клубе организована так, что ребята постоянно вовлекаются в интеллектуально-творческую деятельность по различным направлениям, и она всегда успешна благодаря сотрудничеству с образовательными учреждениями, в которых обучаются члены клуба. Для школьников создается ситуация успеха, что является особо привлекательным для них.

Можно сказать, что при сотрудничестве программы «Будущее Алтая» и образовательных учреждений реализуются все механизмы объединения общего и дополнительного образования.

Такое сотрудничество дает обучающимся возможность получения качественного образования и организует продолжение образования, формирует способности к саморазвитию, мотивирует его в учебной и познавательной деятельности, воспитывает духовно богатого человека и гражданина страны [3 – 5].

Это сотрудничество дает возможность педагогам образовательных учреждений развиваться, обмениваться опытом, направлять свою деятельность в научно-исследовательском направлении, видеть свои результаты во внеурочной деятельности в сравнении с другими образовательными учреждениями города и края и продолжать создавать условия для воспитания высококвалифицированного человека нашей страны.

#### Библиографический список

1. Насонов А.Д., Новичихина Т.И., Хаустова Г.А., Кузюра Т.А., Денисова А.Н. Педагогические условия развития научно-исследовательской деятельности молодежи. *Информация и образование: границы коммуникаций IFMO'19*. Горно-Алтайск: РИО ГАГУ, 2019: 38 – 39.
2. Тевс Д.П., Соломатова Е.И. Исследовательская деятельность учащихся во внеурочное время как способ раскрытия творческого потенциала личности ученика. *Ломоносовские чтения на Алтае*. Барнаул, 2011; Ч. 2: 222 – 224.
3. Кузюра Т.А., Насонов А.Д., Хаустова Г.А. Из опыта работы с одаренными детьми. *Мир науки, культуры, образования*. 2017; Т. 63, № 2: 47 – 49.
4. Сортияков Е.Д., Насонов В.А. Исследовательский принцип в образовании. *Психодидактика высшего и среднего образования*. Барнаул, 2008; Ч. 1: 376 – 378.
5. *Взаимосвязь научного исследования и учения*. Под редакцией А.В. Петрова. Горно-Алтайск: ПАНИ, 2006: 90 – 105.

#### References

1. Nasonov A.D., Novichihina T.I., Haustova G.A., Kuzyura T.A., Denisova A.N. Pedagogicheskie usloviya razvitiya nauchno-issledovatel'skoj deyatel'nosti molodezhi. *Informaciya i obrazovanie: granicy kommunikacij IFMO'19*. Gorno-Altajsk: RIO GAGU, 2019: 38 – 39.
2. Tevs D.P., Solomatova E.I. Issledovatel'skaya deyatel'nost' uchashchihся vo vneurochnoe vremya kak sposob rasskrytiya tvorcheskogo potenciala lichnosti uchениka. *Lomonosovskie chteniya na Altae*. Barnaul, 2011; Ch. 2: 222 – 224.
3. Kuzyura T.A., Nasonov A.D., Haustova G.A. Iz opyta raboty s odarennyimi det'mi. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2017; T. 63, № 2: 47 – 49.
4. Sortiyakov E.D., Nasonov V.A. Issledovatel'skij princip v obrazovanii. *Psichodidaktika vysshego i srednego obrazovaniya*. Barnaul, 2008; Ch. 1: 376 – 378.
5. *Vzaimosvyaz' nauchnogo issledovaniya i ucheniya*. Pod redakciej A.V. Petrova. Gorno-Altajsk: PANI, 2006: 90 – 105.

Статья поступила в редакцию 20.11.19

**Bulueva Sh.I.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogy and Psychology, Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: sovdat@list.ru

**Khokhlova D.A.**, Cand. of Sciences (History), senior lecturer, Department of Pedagogy and Educational Technologies, North-Caucasian Federal University (Stavropol, Russia), E-mail: adimetra@bk.ru

**Timarova E.L.**, MA student, Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: sovdat@list.ru

**FORMATION OF COGNITIVE ABILITY OF STUDENTS IN THE PROCESS OF TRAINING.** The article reveals features of forming the cognitive ability of students in the learning process. It is concluded that the formation of cognitive ability is influenced by a significant number of factors related to both the internal characteristics of the personality itself (age-related characteristics, especially cognitive, affective, value spheres) and environmental characteristics. One of the effective ways of forming the cognitive ability of students is to use problem situations in the classroom. This makes it possible to implement individual creative ideas of the teacher, forms the ability to work in a team, to navigate in the information space; the classes create an environment of general fascination and creativity, which in turn leads to the cohesion of the team and the formation of cognitive activity.

**Key words:** cognitive ability, learning process, student.

**Ш.И. Булуева**, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет», г. Грозный, E-mail: sovdat@list.ru

**Д.А. Хохлова**, канд. ист. наук, доц., ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет», г. Ставрополь, E-mail: adimetra@bk.ru

**Э.Л. Тимарова**, магистрант, ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет», E-mail: sovdat@list.ru

## ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

В статье выявлены особенности **формирования познавательных способностей студентов в процессе обучения**. Сделан вывод о том, что на формирование познавательных способностей может повлиять большое количество факторов, которые связаны как с характеристиками личности, такими ее особенностями, как возрастные, аффективные, познавательные, ценностные, так и с характеристиками окружения. Одним из эффективных способов формирования познавательных способностей студентов является использование на занятиях проблемных ситуаций. Это дает возможность реализовывать индивидуальные творческие замыслы преподавателя, формирует умение работать в команде, ориентироваться в информационном пространстве; на занятиях создается обстановка общей увлекательности и творчества, что ведет в свою очередь к сплочению коллектива и формированию познавательной активности.

**Ключевые слова:** познавательные способности, процесс обучения, студент.

Современный студент часто имеет низкий уровень внутренней мотивации к учению, чаще всего она основывается на желании получить высокую отметку, нежели качественное знание. Познавательная самостоятельность такого студента сведется к усвоению необходимого минимума информации, активность в поиске дополнительных источников информации проявляться не будет. По сравнению со студентами предыдущих поколений современные молодые люди имеют меньшее стремление к познанию при наличии большего количества источников информации, в качестве которых выступают книги, регулярные печатные издания, Интернет-ресурсы.

В настоящее время проблема развития познавательных способностей остается нерешенной и требует иного подхода в соответствии с требованиями к организации процесса обучения и реализации содержания образования, предъявляемыми Федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования (ФГОС ВО).

Учёных всегда интересовала проблема формирования познавательной самостоятельности учащихся, поэтому этот вопрос занимал одно из центральных мест уже на этапе зарождения педагогики как науки. Так, Я.А. Коменский писал «... нужно воспламенять в мальчике жажду знаний и пылкое усердие к учению». Основоположник научной педагогики утверждал, что «ученикам следует передать не только те или иные познания, но и способствовать самостоятельно, без учителя приобретать новые познания. Обладая такою умственной силою, извлекающею отовсюду полезную пищу, человек учится всю жизнь, что, конечно, и составляет одну из главнейших задач школьного обучения» [1].

Познавательные способности играют важную роль в процессе обучения, потому что когда студент проявляет познавательную активность, то процесс обучения проходит эффективнее и быстрее. Однако никто не дает данному понятию однозначного определения. Например, И.В. Веснин, Л.В. Шинкарева представляют трактовку познавательной активности, используя для этого современный педагогический словарь. Понятие познавательных способностей понимается как «свойство личности, проявляемое в положительном отношении к процессу и содержанию обучения, овладению способами деятельности и знаниями за оптимальное время, в мобилизации нравственно-волевых усилий на достижение учебно-познавательной цели». «Познавательная активность – это черта личности, которая проявляется в отношении к познавательной деятельности, предполагающая состояние готовности, стремление к самостоятельной деятельности, направленная на усвоение ребенком социального опыта, накопленного человечеством знаний и способов деятельности, находящая проявление в познавательной деятельности» [2].

Исходя из вышеизложенного, нам представляется, что познавательная способность – это:

1) ценное личностное образование, выражающее отношение человека к деятельности;

2) деятельное состояние, которое проявляется в отношении человека к предмету и процессу этой деятельности;

3) естественное стремление человека к познанию, самостоятельности.

Компоненты познавательных способностей могут быть различного уровня развития, но как части системы находиться в сложных взаимоотношениях. Для того чтобы раскрыть и понять структуру познавательной активности, обратимся к работам Д.Б. Богоявленской, А.М. Матюшкина, Г.И. Щукиной, которые выделяют следующие компоненты структуры познавательной активности: эмоциональный, волевой, мотивационный, содержательно-процессуальный и компонент социальной ориентации.

Все перечисленные компоненты взаимосвязаны и взаимозависимы. Рассмотрим последний компонент, мотивационный, подробнее, так как любая деятельность протекает более эффективно и дает качественные результаты. Интерес к мотивации обусловлен ещё тем, что в практической части у обучающихся будет диагностироваться уровень познавательного мотива.

В контексте общей психологии мотивация представляет собой сложное объединение движущих сил поведения, осознаваемых личностью как потребности, цели, так и интересы, влечения. Мотивация понимается и как источник активности, и как система побудителей любой деятельности, в связи с чем изучается в различных аспектах и трактуется авторами по-разному. Мотивацией управляют и педагоги, и учащиеся. Если речь идет о стимулировании мотивации обучающегося со стороны учителя, то можно говорить о мотивации обучения; если говорить о мотивации со стороны обучаемых, то следует ввести понятие мотивации учения [3].

Понятие «мотив» является более узким по сравнению с понятием «мотивация» и определяется Л.И. Божович так: «Мотив – то, ради чего осуществляется деятельность <...> в качестве мотива могут выступать предметы внешнего мира, представления, идеи, чувства и переживания. Словом, все то, в чем нашла свое воплощение потребность» [4].

Мотивационная сфера является самым широким понятием в ряду «мотив – мотивация – мотивационная сфера». Мотивационная сфера – некий «стержень» личности, к которому «стягиваются» такие ее свойства, как направленность, ценностные ориентации, установки, эмоции и т.д. [4].

Мотивационная сфера имеет структуру иерархии и определяет направленность личности человека, которая имеет разный характер в зависимости от того, какие мотивы стали доминирующими. Существенно выделение в структуре мотивации четырех структурных компонентов:

- удовольствие от самой деятельности;
- значимость для личности непосредственно ее результата;
- «мотивирующая» мила вознаграждения за деятельность;
- принуждающее давление на личность [4].

В психолого-педагогической литературе нет единого, общепринятого подхода к классификации уровней познавательных способностей.

В своей работе за основные мы взяли уровни познавательной активности, которые определила Т.И. Шамова. Высшим уровнем проявления познавательной

способности является внутренняя потребность в решении учебных и познавательных задач.

По нашему мнению, познавательные способности обучающихся формируются в процессе получения новых знаний, поддержания интереса к учению, самостоятельной целенаправленной познавательной деятельности с использованием разнообразных форм, методов и средств обучения.

Познавательные способности носят поисковый характер. Под их влиянием у учащихся школы возникают вопросы, ответы на которые он сам постоянно и активно ищет. При этом поисковая деятельность школьника совершается с увлечением, он испытывает эмоциональный подъем и радость от удачи. Активность же студента направлена не только на познание отдельного предмета или явления, но и на распознавание устройства, причины, цели, назначения, способа использования и т.п. Развитие познавательной активности студентов – одно из основных направлений совершенствования учебно-воспитательного процесса в вузе.

Период юношества обладает большим потенциалом в развитии средств и стремления к познанию окружающего мира. Для этого наиболее плодотворным источником является учебная деятельность, которая позволяет организовать целенаправленный процесс мыслительной и познавательной деятельности, среды для проявления его активности. Студент выступает субъектом учебно-познавательной деятельности, в которой он удовлетворяет свои потребности в саморазвитии, в успешности и достижениях. Именно познавательная активность «делает» обучающегося субъектом познавательного процесса.

Познавательные способности являются интенсивно развивающимся личностным свойством, объединяющим когнитивные процессы с высоким уровнем развития мыслительных процессов, включающего стремление к устойчивому усвоению знаний, к процессу познания, к применению полученных знаний и умений в деятельности на основе различных мыслительных операций.

Познавательная активность является отражением того, в какой степени студент проявляет интерес к учебной деятельности, получению новых знаний, навыков и умений, внутренней целеустремленности и постоянной потребности к пополнению «багажа» своих знаний, расширению кругозора. Индивидуальные учебные достижения в этом возрасте определяют уровень развития у обучающегося познавательной активности. По мнению В.В. Давыдова, основой развития познавательной самостоятельности служит целостный акт познавательной деятельности – учебно-познавательная задача.

Источником формирования познавательных способностей является учебно-познавательная деятельность, которая выполняет функцию побуждения и смыслообразования. Учебная мотивация определяется как частный вид мотивации, включенный в деятельность учения, учебную деятельность. Она определяется целым рядом специфических для этой деятельности факторов; самой образовательной системой, образовательным учреждением; организацией образовательного процесса; субъектными особенностями обучающегося; субъектными особенностями педагога; спецификой учебного предмета [5].

Исследования в области дидактики высшей школы [6 – 9] раскрывают процесс становления познавательных способностей студентов и определяют изме-

нения содержания высшего образования, формирование обобщенных способов учебной деятельности, приемов логического мышления студентов.

Современные психолого-педагогические данные свидетельствуют о том, что если к моменту поступления в вуз студент не накопит ярких впечатлений, полезных и интересных сведений, у него не разовьется потребность выяснить непонятное, узнать новое, у него не будет создана прочная основа для усвоения системы научных знаний в вузовском обучении. С помощью занимательного материала активизируются мыслительные процессы, развивается познавательная активность, наблюдательность, память, а также поддерживается интерес к изучаемому материалу.

Успешность формирования познавательных способностей во многом зависит от учебного материала. Он должен являться для обучающихся новым, неизвестным, неожиданным, проблемным (дискуссионным), а сами вопросы и задания на занятии вызывать мыслительную активность.

В дидактике высшей школы есть множество разнообразных способов и приемов развития познавательных процессов студентов, отвечающих современным стратегиям профессионально ориентированного обучения в контексте деятельности парадигмы образования и компетентностного подхода в образовании; связанных с внедрением новых образовательных технологий, являющихся ведущим фактором развития инновационного учебного процесса.

К ним относятся: информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) в предметном обучении, игровые, проектные и эвристические технологии обучения, технологии контекстного, проблемного и модульного обучения, технологии критического мышления и др., способствующие интеграции различных предметных областей с информатикой; создающие условия для самостоятельного приобретения недостающих знаний, развивающие исследовательские умения; создающие педагогические условия для организации продуктивных процессов мышления, приводящих к интенсификации процесса генерирования идей; обеспечивающие развитие критического мышления посредством интерактивного включения учащихся в образовательный процесс, формирующие способности ставить новые вопросы, вырабатывать разнообразные аргументы, принимать независимые продуманные решения; обеспечивающие гибкость (мобильность) и приспособление к индивидуальной образовательной траектории обучающегося, рефлексии познавательной деятельности студентов и т.д. [6].

Обобщая вышесказанное, можно сделать вывод о том, что на формирование познавательной самостоятельности может повлиять большое количество факторов, которые связаны как с характеристиками личности, такими ее особенностями, как возрастные, аффективные, познавательные, ценностные, так и с характеристиками окружения. По нашему мнению, одним из эффективных способов формирования познавательных способностей студентов является использование на занятиях проблемных ситуаций. Это дает возможность реализовывать индивидуальные творческие замыслы, формирует умение работать в команде, ориентироваться в информационном пространстве. Кроме того, создается обстановка общей увлеченности и творчества, что ведет в свою очередь к сплочению коллектива и формированию познавательной активности.

#### Библиографический список

1. Подласый И.П. *Педагогика. Новый курс*: учебник для студентов педагогических вузов: в 2 кн. Москва: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. Книга 1: Общие основы. Процесс обучения.
2. Панина Т.С., Вавилова Л.Н. *Современные способы активизации обучения*: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. Москва: Издательский центр «Академия», 2006.
3. Аксютин С.А. *Формирование познавательной активности младших школьников в процессе решения проектных задач*. Смоленск, 2015.
4. Божович Л.И. Избранные психологические труды. Под редакцией Д.И. Фельдштейна. Москва: Педагогическая литература, 2008.
5. Зимняя И.А. *Педагогическая психология*. Учебник для вузов. Москва: Издательская корпорация «Логос», 2005.
6. *Технологии профессионального образования*: учебное пособие. Автор-составитель Д.А. Хохлова. Ставрополь: Изд-во СКФУ, 2017.
7. Горбунова Н.В. Личностно-профессиональное становление будущего учителя в контексте современной парадигмы образования. *Проблемы современного педагогического образования*. 2015; № 49-1: 55 – 65.
8. Горбунова Н.В. Проектирование и создание инновационной образовательной среды высшего учебного заведения. *Проблемы современного педагогического образования*. 2015; № 46-1. С. 223 – 229.
9. Горбунова Н.В. Подготовка кадров высшей квалификации: от начала пути к успеху. *Проблемы современного педагогического образования*. 2016; № 51-2: 127 – 131.

#### References

1. Podlasyj I.P. *Pedagogika. Novyj kurs*: uchebnik dlya studentov pedagogicheskikh vuzov: v 2 kn. Moskva: Gumanit. izd. centr VLADOS, 2003. Kniga 1: Obschie osnovy. Process obucheniya.
2. Panina T.S., Vavilova L.N. *Sovremennye sposoby aktivizacii obucheniya*: uchebnoe posobie dlya studentov vysshih uchebnyh zavedenij. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademija», 2006.
3. Aksyuchic S.A. *Formirovanie poznatel'noj aktivnosti mladshih shkol'nikov v processe resheniya proektnykh zadach*. Smolensk, 2015.
4. Bozhovich L.I. Izbrannye psihologicheskie trudy. Pod redakciej D.I. Fel'shtejna. Moskva: Pedagogicheskaya literatura, 2008.
5. Zimnyaya I.A. *Pedagogicheskaya psihologiya*. Uchebnik dlya vuzov. Moskva: Izdatel'skaya korporaciya «Logos», 2005.
6. *Tehnologii professional'nogo obrazovaniya*: uchebnoe posobie. Avtor-sostavitel' D.A. Hohlova. Stavropol': Izd-vo SKFU, 2017.
7. Gorbunova N.V. Lichnostno-professional'noe stanovlenie buduschego uchitelya v kontekste sovremennoj paradigmy obrazovaniya. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2015; № 49-1: 55 – 65.
8. Gorbunova N.V. Proektirovanie i sozdanie innovacionnoj obrazovatel'noj sredy vysshego uchebnogo zavedeniya. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2015; № 46-1. S. 223 – 229.
9. Gorbunova N.V. Podgotovka kadrov vysshej kvalifikacii: ot nachala puti k uspehu. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2016; № 51-2: 127 – 131.

Статья поступила в редакцию 20.11.19



**Novikova N.N.**, Cand. of Sciences (Philology), MGIMO of the Ministry of Foreign Affairs of Russia (Moscow, Russia), E-mail: n.n.novikova12@gmail.com

**Saklakova N.N.**, Cand. of Sciences (Philology), MGIMO of the Ministry of Foreign Affairs of Russia (Moscow, Russia), E-mail: nsaklakova@yandex.ru

**NATIVE AND FIRST FOREIGN LANGUAGE NEGATIVE INTERFERENCE UPON SECOND FOREIGN LANGUAGE TEACHING.** Cross-language interference, which can be both negative and positive, appears to be one of the reasons for language mistakes. The following article deals with the problem of negative interference of native and first foreign language upon second foreign language teaching as well as the possible ways of overcoming the interference phenomenon. Speaking mistakes, made by students while acquiring foreign language competence at various levels from A1 to C1, have become the object of the research. Practical experience in teaching German both as first and second foreign language is being used for the analysis. In the course of this study an attempt of mistakes-classification has been made, the sources of the most typical mistakes have been analyzed and the possibilities of predicting and preventing the mistakes have been suggested.

**Key words:** interference, second foreign language, source of transfer, reason for interference, language mistake, linguodidactics, methodology of teaching.

**Н.Н. Новикова**, канд. филол. наук, МГИМО МИД России, г. Москва, E-mail: n.n.novikova12@gmail.com

**Н.Н. Саклакова**, канд. филол. наук, МГИМО МИД России, г. Москва, E-mail: nsaklakova@yandex.ru

## ОТРИЦАТЕЛЬНАЯ ИНТЕРФЕРЕНЦИЯ РОДНОГО И ПЕРВОГО ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА ПРИ ОБУЧЕНИИ ВТОРОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Межъязыковая интерференция, которая может быть как негативной, так и позитивной, представляется одной из причин языковых ошибок. В настоящей статье рассматривается проблема негативной интерференции родного и первого иностранного языка в процессе преподавания второго иностранного языка, а также возможные пути преодоления явления интерференции. Объектом исследования стали речевые ошибки, появляющиеся при овладении студентами иностранным языком на различных уровнях от A1 до C1. Для анализа используется практический опыт преподавания немецкого языка как первого, так и второго. В ходе данного исследования была предпринята попытка классификации ошибок, проанализированы источники наиболее типичных ошибок и предложены возможности прогнозирования и предотвращения ошибок.

**Ключевые слова:** интерференция, второй иностранный язык, источник переноса, причина интерференции, языковая ошибка, лингводидактика, методика.

Процесс овладения иностранным языком в ходе обучения характеризуется сложным взаимодействием различных факторов, которые по-разному влияют на его конечную цель – приобретение иноязычной коммуникативной компетенции различного уровня (от A1 до C2). Ответ на вопрос, какие закономерности необходимо знать и учитывать в ходе овладения иноязычными знаниями и умениями, может дать лингводидактика как теоретическая база дидактики и методики [1 – 10]. Одним из аспектов изучения данного направления является обоснование природы ошибок (собственно языковых, лингвострановедческих и более широко – культурологических) и механизмов их устранения. В данной статье не ставится цель установления статуса лингводидактики, это вопрос, который и в настоящее время является спорным [5, с. 6]. Мы позволим себе присоединиться к мнению Н.Д. Гальсковой, согласно которому «лингводидактика не нацелена на разработку конкретных рекомендаций для методистов. Она <...> обосновывает и формулирует общие закономерности усвоения языка в учебных ситуациях. В свою очередь, методика, опираясь на эти закономерности и общедидактические положения, теоретически обосновывает и практически апробирует различные пути/подходы/способы/средства «научения» учащихся неродному для них языку» [5, с. 6].

Авторы делают попытку анализа собственно языковых ошибок, которые проявляются в ходе овладения вторым иностранным языком и влиянием на этот процесс родного языка и первого иностранного языка. Для данного анализа мы используем практический опыт преподавания немецкого языка как в группах первого, так и второго языка, причем на всех курсах обучения, с первого до выпускного четвертого.

Существующие определения речевой ошибки варьируют от её трактовки как «дефекта» системы обучения [9, с. 21], нарушающего восприятие носителем языка продукта речевой деятельности иностранца, до менее радикальной, которая рассматривает наличие ошибок как сигнал для преподавателя о том, что система обучения требует корректировки, причём приоритетом в данном случае является ориентация на обучаемых [8, с. 25]. Последнее определение для авторов данной статьи является наиболее приемлемой, так как одной из основных целей работы преподавателя является, в том числе, умение систематизировать допускаемые обучаемыми ошибки и найти пути их устранения путём разработки системы упражнений.

В связи с этим возникают следующие вопросы:

- Что явилось источником возникновения языковой ошибки?
- Как исправлять имеющиеся языковые ошибки?

• Можно ли прогнозировать и, соответственно, предотвращать языковые ошибки?

Остановимся на первом вопросе. Процесс овладения иноязычной коммуникативной компетенцией возможен на базе лексического материала по соответствующей теме и грамматического материала. Авторы, безусловно, поддерживают точку зрения, согласно которой «иноязычная компетенция включает в себя несколько составляющих: языковую, речевую, социокультурную, компенсаторную и учебно-познавательную компетенции» [7, с. 28], но мы сознательно сузили объект нашего анализа и затронули только вышеназванные аспекты.

Одной из причин возникновения ошибок является межъязыковая интерференция, обусловленная влиянием родного языка (в нашем случае – русского языка на немецкий язык) или, если речь идёт о втором иностранном языке, первого иностранного языка. Например, *die Buch, die Problem, der Beispiel* – влияние русского языка как родного; замена глагола «werden» в значении «становиться» на глагол «bekommen», созвучный глаголу из английского языка «to become», имеющим значение «становиться», – влияние английского языка как первого иностранного языка на немецкий язык как второй иностранный язык. Интерференция в приведённых примерах, соответственно, является отрицательным переносом навыков и умений одного языка на другой [6, с. 144].

Мы рассмотрим случаи отрицательной интерференции на примере английского языка, ведь мы сталкиваемся с ней особенно часто, поскольку изучение английского языка является обязательным для всех студентов МГИМО.

Абсолютное большинство наших студентов, изучающих немецкий язык в качестве первого иностранного десяти лет, иногда и больше, достаточно успешно учили английский язык. Если же студенты изучают немецкий язык в качестве второго языка, то их первый язык – английский.

Кажется, что общая принадлежность к романско-германской группе языков и, соответственно, наличие схожих как лексических, так и грамматических, фонетических явлений должны облегчать задачу изучения нового языка, но данное сходство, однако, не всегда имеет положительное влияние на процесс обучения немецкому языку.

Кроме уже названного «*Ich will Jurist bekommen*» («I want to become a lawyer»), наиболее частотными примерами отрицательной лексико-грамматической интерференции являются следующие:

- неправильное употребление предлога «bei» по аналогии с английским «by» для обозначения образа действия, например: *senden bei Post* (send by post), *zahlen beider Karte* (pay by card) и подобное; при указании транспортного средства: *fahren bei dem Auto, bei dem Zug* (by car, by train). Особенно часто встречается эта ошибка в пассиве при указании субъекта действия: *er wurde bei einem Freund erkannt* (he was recognized by a friend) – или же автора во всех случаях: *ein Buch bei Agatha Christie* (a book by Agatha Christie).

- употребление предлога «in»: *in 2019* вместо «im Jahre 2019» или же «2019»;

- прямое перенесение устойчивых словосочетаний, подобных «makesense» («Sinnmachen») вместо «Sinnergeben», «Sinnhaben»;

- употребление глагола «gehen» в значении «ехать»: *gehen ins Ausland* (go abroad), что может быть верным только в значении «эмигрировать, уезжать на постоянное место жительства»;

- еще один пример негативной интерференции, с которой нам часто приходится сталкиваться, это употребление английского «will» в значении «werden»: *Ich will warten auf dich* (I will wait for you) – «я буду ждать тебя», здесь студента, определенно, сбивает с толку одинаковое звучание слов;

- исключительно грамматическая негативная интерференция – образование с «haben» перфекта глаголов вместо «sein»: *Ich habe zu spät gekommen* (I have come too late), поскольку в английском языке только один вспомогательный глагол – «to have»;

● по аналогии с английским студенты образуют и пассивные формы глагола, заменяя «werden» на «sein»: Sie *sind* heute auch mittags geprüft (They *are being* tested today).

Можно привести еще много примеров подобного рода, но мы отобрали самые типичные, характеризующие данное явление и хорошо известные нам из нашей практической работы. Важно остановиться на отрицательной инверсии русского языка, родного для большинства наших студентов. Отрицательная интерференция русского языка при изучении немецкого проявляется часто в неправильном употреблении управления глаголов. В качестве примера можно привести следующие глаголы, усвоение которых трудно дается обучаемым: «jemanden Akk. stören bei Dat.» – «мешать кому-либо в чём-либо», в данном случае происходит подмена Akkusativ на привычную модель в русском языке Dativ, «jemanden Akk. anrufen» – «звонить кому-либо» – Akkusativ заменяется на Dativ; «gratulieren jemandem Dat. zu Dat.» – «поздравлять кого-либо с чем-либо», соответственно, заменяется обычно Dativ на Akkusativ, zu – на привычное в русском языке «с чем-либо». Одна из самых распространенных ошибок – употребление глагола «kennen lernen» с предлогом «mit» по аналогии с русским «знакомиться с кем-либо». Часто встречается нарушение управления глагола «bedrohen dem Land» по аналогии с русским выражением «угрожать стране»).

Проявление отрицательной интерференции отмечено и при употреблении различных союзов и союзных слов. Например, сочетание «nicht nur, sondern auch» – «не только, но и ...» подменяется неправильным «nicht nur, **aber** auch» очевидно, на основании уже усвоенного значения союза «но» в значении «aber».

Сравнительный союз «als» в значении «в качестве к.-л.» заменяется сравнительным союзом «wie», например, «как специалист в данной области ...» – «wie Fachmannin diesem Bereich». Еще один пример неправильного употребления союза: «als Sie gesagt haben» – «как Вы сказали».

Путаница с союзами «als» и «wie» в качестве сравнительных – чрезвычайно распространенное явление, даже в среде носителей языка. Sie gehen schneller *wie* wir (Sie gehen schneller *als* wir) – один из примеров. Этой теме Бастиан Зик посвятил главу в своей книге „Der Dativ ist dem Genitiv sein Tod“ [10, с. 202].

Достаточно частотными являются также ошибки, которые относятся к группе внутриязыковых (интралингвистических) ошибок, т.е. ошибки, являющиеся следствием попыток обучаемого применить усвоенное правило к новым лексическим или грамматическим формам. К примеру, образование трех основных форм слабых глаголов в немецком языке к образованию форм сильных глаголов, соответственно machen – machte – gemacht, переносится на образование форм сильного глагола bitten – bitte – gebittet, и даже sein – sei – geseit.

Отдельная и «большая» тема для каждого преподавателя немецкого языка – порядок слов в предложении, поскольку эти ошибки, особенно в устной речи, почти неистребимы. Здесь нет аналогии ни с родным, ни с первым иностранным языком. Часто порядок слов простого распространенного предложения применяется обучаемыми к порядку слов в придаточном предложении. Подобного рода грамматические ошибки относятся к отдельным исследованиям к ошибкам, нарушающим коммуникацию, отрицательно влияющим на процесс восприятия со стороны носителя изучаемого языка и требуют особого внимания со стороны преподавателя. Особую сложность представляет собой образование форм мно-

жественного числа существительных, часто их «строят» по аналогии, без учета исключений, например, die Kräfte (правильный вариант – die Kräfte). Иногда мы сталкиваемся и с «конструированием» новых слов по усвоенным моделям словообразования. Сравним, например, модель «sprechen – der Sprecher», вариант обучаемого «lügen – der Lügen»; модель «der Tisch – das Tischchen» – столики; малочисленная партия – перевод обучаемого «Parteichen»).

Большую группу ошибок составляют ошибки лексико-семантической группы, например:

● Так называемые «ложные друзья переводчика»: «planieren» – исходное значение «выравнивать», используется обучаемыми в значении «планировать» – «planen»; «reklamieren» – «подавать рекламацию» используется со значением «делать рекламу ч.-л., к.-л.».

● Неправильный выбор синонима (антонима): «перемена, изменение» – die Wende – der Wechsel; «страдать, мучиться, болеть» – leiden an+Dat – leiden unter+Dat; «использовать/использовать в корыстных целях» – nutzen – ausnutzen.

● Незнание значения производных слов: eintreten – auftreten; aufrufen – ausrufen; die Sicherung – die Versicherung;

В отдельную группу следует выделить индивидуальные ошибки, те, которые возникают по невнимательности обучаемого (например, если речь идет о чтении или же аудировании) и приводят к искаженному восприятию смысла текста. Такие как schießen – schließen; fordern – fördern. Мы, разумеется, обращаем на них внимание, но не можем включить их в типологию. Можно наметить общие стратегии «работы над ошибками». Основную причину мы видим в недостаточной автоматизации грамматических навыков и способов корректного лексического высказывания. Приходится признать, что часть ошибок, приведенных выше, устраняется простой зубрежкой, к примеру, основные формы глагола или образование множественного числа существительных. Задача преподавателя в данном случае – постоянное возвращение к пройденному, опрос и повторный контроль старого материала.

Управление глаголов: заучивание наизусть примеров употребления глаголов с управлением. Важно заучивание лексической единицы в контексте (лучше – в контекстах). При закреплении соответствующей грамматической конструкции уделять больше внимания трансформации (менять порядок слов в предложении: прямой на обратный и наоборот). Использование наглядных таблиц или схем при объяснении порядка слов в предложении, а также такого явления как рамочная конструкция. Проводить подробный анализ существующих различий между родным и изучаемым иностранным языком, а также между первым иностранным языком и вторым изучаемым иностранным языком. Трудности такого рода мы можем предвидеть и заранее обратить на них внимание. Это не означает, что ошибки не появятся, но они выведены на уровень осознания, и студент уже сможет проанализировать и исправить их.

В качестве примера создания системы упражнений для минимизации или устранения как лексических, так и грамматических ошибок, часто встречающихся при обучении второму иностранному языку, можно привести учебные пособия, созданные авторами статьи для уровней A1 – A2; B1 – B2. В основу создания данных учебных пособий положен практический опыт работы, который приводит к хорошим результатам в овладении немецким языком как вторым иностранным.

#### Библиографический список

1. Винтайкина Р.В., Новикова Н.Н., Саклакова Н.Н. *Немецкий язык: шаг за шагом*: учебное пособие: в 2-х ч. Уровень А 1. Москва, 2011; Ч. 1.
2. Винтайкина Р.В., Новикова Н.Н., Саклакова Н.Н. *Немецкий язык: шаг за шагом*: учебное пособие: в 2-х ч. Уровень А 2. Москва, 2013; Ч. 2.
3. Винтайкина Р.В., Новикова Н.Н., Саклакова Н.Н. *Уроки немецкого*: учебное пособие: в 2-х ч. Уровень В1. Москва, 2014; Ч. 1.
4. Винтайкина Р.В., Новикова Н.Н., Саклакова Н.Н. *Уроки немецкого*: учебное пособие: в 2 ч. Уровень В1. Москва, 2015; Ч. 2.
5. Гальскова Н.Д. Соотношение методики, лингводидактики и методики обучения иностранным языкам: традиции и современность. Под редакцией А.А. Миролюбова. Обнинск, 2010.
6. Ефимова М.В. Грамматическая интерференция при обучении немецкому языку после английского. *Ярославский педагогический вестник*. 2017; № 1: 144 – 149.
7. Кондрашова Н.В. Прогнозирование и исправление студенческих ошибок при обучении иностранным языкам. *Научный диалог*. 2015; № 7 (43): 27 – 47.
8. Corde S.P. The Significance of Learner's Errors. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*. 1967; № 5 – 4.
9. Kielhöfer B. Fehlerlinguistik des Fremdspracherwerbs. Linguistische und didaktische Analyse von Französischfehlern. Skripten. *Linguistik und Kommunikationswissenschaft*. Kronberg (Ts.): Scriptor-Verlag. 1975.
10. Sick B. Der Dativ ist dem Genitiv sein Tod. *Ein Wegweiser durch den Irrgarten der deutschen Sprache*. Kiepenheuer & Witsch. Köln, 2006.

#### References

1. Vintajkina R.V., Novikova N.N., Saklakova N.N. *Nemeckij jazyk: shag za shagom*: uchebnoe posobie: v 2-h ch. Uroven' A 1. Moskva, 2011; Ch. 1.
2. Vintajkina R.V., Novikova N.N., Saklakova N.N. *Nemeckij jazyk: shag za shagom*: uchebnoe posobie: v 2-h ch. Uroven' A 2. Moskva, 2013; Ch. 2.
3. Vintajkina R.V., Novikova N.N., Saklakova N.N. *Uroki nemeckogo*: uchebnoe posobie: v 2-h ch. Uroven' V1. Moskva, 2014; Ch. 1.
4. Vintajkina R.V., Novikova N.N., Saklakova N.N. *Uroki nemeckogo*: uchebnoe posobie: v 2 ch. Uroven' V1. Moskva, 2015; Ch. 2.
5. Gal'skova N.D. Sootnoшение didaktiki, lingvodidaktiki i metodiki obucheniya inostrannym yazykam: tradicii i sovremennost'. Pod redakciej A.A. Mirolyubova. Obninsk, 2010.
6. Efimova M.V. Grammaticheskaya interferenciya pri obuchenii nemeckomu yazyku posle anglijskogo. *Yaroslavl'skij pedagogicheskij vestnik*. 2017; № 1: 144 – 149.
7. Kondrashova N.V. Prognozirovanie i ispravlenie studencheskikh oshibok pri obuchenii inostrannym yazykam. *Nauchnyj dialog*. 2015; № 7 (43): 27 – 47.
8. Corde S.P. The Significance of Learner's Errors. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*. 1967; № 5 – 4.
9. Kielhöfer B. Fehlerlinguistik des Fremdspracherwerbs. Linguistische und didaktische Analyse von Französischfehlern. Skripten. *Linguistik und Kommunikationswissenschaft*. Kronberg (Ts.): Scriptor-Verlag. 1975.
10. Sick B. Der Dativ ist dem Genitiv sein Tod. *Ein Wegweiser durch den Irrgarten der deutschen Sprache*. Kiepenheuer & Witsch. Köln, 2006.

Статья поступила в редакцию 19.11.19

**Chotchaeva Z.A.**, Cand. of Sciences (Social Studies), senior lecturer, Department of Philosophy and Social Work, Deputy Dean for Educational Work, Faculty of psychology and Social Work, Karachay-Cherkess State University n.a. U.D. Aliev (Karachayevsk, Russia), E-mail: kcsu@mail.ru  
**Sorokopud Yu.V.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Humanities Department, Moscow International University; Professor, Department of Pedagogy and Psychology, Chechen State University; Gzhel State University (Izolyator, Russia), E-mail: yunna\_sorokopud@mail.ru

**IMPLEMENTATION OF MANAGERIAL IMPACTS ON STUDENTS IN HIGHER EDUCATION.** The article says that a modern teacher should effectively manage the activities of students. Management of educational activity of students is a necessary form of interaction between teacher and student. Management does not interfere with the freedom of communication, does not lead to fear of mistakes, but this happens only if the teacher and the student interact as equal partners of communication. In the process of management of educational activities it is necessary to provide various types of support to students: pedagogical support; psychological support; social support; legal support; valeological support. The content of the support work is discussed in this article. The authors conclude that the modern teacher should build the process of managing the educational activities of students on the basis of humanistic attitude and the direction of pedagogical activity.

**Key word: students, teacher, management impact, pedagogical support, psychological support, social support, legal support, valeological support.**

**З.А. Чотчаева**, канд. социол. наук, доц., зам декана по ВР факультета психологии и социальной работы, ФГБОУ ВО «Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева», г. Карачаевск, E-mail: kcsu@mail.ru

**Ю.В. Сорокопуд**, д-р пед. наук, проф. кафедры гуманитарных наук АНО ВО «Московский международный университет», г. Москва, проф. кафедры педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет», г. Грозный, проф. кафедры психологии и педагогики, ФГБОУ ВО «Гжельский государственный университет» Московская обл., пос. Электроизолатор, E-mail: yunna\_sorokopud@mail.ru

## РЕАЛИЗАЦИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ ВОЗДЕЙСТВИЙ НА СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье говорится о том, что современный преподаватель должен эффективно управлять деятельностью студентов. Управление учебной деятельностью студентов является необходимой формой взаимодействия преподавателя и студента. Управление не препятствует свободе общения, не приводит к боязни ошибиться, но это происходит лишь в том случае, если преподаватель и студент взаимодействуют как равноправные партнеры общения. В процессе управления учебной деятельностью необходимо оказывать студентам различные виды поддержки: педагогическую, психологическую, социальную, правовую, валеологическую. Содержание работы по оказанию поддержки рассмотрено в данной статье. Авторы делают вывод о том, что современный преподаватель должен строить процесс управления учебной деятельностью студентов на основе гуманистической позиции и направленности педагогической деятельности. Это выражается через систему планируемых психолого-педагогических воздействий преподавателей на студентов в образовательной среде вуза в целях создания лучших условий для обучения, воспитания и развития каждого студента, исключающих их неблагоприятные психологические состояния.

**Ключевые слова:** студенты, преподаватель, управленческие воздействия, педагогическая поддержка, психологическая поддержка, социальная поддержка, правовая поддержка, валеологическая поддержка.

В настоящий момент в условиях гуманизации высшего профессионального образования возросла роль преподавателя в организации педагогической поддержки студентов в образовательном процессе. Современный преподаватель должен эффективно управлять деятельностью студентов. Под управлением понимается «целенаправленное воздействие преподавателя на действия студентов по овладению теми или иными навыками и умениями с целью получения продукта (результата) с заданными характеристиками» [1 с. 44]. Управление учебной деятельностью студентов является необходимой формой взаимодействия преподавателя и студента. Управление не препятствует свободе общения, не приводит к боязни ошибиться, но это происходит лишь в том случае, если преподаватель и студент взаимодействуют как равноправные партнеры общения. Более того, при правильном управлении (а в него входит не только общение преподавателя и студентов, но и создание благоприятной психологической атмосферы, а также методически грамотная организация учебного материала, использование различных форм учебной деятельности студентов) студенты даже не замечают того, что их действия каким-то образом направляются в нужное русло. А это становится хорошим стимулом для повышения мотивации.

Как отмечают многие учёные [1 – 7], каждое управленческое воздействие должно содержать элементы поддержки. Поддержка – это главный принцип гуманистической культуры в профессии преподавателя. Методы поддержки, увеличивая адаптационные возможности субъектов управления, помогают восприятию их индивидуальности, усиливают когнитивные процессы, направленные на сохранение и развитие личности. Это в свою очередь стимулирует позитивное отношение окружения. Важным условием результативности методов поддержки является надежда на успех.

Под поддержкой мы понимаем знак внимания, оказанный человеку в ситуации, когда он объективно неуспешен, в форме речевого высказывания, организованных действий или реакций, касающихся той области, в которой у него в этот момент возникли затруднения. В практику управления должны быть включены разные виды поддержки (таб. 1).

Каждый вид поддержки не может проявляться сам по себе, он взаимосвязан с другими ее видами.

При этом поддержка предполагает использование следующих приемов:

Таблица 1

Виды поддержки студентов со стороны преподавателя в процессе управления образовательным процессом

№	Виды поддержки	Содержание
1.	Социальная поддержка	– предоставление всем равных стартовых возможностей в образовании в соответствии с их потребностями в помощи в выборе морально-эстетических ориентиров поведения и эмоционального реагирования в организации рабочего быта (рабочего места) и обеспечении необходимыми средствами обучения в определении пространства ученика в обучении в раскрытии и совершенствовании личностных качеств субъекта управления;
2.	Правовая поддержка	– признание прав каждого человека как равноправного участника педагогического процесса; предоставление свободы как высшей формы дисциплины и ответственности; уважение каждого с его достоинствами и недостатками; акцент на положительных особенностях каждого и позитивных сторонах педагогического общения;
3.	Психологическая поддержка	– обеспечение отношений в системе человек – человек; признание человека как уникальной личности; одобрение даже незначительных его успехов; преодоление личностных комплексов и трудностей в обучении и общении и их раннюю коррекцию;
4.	Валеологическая поддержка	– заключается в создании удобных (комфортных) условий проведения учебных занятий (соблюдение гигиенических норм, создание психологически благоприятного климата и оптимальной организации учебной деятельности) в проявлении интереса и эмпатического внимания к самочувствию и состоянию здоровья в оптимистическом настрое и стремлении к совместному достижению успеха в деятельности.



Таблица 2

## Использование различных методов в решении проблем управления преподавателем

Шаги решения проблемы педагогом-руководителем	Техника их исполнения
Задание установки личности, испытывающей проблемы	Все проблемы поддаются решению. Успех в их решении зависит от желания «решателя» и его активной позиции. Существует множество путей решения проблемы, но из них есть наиболее рациональные, их нужно искать. Некоторые проблемы не следует решать немедленно, т.е. как попало. Решение проблемы требует основательного обдумывания.
Активное изложение проблемы педагогом или руководителем	Предложить проблему и попросить принять ее как собственную. Для постановки проблемы и выяснения субъективной точки зрения субъекта субъективные представления (гипотезы и ожидания) о причине проблемы; способы и пути ее успешного решения.
Совместный анализ проблемы педагога и личности, испытывающей проблемы	Выяснение всех обстоятельств, связанных с проблемой. Определение теоретической или практической значимости поставленной проблемы. Установление взаимосвязи между имеющимся опытом и возможностью получить новые знания для решения проблемы. Поиск ресурсов для ее решения
Определение или формулировка проблемы	Точное определение проблемы и представление ее в виде противоречия, которое должно включать предполагаемое решение. Формулировка противоречия – это наполовину решенная проблема
Совместный поиск альтернатив	Изучение разнообразных альтернативных путей решения проблемы. Можно использовать метод «мозгового штурма», в результате которого может быть найдено лучшее решение.
Оценка альтернатив	Выбор наиболее реалистических и рациональных способов решения и оценка выбора по следующим критериям: осуществимость решений; затраты на выполнение решения; уровень эмоционального удовлетворения от процесса поиска и решения проблемы; прогнозирование результата, который может быть достигнут в результате выбранного решения; возможность замены решения.
Принятие решения и его осуществление	Проигрывание решения в воображении, проговаривание этапов действий, реализация действий шаг за шагом (по этапам).
Проверка результатов	Оценка по выработанным критериям не только полученного результата в решении проблемы (задачи), но и процесса, т.е. самого хода принимаемого и осуществляемого решения, на основании чего можно скорректировать деятельность в реальной и будущей ситуации.

- подкрепление – между субъектами управления, проявляющими достаточную активность, устанавливаются продуктивные рабочие отношения;

- одобрение – содержит сильный элемент внушения и порождает у исполнителя надежду на получение лучшего результата;

- предоставление дополнительной информации при возникновении неуверенности, страха, мешающих осуществлению деятельности;

- присутствие преподавателя рядом, если студент не уверен в себе, помощь в совершении первого шага и др.

Использование методов поддержки в практике управления должно быть крайне тактичным и осторожным, учитывающим общечеловеческие и национальные ценности, особенности характера подопечного (табл. 2).

Существуют различные возможности изменения вредных привычек мышления и установок. Но в основе всего лежит активизация способности человека к критическому восприятию и логическому мышлению. При этом предполагается, что ему присуще здоровое мышление, которое, однако, оказывается незадействованным в некоторых сферах его жизни. Различные методы используются на сознательном уровне, способствуют изменению привычек мышления, в результате человек начинает более адекватно воспринимать действительность и себя в ней (табл. 2).

**Методы изменения поведения.** С помощью данных методов происходит адаптивное воздействие непосредственно на поведение человека. Внешнее поведение, в свою очередь, оказывает воздействие и на эмоции, и на установки, и на когнитивные процессы.

Допустим, если деятельностные возможности человека в самых разных областях его жизни оказываются ограниченными, то он испытывает подавленность, неудовлетворенность, раздражение в отношении других людей, а самого себя считает неудачником. Если в ходе применения данного метода у человека восстанавливается уверенность в своих силах, он уже не испытывает страха перед той или иной деятельностью, то у него повышается самооценка, восстанавливается хорошее настроение, улучшается отношение к другим людям и т.п.

**Методы выражения эмоций.** Эмоции – чаще всего первая и самая непосредственная реакция человека при его контактах с другими людьми. Нередко формулировка любой, в том числе личной и учебной проблемы, становится понятной после того, как она «заполняется» эмоционально окрашенными

состояниями. Развитию человека больше вредит скорее недостаточное, чем чрезмерное выражение эмоций. Использование данных методов нацелено на облегчение проявления эмоций, способствует обретению человеком нового эмоционального опыта и целесообразно с учетом складывающейся ситуации на основании внимательного наблюдения за субъектом управления «здесь и сейчас». Предпосылкой применения методов, способствующих выражению эмоций, является открытая позиция руководителя или учителя в отношении эмоциональных проявлений тех, с кем он находится в адаптивном взаимодействии.

**Специальные методы.** К этой группе методов относятся специфические психотерапевтические методы: методики психокоррекции, построенные на самокоррекции, самоанализе, самовнушении и педагогическом внушении; методы конгруэнтной коммуникации; метод социальной терапии; метод поведенческого социально-психологического тренинга и т.д.

Почти все специфические методы требуют специальных знаний и умений, овладения той или иной техникой и методикой. Мы предлагаем гуманное планируемое учебное воздействие преподавателя отнести к психолого-терапевтическим воздействиям, которые будут находиться в рамках профессиональной компетенции. Данные воздействия исключают прямое влияние на психику, а предполагают использование современных психологических методов в процессе педагогического общения в рамках системы обучения, воспитания и развития, созданной самим преподавателем. Но, как показала практика, это возможно лишь в том случае, когда будущие преподаватели получают необходимую профессиональную подготовку, основанную на данных методах, а также при внесении содержания данных методов в практику профессиональной подготовки. Например, это может быть элективный курс по педагогическому мастерству, изучению инновационных технологий и методов преподавания.

Таким образом, современный преподаватель должен строить процесс управления учебной деятельностью студентов на основе гуманистической позиции и направленности педагогической деятельности. Это выражается через систему планируемых психолого-педагогических воздействий преподавателей на студентов в образовательной среде вуза в целях создания лучших условий для обучения, воспитания и развития каждого студента, исключающих их неблагоприятные психологические состояния.

## Библиографический список

1. Третьяков П.И., Митин С.Н., Бояринцева Н.Н. *Методы психотерапевтического воздействия в адаптивном управлении педагогическими системами*. Москва: «Академия», 2003.
2. Коханович Л.И., Рябов Л.П., Ивановская И.П., Куфтырев Ю.И. Гуманитарная среда вуза и гуманитарное образование. *Система воспитания в высшей школе: Обзорная информация*. 1995; Выпуск 3.
3. Горбунова Н.В. Личностно-профессиональное становление будущего учителя в контексте современной парадигмы образования. *Проблемы современного педагогического образования*. 2015; № 49-1: 55 – 65.

4. Горбунова Н.В. Проектирование и создание инновационной образовательной среды высшего учебного заведения. *Проблемы современного педагогического образования*. 2015; № 46-1: 223 – 229.
5. Горбунова Н.В., Фоминых Н.Ю. Личность учителя через призму тысячелетий. *Проблемы современного педагогического образования*. 2015; № 48-1: 90 – 100.
6. Горбунова Н.В. Подготовка кадров высшей квалификации: от начала пути к успеху. *Проблемы современного педагогического образования*. 2016; № 51-2: 127 – 131.
7. Erina I.A., Mychko E.I., Sorokopud Yu.V., Karabulatovala I.S., Streltsova M.A. Development of Communication Skills in Children with Special Needs (ADHD): Accentuation of the Schoolboy's Personality and Musical Preferences. *Universal Journal of Educational Research*. Vol. 7 (11): 2262 – 2269. Available at: <http://www.hrpub.org/download/20191030/UJER3-19513598.pdf>

## References

1. Tretyakov P.I., Mitin S.N., Boyarinceva N.N. *Metody psihoterapevticheskogo vozdeystviya v adaptivnom upravlenii pedagogicheskimi sistemami*. Moskva: «Akademiya», 2003.
2. Kohanovich L.I., Ryabov L.P., Ivanovskaya I.P., Kuftiyev Yu.I. Gumanitarnaya sreda vuza i humanitarnoe obrazovanie. *Sistema vospitaniya v vysshej shkole: Obzornaya informatsiya*. 1995; Vypusk 3.
3. Gorbunova N.V. Lichnostno-professional'noe stanovlenie budushchego uchitelya v kontekste sovremennoj paradigmy obrazovaniya. *Problemy sovremennoogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2015; № 49-1: 55 – 65.
4. Gorbunova N.V. Proektirovanie i sozdanie innovacionnoj obrazovatel'noj sredy vysshego uchebnogo zavedeniya. *Problemy sovremennoogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2015; № 46-1: 223 – 229.
5. Gorbunova N.V., Fominyh N.Yu. Lichnost' uchitelya cherez prizmu tysyacheletij. *Problemy sovremennoogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2015; № 48-1: 90 – 100.
6. Gorbunova N.V. Podgotovka kadrov vysshej kvalifikatsii: ot nachala puti k uspehu. *Problemy sovremennoogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2016; № 51-2: 127 – 131.
7. Erina I.A., Mychko E.I., Sorokopud Yu.V., Karabulatovala I.S., Streltsova M.A. Development of Communication Skills in Children with Special Needs (ADHD): Accentuation of the Schoolboy's Personality and Musical Preferences. *Universal Journal of Educational Research*. Vol. 7 (11): 2262 – 2269. Available at: <http://www.hrpub.org/download/20191030/UJER3-19513598.pdf>

Статья поступила в редакцию 20.11.19

УДК 371

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10072

Yadrov K.P., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Preschool Education, MSRU (Moscow, Russia), E-mail: yadrov@inbox.ru

**EXPERIENCE IN ORGANIZING MEDIA EDUCATION CLASSES ON THE FORMATION OF ELEMENTARY MATHEMATICAL REPRESENTATIONS IN YOUNG CHILDREN: THEORY AND PRACTICE.** The work studies a problem of improving the quality of formation of elementary mathematical representations in young children through media education. The article presents a theoretical generalization of media-educational approaches in relation to the improvement of mathematical training of young children. The main advantages and disadvantages of media educational opportunities are analyzed. The ways of practical application of media education in the formation of elementary mathematical representations in young children are revealed. The author concludes that the use of media education in the formation of elementary mathematical representations in young children allows creating a special educational environment that reflects modern technological trends and solving many problems for the development of students.

**Key words:** media education, formation of elementary mathematical representations, younger age, innovations in education.

К.П. Ядров, канд. пед. наук, доц., ГОУ ВО МО МГОУ, г. Москва, E-mail: yadrov@inbox.ru

## ОПЫТ ОРГАНИЗАЦИИ МЕДИАОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ЗАНЯТИЙ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ЭЛЕМЕНТАРНЫХ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ВОЗРАСТА: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

Работа посвящена проблеме повышения качества формирования элементарных математических представлений у детей младшего возраста посредством медиаобразования. В статье представлено теоретическое обобщение медиаобразовательных подходов применительно к совершенствованию математической подготовки детей младшего возраста. Проанализированы основные достоинства и недостатки медиаобразовательных возможностей. Выявлены пути практического применения медиаобразования при формировании элементарных математических представлений у детей младшего возраста. Автор делает вывод о том, что использование медиаобразования при формировании элементарных математических представлений у детей младшего возраста позволяет создать особую образовательную среду, отражающую современные технологические тенденции и решить многие задачи по развитию учащихся.

**Ключевые слова:** медиаобразование, формирование элементарных математических представлений, младший возраст, инновации в образовании.

Медиаобразование как специфическое направление обучения зародилось в 60-х годах прошлого века. Педагоги ведущих стран мира рассматривали медиаобразование как гибкую адаптацию школьников в условиях медиакультуры, обучение языку средств массовой информации, навыков чтения и анализа медиатекстов. С 90-х годов двадцатого века медиаобразование как содержательная часть обучения стала непременной частью учебного планирования в учебных заведениях США и Канады. В Великобритании медиаобразование преподается в рамках проведения занятий по родному языку [1 – 9].

На конференциях ЮНЕСКО в Грюнвальде (1982), Тулузе (1990), Париже (1997), Вене (1999), Севилье (2002) в советующих рекомендациях и резолюциях отмечается важность и необходимость медиаобразования [8], [9].

«Медиаобразование в современном мире рассматривается как процесс развития личности с помощью и на материале средств массовой коммуникации (медиа) с целью формирования культуры общения с медиа, творческих, коммуникативных способностей, критического мышления, умений полноценного восприятия, интерпретации, анализа и оценки медиатекстов, обучения различным формам самовыражения при помощи медиатехники» [3, с. 11].

Существуют различные сущностные подходы к классификации направлений медиаобразования (табл. 1).

Медиаобразование позволяет использовать современный феномен стирания границ между национальностями, государствами, этносами в прикладной части современной педагогики. «Смещение и сближение современных культур Запада и Востока, Севера и Юга, Европы, Азии, Африки, Латинской Америки. Сближение и взаимообогащение этих спектров в сознании и мышлении каждого современного человека. На грани такого сближения сама идея культуры (как

Таблица 1

Подходы к классификации направлений медиаобразования

№	Подходы
1.	Медиаобразование специалистов, собирающихся работать в прессе, на радио, в кино, на телевидении.
2.	Непрерывное медиаобразование в течение всей жизни.
3.	Дистанционное образование с помощью средств интернета, телевидения, прессы, радио.
4.	Медиаобразование в досуговых центрах, а также организациях, занимающихся дополнительным образованием.
5.	Медиаобразование как элемент общего образования школьников, студентов, обучающихся в школах, колледжах, вузах, преподавателей на курсах переподготовки.
6.	Медиаобразование бакалавров и магистров, обучающихся на педагогических программах подготовки.

грани культур) приобретает решающее экзистенциальное значение в нашем повседневном сознании и бытии» [2, с. 263]. Вследствие вышесказанного современный ребенок «существует, сознает и мыслит в промежутке многих культур» [2, с. 373].

Таблица 4

Показатели развития аудитории детей младшего возраста относительно медиакультуры

№	Показатели развития
1.	<b>Сенсорный</b> – систематическое общение с медиа, умение выбирать любимые жанры, темы и пр.
2.	<b>Мотивационный</b> – разносторонние мотивы контакта с медиа: эмоциональные, гносеологические, гедонистические, нравственные, эстетические, терапевтические и др.
3.	<b>Оценочный</b> уровень художественного восприятия, близкий к «комплексной идентификации», способность к анализу и синтезу пространственно-временной формы медиатекста, понимание и оценка авторской концепции в контексте структуры произведения. Критерии анализа: анализ медиатекста, оценка социальной значимости медиатекста (например, его актуальности), умение соотнести эмоциональное восприятие с понятийным суждением, перенести это суждение на другие жанры и виды медиакультуры, связать медиатекст со своим опытом и опытом других людей и т.п.).
4.	<b>Креативный</b> – ярко выраженный уровень творческого начала в различных аспектах деятельности (перцептивной, игровой, художественной, исследовательской и др.), связанный с медиа.

ность результатов, учет индивидуальных особенностей и пр., но и добавлены специфические принципы, основанные на глубоком понимании особенностей медиаобразования: соблюдение единства эмоционального и интеллектуального в развитии личности, творческих способностей, индивидуального мышления; в методике проведения занятий и др. [3, с. 144].

Принципы и методы медиаобразования можно применять при формировании элементарных математических представлений у детей младшего школьного возраста в процессе решения задач. Например, в системе Л.В. Занкова начальные математические отношения представлены в виде определённых жизненных ситуаций, поэтому для их решения необходимо обстоятельно проанализировать и осмыслить обстоятельства, предложенные в задаче [1, с. 61]. Считается целесообразным вводить такие задачи не ранее второй четверти 1 класса. В системе Л.В. Занкова специальными заданиями, связанными с предстоящим решением задач, являются следующие классы заданий:

1. Задания на сравнения геометрических фигур.
2. На выбор сходных геометрических фигур.
3. На выделение фигур из сложного чертежа.
4. Задания на составление разноставленных фигур.
5. Преобразование фигур в соответствии с условием из задания.
6. На составление нескольких рассказов к одному рисунку.
7. На составление нескольких рассказов к двум рисункам.

На наш взгляд, методы и модели медиаобразования наиболее полно могут найти свое применение в заданиях на составление рассказов по предлагаемым учителем видеоматериалам.

Примеры таких заданий:

Составьте математический рассказ про героев, изображенных на рисунке (рис. 1).



Можно провести анализ медиатекста, представленного детям в виде математической сказки [2].

Таким образом, использование медиаобразования в процессе обучения школьников младшего возраста позволяет: 1) включить ребенка в активную познавательную деятельность для более глубокого усвоения им системы математических понятий; 2) создать особую образовательную среду, отражающую современные технологические тенденции; 3) сформировать коммуникативную компетенцию ребенка; 4) повысить качество усвоения математических знаний; 5) обеспечить преемственность между дошкольным и школьным звеном обучения; 6) развить творческий потенциал педагога, мотивируя его на самостоятельную разработку учебного материала.

Влиятельная организация ЮНЕСКО, созданная, в том числе, и для «диалога культур» в своих документах, говорит, что «масс-медиа играют важную роль в образовании молодежи в духе мира, справедливости, свободы, взаимоуважения и взаимопонимания с целью поддержки прав человека, равенства этих прав для всех людей и наций, экономического и социального прогресса» [8, с. 177]. В деле реализации целей поддержки медиаобразования в мире ЮНЕСКО играет огромную роль (табл. 2).

Таблица 2

Роль ЮНЕСКО в поддержке медиаобразования в мире [9]

№	Направления деятельности ЮНЕСКО
1.	Распространение самых перспективных систем и методик обучения медиаобразованию развитых стран.
2.	Проектирование механизмов эффективной оценки медиаобразовательных акций.
3.	Проведение исследований в сфере медиаобразования.
4.	Обучение медиаграмотности учителей, инструкторов, студентов, других заинтересованных лиц.
5.	Легализация медиаобразования в странах, разработкой учебных планов.
6.	Разработка учебных пособий и учебников, научных статей для родителей и преподавателей, адаптированных регионально.
7.	Сотрудничество учебных заведений, благотворительных фондов с различными медиаагентствами, относящихся к обучению и воспитанию.
8.	Создание и поддержка Интернет-сайтов для практикующих преподавателей.
9.	Проведение национальных, местных и региональных форумов, посвященных медиаобразованию.
10.	Разработка и создание серии образовательных фильмов и фестивалей.
11.	Управление и консолидация профессиональных ассоциаций медиаобразовательного характера.
12.	Контроль над работой медиаагентств с целью обеспечения доступа молодежи к медиаинформации.

Такие исследователи, как Ю.М. Лотман, Д.Н. Узнадзе, В.А. Ядов и др. в своих работах выявляют связь между установкой на восприятие и процессом восприятия. «Отправляясь в кино, – писал Ю.М. Лотман, – вы уже имеете в своем сознании определенное ожидание, которое складывается из внешнего вида афиши, названия студии, фамилии режиссера и ведущих артистов, определения жанра, оценочных свидетельств ваших знакомых, уже посмотревших фильм и т.д. (...) вы определяете контуры своего ожидания, которое имеет определенную структуру, основанную на вашем предшествующем художественном опыте...» [5, с. 171 – 172].

Как показали исследования [5 и др.], установки можно разделить на следующие классы (табл. 3):

Таблица 3

Виды установок

№	Виды установок
1.	Элементарно фиксированные, основу которых составляют простые жизненные потребности и ситуации.
2.	Коммуникативные, основой которых является потребность в общении.
3.	Базовые социальные, основу которых составляет направленность интересов личности.
4.	Высшие, основа – система ценностных ориентаций личности.

В процессе исследования особенности восприятия необходимо учитывать типы установок на восприятие при разработке методик обучения, основанных на медиаобразовательном подходе. Соглашаясь с А.В. Федоровым, мы приняли следующие показатели развития аудитории детей младшего возраста относительно медиакультуры (табл. 4).

Методика проведения медиаобразовательных занятий по ФЭМП. Методической основой ФЭМП у детей младшего возраста в контексте медиаобразования, на наш взгляд, может стать примерная модель медиаобразования, разработанная А.В. Федоровым [3, с. 143]. Она ориентирована не только на общедидактические принципы обучения, такие как научность, доступность, систематичность, связь теории с практикой, наглядность, переход от обучения к самообразованию, связи с жизнью, положительный эмоциональный фон, проч-



## Библиографический список

1. Зайцева С.А. *Методика обучения математике в начальной школе*. Москва, 2008. Истомина Н.Б. *Методика обучения математике в начальной школе: Развивающее обучение*. Смоленск, 2009.
2. Федоров А.В. *Медиаобразование и медиаграмотность*. Таганрог: Изд-во Кучма, 2004.
3. Ядров К.П. Использование информационных технологий в обучении математике студентов психологических специальностей. *Вестник Московского государственного областного университета*. Серия: Педагогика. 2008; № 2: 159 – 164.
4. Лотман Ю.М. Лекции по структурной поэтике. *Труды по знаковым системам: Ученые записки Тартусского ун-та*. 1964; № 160: 171 – 172.
5. Ядров К.П. Понятие инновационной образовательной среды. *Инновационная активность педагога: проблемы и перспективы исследования: сборник научных трудов*. Москва, 2016: 106 – 115.
6. Ядрова А.А., Ядров К.П. Психолого-педагогическая коррекция страхов у старших дошкольников средствами арт-терапии. *Инновационные методы профилактики и коррекции нарушений развития у детей и подростков: межпрофессиональное взаимодействие: сборник материалов I Международной междисциплинарной научной конференции*. Под общей редакцией О.Н. Усановой. 2019: 179 – 182.
7. Declaration of Fundamental Principles Concerning the Contribution of the Mass Media to Strengthening Peace and International Understanding, to the Promotion of Human Rights and to countering Racism, Apartheid and Incitement to War. In: Gerbner, G., Mowlana, H. and Nordenstreng, K. *The global Media Debate: Its Rise, Fall, and Renewal*. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation, 1993: 190.
8. The Seville Recommendation. In: *Youth Media Education*. Paris, 2002.

## References

1. Zajceva S.A. *Metodika obucheniya matematike v nachal'noj shkole*. Moskva, 2008. Istomina N.B. *Metodika obucheniya matematike v nachal'noj shkole: Razvivayushee obuchenie*. Smolensk, 2009.
2. Fedorov A.V. *Mediobrazovanie i mediagramotnost'*. Taganrog: Izd-vo Kuchma, 2004.
3. Yarov K.P. Ispol'zovanie informacionnyh tehnologij v obuchenii matematike studentov psihologicheskikh special'nostej. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta*. Seriya: Pedagogika. 2008; № 2: 159 – 164.
4. Lotman Yu.M. Lekcii po strukturnoj po'etike. *Trudy po znakovym sistemam: Uchenye zapiski Tartusskogo un-ta*. 1964; № 160: 171 – 172.
5. Yarov K.P. Ponyatie innovacionnoj obrazovatel'noj sredy. *Innovacionnaya aktivnost' pedagoga: problemy i perspektivy issledovaniya: sbornik nauchnyh trudov*. Moskva, 2016: 106 – 115.
6. Yadrova A.A., Yarov K.P. Psihologo-pedagogicheskaya korrrekciya strahov u starshih doskol'nikov sredstvami art-terapii. *Innovacionnye metody profilaktiki i korrkcii narushenij razvitiya u detej i podrostkov: mezhproufessional'noe vzaimodejstvie: sbornik materialov I Mezhdunarodnoj mezhdisciplinarnoj nauchnoj konferencii*. Pod obshej redakciej O.N. Usanovoj. 2019: 179 – 182.
7. Declaration of Fundamental Principles Concerning the Contribution of the Mass Media to Strengthening Peace and International Understanding, to the Promotion of Human Rights and to countering Racism, Apartheid and Incitement to War. In: Gerbner, G., Mowlana, H. and Nordenstreng, K. *The global Media Debate: Its Rise, Fall, and Renewal*. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation, 1993: 190.
8. The Seville Recommendation. In: *Youth Media Education*. Paris, 2002.

Статья поступила в редакцию 19.11.19

УДК 378.14

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10073

Potiayev P.Yu., adjunct, Federal State military educational institution of higher education "Military University" (Moscow, Russia), E-mail: potiay@mail.ru

**TEACHING MILITARY PERSONNEL OF ARCTIC ARMORED INFANTRY UNITS TO TAKE READY POSITIONS FOR FIRE WHILE SKIING IN THE ARCTIC CONDITIONS.** The article covers the necessity of teaching military personnel of armored infantry units methods of taking effective ready positions for fire when skiing in the Arctic conditions. The main aim of the article is to describe rules and procedures used when training military servicemen in the Arctic to ski at the discipline PE and to take correct positions for small arms and grenade fire in the frames of the discipline "Construction and combat use of weapons". The article also considers issues of firing positions for Kalashnikov skiing fire and PK machine gun prone fire. The author concludes that skiing and fire-fighting at the same time require increased training, and this is due to the need for its use by personnel involved in tactical (combat) operations in the Arctic territory. It should be taken into account that such training differs from tactical actions and shooting on foot in normal terrain.

**Key words:** Arctic, ready position for fire, firing positions, skiing, firing.

**П.Ю. Потяев**, адъюнкт, Федеральное государственное казённое военное образовательное учреждение высшего образования «Военный университет», г. Москва E-mail: potiay@mail.ru

## ОБУЧЕНИЕ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ МОТОСТРЕЛКОВЫХ ПОДРАЗДЕЛЕНИЙ (АРКТИЧЕСКИХ) ПРИЕМАМ ИЗГОТОВКИ К СТРЕЛЬБЕ ПРИ ПЕРЕДВИЖЕНИИ НА ЛЫЖАХ В УСЛОВИЯХ АРКТИКИ

В статье раскрывается необходимость применения обучения военнослужащих мотострелковых подразделений (арктических) приемам изготoвки к стрельбе при передвижении на лыжах в условиях Арктики. Основная цель статьи состоит в том, чтобы дать описание порядка действий в ходе обучения военнослужащих арктических подразделений во время проведения комплексного занятия в системе боевой подготовки передвижению на лыжах по дисциплине «Физическая подготовка» и правильной изготoвке для стрельбы со стрелкового оружия и гранатомёта по дисциплине «Устройство вооружения и его боевое применение». Рассмотрены вопросы изготoвки для стрельбы на ходу на лыжах из автомата Калашникова, лежа с ПКМ (ПКП).

**Ключевые слова:** Арктика, изготoвка к стрельбе, положения для стрельбы, передвижение на лыжах, ведение огня.

В условиях активно развивающегося мирового интереса к арктическим территориям, перед Вооруженными Силами Российской Федерации остро стоит вопрос защиты интересов и ее северных территорий. В возможной конкурентной борьбе за ресурсы не исключено решение возникающих проблем с применением военной силы. Россия, на долю которой приходится почти треть Арктической зоны, осознаёт особую ответственность за эту территорию [1]. Необходимость подготовки высококвалифицированных военных кадров, способных выполнять задачи в условиях Крайнего Севера, очевидна [2].

Во время выполнения боевых задач в условиях Арктики, военнослужащим необходимо быть готовыми к применению стрелкового оружия, передвигаясь на лыжах. Результат выполнения боевой задачи по уничтожению врага из стрелкового оружия будет напрямую зависеть от скорости и правильности принятия изготoвки для стрельбы.

Цель статьи: разработать инструкцию приемов изготoвки к стрельбе при передвижении на лыжах в условиях Арктики.

Погодные условия Арктики предъявляют специальные требования к выполнению перемещения личного состава к месту выполнения боевых задач. От умелого преодоления естественных препятствий и действий при выполнении лыжных и комбинированных (в пешем порядке, на снегоступах, на специальной технике, в том числе и с прицепами) передвижений зависит выполнение боевых задач военнослужащими мотострелковых подразделений (арктических) [3]. В ходе боевых действий личному составу подразделений, действующему на лыжах, приходится вести огонь и метать гранаты на различной местности, из разных положений, с использованием всевозможных укрытий, с места и в движении [4].

Стрельба из стрелкового оружия и гранатометов может вестись военнослужащим, который передвигается на лыжах в составе группы, подразделения.



При ведении огня с места на лыжах в зависимости от условий местности и огня противника стрелку необходимо обучаться принимать положение для стрельбы лежа, с колена и стоя. При движении на лыжах стрелок может вести огонь с места, на ходу и с короткими остановками. Разберем общий порядок изготовления к стрельбе с лыж.

Изготовка – это наиболее рациональная поза, занимаемая стрелком перед выстрелом, выражающаяся в положении тела, образующего основу для точного удержания оружия в заданном направлении для стрельбы [5].

Для изготовления к стрельбе стоя необходимо занять правильное положение. Правую ногу следует развернуть так, чтобы лыжа смотрела вправо. Принять положение, аналогичное положению обычной стрельбы стоя (рис. 1).

Для увеличения устойчивости корпуса и предотвращения его смещения во время открытия огня используются лыжные палки, выполняющие роль опоры. Выставив палки перед собой, можно перенести часть веса тела на них и вести огонь или изготовиться к стрельбе.

Для того чтобы изготовиться к стрельбе в движении, нужно прижать приклад оружия к правому боку, а левой рукой удерживать оружие за цевье или за магазин и направить его в необходимом направлении (рис. 2).



Рис. 1. Изготовка к стрельбе стоя



Рис. 2. Положение для открытия огня на ходу

Для того чтобы изготовиться к стрельбе с колена, необязательно разворачивать правую лыжу. Для этого необходимо, не изменяя направления ни одной из лыж, просто поставить левую ногу немного вперед, далее правое колено опустить на соответствующую лыжу и сесть на пятку правой ноги так, чтобы сохранить устойчивое положение (рис. 3). А для того чтобы изготовиться к стрельбе с колена, поворотом лыжи надлежит повернуть ее носком вправо таким образом, чтобы тыльная часть правой лыжи лежала на краю левой лыжи,

и, опускаясь правым коленом на правую лыжу, пытаться сохранить устойчивое положение корпуса стрелка (рис. 4).



Рис. 3. Изготовка к стрельбе с колена без разворота лыжи



Рис. 4. Изготовка к стрельбе с колена с разворотом правой лыжи

Для того чтобы занять положение для стрельбы лежа, оружие необходимо взять в правую руку, не забыв соединить палки с лыжами, при этом правая нога ставится вперед, и обязательно надо наклониться вперед. Положив палки рядом с собой, необходимо опереться на них и опуститься на колени, при этом удерживая оружие, быстро занять положение для стрельбы лежа и изготовиться к стрельбе. Для создания надёжной опоры для локтей и повышения кучности стрельбы на глубоком или рыхлом снегу используются палки.

Для того чтобы принять правильное положение для стрельбы стоя, в движении или с остановкой с опорой на одну ногу, необходимо закрепить лыжные петли на кистях обеих рук и продеть их в ремень (поясной).



### Способы правильной подготовки для стрельбы на ходу на лыжах из автомата Калашникова

При выполнении подготовки к стрельбе из положения лежа необходимо развести носы лыж в разные стороны, при этом концы лыж сводятся вместе. Опираясь на скрепленные палки, аккуратно упасть на колени. Положить автомат справа от себя (в том случае, если снег вокруг рыхлый, то автомат кладется в него прикладом вниз). Закрепленные лыжные палки укладываются прямо перед собой, и стрелок принимает положение для стрельбы лежа с упором на лыжные палки, берет автомат в руки и принимает то же положение для стрельбы, что и без лыж (рис. 5). Для эффективного ведения огня с лыж стоя следует поставить палки по левую сторону, повернуть правую лыжу носком вправо (рис. 6) и изготовиться к стрельбе точно так же, как и без лыж. Чтобы увеличить меткость и качество стрельбы, скрепленные лыжные палки можно использовать в качестве упора



Рис. 5. Положение при стрельбе с лыж лежа



Рис. 6. Положение при стрельбе с лыж стоя



Рис. 7. Положение при стрельбе с лыж с колено

(самодельных сошек), для этого лыжные палки ставятся по сторонам от себя и наклоняются так, чтобы верхние концы палок перекрестились между собой, и с помощью лямок закрепляются друг с другом. После цевья кладется на лямки, и ведется прицельный огонь без особого дискомфорта (рис. 7). Для стрельбы с лыж в движении нужно петли палок надеть на кисти рук или на кисть одной из рук, в этом положении стрельба из автомата будет аналогичной той, что на ходу без лыж.

### Способ занятия правильного положения для ведения огня с лыж лежа с ПКМ (ПКП)

Для ведения огня лежа с ПКМ с использованием лыж нужно сделать следующее: стрелку необходимо взять пулемет в правую руку, с помощью лыжных палок опуститься на оба колена (или на колено), лечь на землю, взять ПКМ и изготовиться для стрельбы лежа. В Арктических условиях при стрельбе на глубоком или рыхлом снегу у стрелка возникает проблема в ведении точной стрельбы. Для опоры и придания устойчивого положения, стрелок может воспользоваться лыжами и палками, соединяя их и вставляя конец одной палки в кольцо другой, затем в качестве подпоры уложить их под сошку пулемета (рис. 8).



Рис. 8. Изготовка для стрельбы лежа с использованием лыжных палок

При передвижении стрелка на лыжах на высокой скорости туловище не должно перемещаться вверх и вниз вверх при пересечении холмистой местности. Чтобы избежать возможных колебаний, которые мешают держать равновесие и регулировать нагрузку на лыжи, военнослужащему необходимо правильно работать ногами: при въезде на бугор сгибать их и разгибать при спуске [6].

При ведении боя в ночное время суток цели появляются внезапно, а местность и расположение противника освещаются на короткое время. Это обязывает стрелка подготовиться к выстрелу ещё до освещения местности, то есть принять удобное положение для стрельбы, на ощупь зарядить (перезарядить) оружие, а момент освещения использовать для прицеливания и поражения цели. Наличие лыж, с первого взгляда, неудобно для подготовки к бою, но правильная тренировка стрелка может быть преимуществом в бою, так как в зимних условиях отсутствие лыж затруднит его передвижение во время выполнения боевых задач. При ведении огня с места на лыжах стрелок изготавливается для стрельбы из различных положений в зависимости от обстановки боя и условий местности, выбирает наиболее выгодное положение (стоя, с колена, лежа). При движении на лыжах огонь может вестись с места, на ходу и с короткими остановками.

Таким образом, в данной статье был подробно описан общий порядок подготовки к стрельбе с использованием лыж. Формирование навыков передвижения на лыжах и ведения огня одновременно связано с усиленной тренировкой, это объясняется необходимостью их применения личным составом, участвующим в тактических (боевых) действиях на арктической территории, при этом надо учитывать то, что такая подготовка отличается от тактических действий и ведения стрельбы в пешем порядке на обычной местности.

### Библиографический список

1. Путин: Россия осознает свою особую ответственность за развитие Арктики. Available at: <https://ria.ru/20170330/1491122876.html>
2. Основы государственной политики Российской Федерации в Арктике на период до 2020 года и дальнейшую перспективу (утв. Президентом РФ 18.09.2008 г. № Пр-1969). Available at: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_119442/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_119442/)
3. Грызлов В.М. Актуальные вопросы разработки квалификационных требований к военно-профессиональной подготовке офицеров для арктических подразделений. Вестник академии военных наук. 2016; № 1: 42 - 44.
4. Алексеев Ю.Г. Физическая подготовка. Москва, 2005; Глава 17.
5. Трюхан П.В. Обучение стрелков горных подразделений приемам и правилам стрельбы в горной местности. Благовещенск. Издательство «Дальневосточное ВОКУ», 2015.
6. Мартышев А.Ю. Горные лыжи для начинающих. Москва: Астрел, 2000.

### References

1. Putin: Rossiya osoznaet svoju osobuyu otvetstvennost' za razvitiye Arktiki. Available at: <https://ria.ru/20170330/1491122876.html>
2. Osnovy gosudarstvennoy politiki Rossijskoj Federacii v Arktike na period do 2020 goda i dal'nejshuyu perspektivu (utv. Prezidentom RF 18.09.2008 g. № Pr-1969). Available at: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_119442/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_119442/)
3. Gryzlov V.M. Aktual'nye voprosy razrabotki kvalifikacionnykh trebovanij k voenno-professional'noj podgotovke oficerov dlya arkticheskikh podrazdelenij. Vestnik akademii voennykh nauk. 2016; № 1: 42 - 44.
4. Alekseev Yu.G. Fizicheskaya podgotovka. Moskva, 2005; Glava 17.
5. Tryuhan P.V. Obuchenie strelkov gornyx podrazdelenij priemam i pravilam strel'by v gornoj mestnosti. Blagoveshchensk. Izdatel'stvo «Dal'nevostochnoe VOKU», 2015.
6. Martyashev A.Yu. Gornye lyzhi dlya nachinayuschih. Moskva: Astrel, 2000.

Статья поступила в редакцию 22.11.19



**Naumov A.A.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Perm State Humanitarian Pedagogical University (Perm, Russia), E-mail: naumov\_alan@bk.ru

**Voroshnina O.R.**, Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Head of Department of Special Pedagogy and Psychology,

Perm State Humanitarian Pedagogical University (Perm, Russia), E-mail: voroshnina3008@yandex.ru

**Ayupova E.E.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Perm State Humanitarian Pedagogical University (Perm, Russia), E-mail: eda193@yandex.ru

**Lestova N.L.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Perm State Humanitarian Pedagogical University (Perm, Russia), E-mail: fima2004@yandex.ru

**Lizunova L.R.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Deputy Vice-Rector of Educational Management, Perm State Humanitarian Pedagogical University (Perm, Russia), E-mail: lizunova@pspu.ru

**INNOVATIVE MODELS OF INCLUSIVE EDUCATION OF CHILDREN WITH DISABILITIES.** The world community views inclusive education as a flexible system that serves the needs of different groups of students and contributes to the elimination of all forms of discrimination. Inclusive education in Russia is interpreted as ensuring equal access to education for all students, taking into account the diversity of special educational needs and individual opportunities. The article reveals problems of modern inclusive education of children with disabilities of different nosologies, describes the model of organization of inclusive education of children with disabilities, describes the characteristics of the application of educational technologies. The development of innovative models of inclusive education of children with disabilities is based on the principle of ensuring equal access of children with disabilities to education. In order to provide targeted assistance to children with disabilities in the conditions of inclusive education, it is possible to combine different models of the above directions: technologization of inclusive educational process, support of inclusive education of children with disabilities, creation of an inclusive educational environment on the principle of synergy.

**Key words:** model, models of inclusive education, inclusive education, students with disabilities, support of students with disabilities.

**А.А. Наумов**, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», г. Пермь,

E-mail: naumov\_alan@bk.ru

**О.Р. Ворошникова**, канд. психол. наук, доц., зав. каф. специальной педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-

педагогический университет», г. Пермь, E-mail: voroshnina3008@yandex.ru

**Е.Е. Аюпова**, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», г. Пермь,

E-mail: eda193@yandex.ru

**Н.Л. Лестова**, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», г. Пермь,

E-mail: fima2004@yandex.ru

**Л.Р. Лизунова**, канд. пед. наук, доц., и.о. проректора по УР, ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет»,

г. Пермь, E-mail: lizunova@pspu.ru

## ИННОВАЦИОННЫЕ МОДЕЛИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ

*Исследование выполнено в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет» и ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсеева» по теме: «Организационные и содержательные аспекты построения педагогического процесса в инклюзивном (интегрированном) образовательном учреждении. Инновационные модели инклюзивного образования».*

Мировым сообществом инклюзивное образование рассматривается как гибкая система, которая обслуживает потребности разных групп учащихся, способствует ликвидации всех форм дискриминации. Инклюзивное образование в России трактуется как обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей. В статье раскрывается проблематика современного инклюзивного образования детей с ОВЗ различных нозологий, описываются модели организации инклюзивного образования детей с ОВЗ, дается характеристика особенностей применения образовательных технологий. В основе разработки инновационных моделей инклюзивного образования детей с ОВЗ лежит принцип обеспечения равного доступа детей с ОВЗ к образованию. Для обеспечения адресной помощи детям с ОВЗ в условиях инклюзивного образования возможно сочетание различных моделей перечисленных выше направлений: технологизации инклюзивного образовательного процесса, сопровождения инклюзивного образования детей с ОВЗ, создания инклюзивной образовательной среды по принципу синергетичности.

**Ключевые слова:** модель, модели инклюзивного образования, инклюзивное образование, обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья, сопровождение обучающихся с ОВЗ.

Рассматривая проблематику современного инклюзивного образования детей с ОВЗ различных нозологий, а также его модели в данной статье, считаем необходимым определить относительно дефиниций данного понятия в российском и зарубежном образовательном пространстве. Согласно определению ряда зарубежных исследователей инклюзивное образование трактуется с таких позиций, как особая философская категория, фундаментальным принципом которой является признание образовательной средой и обществом ценности, уникальности и самобытности каждого ребенка независимо от его индивидуальных особенностей; как совместное обучение детей с особыми образовательными потребностями в школах по месту жительства с обязательной гибкой системой помощи таким детям в образовательном процессе [1], [2]. На основании этих положений инклюзивное образование можно рассматривать и как социальную концепцию, которая во главу угла ставит обучение всех детей, включая детей с ограниченными возможностями здоровья, в общеобразовательных классах с необходимой поддержкой данной категории детей в этих классах. Таким образом, можно заключить, что мировым сообществом инклюзивное образование рассматривается как гибкая система, которая обслуживает потребности разных групп учащихся, способствует ликвидации всех форм дискриминации (ЮНЕСКО, 2001, 2009), Stainback and Stainback (1996) и Алур и Бах (2010) [1].

Далее рассмотрим определение инклюзивного образования, принятое в России, которое во второй главе ФЗ № 273 «Об образовании в РФ» трактуется как обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей. Здесь просматриваются некие объединяющие основания, но есть определенные разночтения. С целью устранения этих разночтений попытаемся уточнить понятие «равный доступ» как возможность не только получать

качественные образовательные услуги, но и гибкое сопровождение процесса обучения в зависимости от индивидуальных особенностей обучающихся, равный доступ в образовательную организацию наряду со здоровыми сверстниками, а также общение и социальное взаимодействие со здоровыми сверстниками, создание в образовательной организации такой среды, где ценен каждый [2]. Именно с данных позиций нами и будет пониматься инклюзивное образование детей с ОВЗ. Исходя из вышесказанного, инновационные процессы в инклюзивном образовании детей с ОВЗ мы рассматриваем со следующих позиций: технологии обучения детей с ОВЗ совместно со здоровыми детьми; организация системы сопровождения детей с ОВЗ в инклюзивном образовательном процессе; организация инклюзивной образовательной среды в образовательной организации, включающей не только доступную среду для обучающихся с ОВЗ, но и продуктивное взаимодействие субъектов образовательного процесса в данной среде.

Исходя из обозначенных выше направлений, рассмотрим несколько моделей организации инклюзивного образования детей с ОВЗ.

1. Технологии обучения детей с ОВЗ совместно со здоровыми детьми.

Здесь важно подчеркнуть, что при выборе технологий необходимо руководствоваться оптимальностью педагогических воздействий, достижением успешности обучения каждого ребенка. Одним из основных направлений работы будет формирование у обучающихся самостоятельной работы в классе, что соответствует требованиям ФГОС. При организации самостоятельной работы у детей с ОВЗ возможна будет помощь тьютора, которая в свою очередь может быть реализована по таким направлениям: индивидуальная помощь и/или организация самостоятельной работы на уроке; формирование у детей с ОВЗ самостоятельности в рамках индивидуальных коррекционных занятий.

В качестве предлагаемых моделей проведения урока в классах инклюзивного обучения можно рассмотреть модель организации занятия в классе-комплексе, где обучающиеся разделяются на группы ребят, занимающихся по основной и по адаптированной образовательным программам; осуществляется дифференциация по их образовательным возможностям, где в подгруппы могут войти как здоровые учащиеся, так и учащиеся с ОВЗ (при этом могут формироваться гибкие подгруппы); реализуется индивидуальный подход к учащимся на уроке, в том числе и помощь тьютора; создаются гибкие классы, где подразумевается изучение отдельных дисциплин обучающимися с ОВЗ в составе создаваемых на параллели гибких классов (например, при обучении математике школьники с ОВЗ всей параллели изучают математику или отдельные темы по математике отдельно от здоровых обучающихся по адаптированной образовательной программе в гибком классе); обучение учащихся осуществляется в структурированных классных комнатах (Льюисберг А.-Л.). Предполагается, в классе будут отделены друг от друга рабочие места для обучающихся при помощи ширм или же такое расположение парт, при котором лица учеников обращены к чистой стене. Данная модель целесообразна для детей, имеющих нарушения в эмоционально-волевой сфере [3].

Далее охарактеризуем особенности применения образовательных технологий в классах инклюзивного обучения. Как уже было сказано выше, в таких классах целесообразно применение технологий индивидуально-дифференцированного обучения. Здесь возможно применение следующих технологий. *Уровневая дифференциация обучения на основе обязательных результатов* (автор В.В. Фирсов). В данной технологии предлагается введение двух уровней для обучения (уровень, который должна обеспечить школа интересующемуся, способному и трудолюбивому выпускнику) и уровень ФГОС. *Коллективный способ обучения КСО* (авторы А.Г. Ривин, В.К. Дьяченко). Суть этой системы состоит в том, что старшие ученики изначально под руководством педагога сами изучали материал, а затем, получив соответствующую инструкцию, обучили тех, кто знает меньше. Это способствует индивидуальному тьюторству среди учеников и сплочению коллектива инклюзивного класса [4]. Схожая с ней зарубежная технология *гибкого тьюторства* (Бонд Р., Кастагнера Э.), где тьютором для проблемного ученика назначается либо старшеклассник, что будет характерно для классов-комплексов, либо более успешный ученик. При этом тьюторы из числа обучающихся могут периодически меняться. *Методика поазбачной проработки текста* (А.Г. Ривин) разработана для изучения статей или сложных текстов в парах сменного состава. Текст, выбранный для изучения, не должен быть слишком маленьким (не меньше одной страницы) [4]. *Индивидуальные листы обучения* (Э.А. Левин, О.И. Прокофьева). Суть метода состоит в том, что обучающиеся еще до изучения темы получали так называемые индивидуальные листы обучения (ИЛО), в которых были напечатаны вопросы по теме (параграфу учебника) и оставлены места для ответов. Дети дома самостоятельно изучали предложенный материал параграфа, заполняли ИЛО, становясь активно обучающимися. На уроке задания обсуждаются, ликвидируются пробелы в знаниях.

2. Организация системы сопровождения детей с ОВЗ в инклюзивном образовательном процессе.

Здесь рассмотрим модели, предлагаемые Семаго Н.Я., Семаго М.М., Дмитриевой Т.П., которые предполагают различный уровень поддержки детей с ОВЗ при согласованности и взаимном сотрудничестве между этими уровнями. Это модель деятельности психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК); модель деятельности координатора образовательной организации по инклюзивному образованию; модель инклюзивной службы сопровождения детей раннего возраста; модель системы повышения квалификации специалистов образовательной организации, реализующих инклюзивную практику. Необходимо учитывать современные реалии к этим моделям и модель деятельности кутового, районного или муниципального Центра психолого-педагогической помощи семье (ЦППС), службу сопровождения образовательной организации [5]. В основу деятельности данных моделей положена синергетическая концепция, которая и предполагает взаимодействие вышеперечисленных моделей на разных уровнях, мобильность специалистов, их взаимодействие, организацию семинаров и стажировок для специалистов, реализующих инклюзивную практику в рамках курсов повышения квалификации. Далее рассмотрим модели сопровождения, предлагаемые Г.Е. Котыковой. Здесь также просматривается различное синергетическое взаимодействие между различными службами сопровождения, а для эффективной помощи подразумевается интеграция между разными моделями.

3. Организация инклюзивной образовательной среды в образовательной организации.

Традиционно образовательная среда массовой образовательной организации была направлена на сегрегацию неуспешных обучающихся, а особенно детей с ОВЗ и инвалидностью, из-за того, что эти обучающиеся не смогут овладеть всем необходимым перечнем знаний, умений и навыков. Все дело в том, что, оставаясь «воспитывающей и обучающей», образовательная организация являлась и частью социального механизма, который испытывал способности индивидов, селекционировал их и определял их дальнейшие социальные позиции. Иначе говоря, фундаментальная социальная функция такой школы заключалась, во-первых, не только в том, чтобы выяснить, усвоил ли обучающийся требуемый материал или нет, а прежде всего в том, чтобы при помощи экзаменов и прочих испытаний определить, кто из детей наиболее успешен, а кто нет: какие

у кого имеются способности, в какой степени они проявляются, какие из них социально и морально значимы. Во-вторых, эта функция заключалась в том, чтобы устранять, исключать или изолировать тех, у кого не формируются ожидаемые результаты обучения. В-третьих, при устранении таких «неудобных» учеников и закрытии для них путей дальнейшего продвижения, по крайней мере, в определенные социальные области, напротив, обеспечивается продвижение способных учащихся в направлении тех социальных позиций, которые соответствуют их общим и специфическим свойствам (П.А. Сорокин) [6]. Итак, здесь образовательная организация может быть представлена как некий инструмент отбора успешных и неуспешных учеников. Естественно, не справившиеся с учебой, не вписавшиеся в школьный коллектив дети, среди которых с большей долей вероятности могут быть дети с ОВЗ, могут быть рассмотрены в числе неуспешных. Поэтому возникает необходимость создания такой среды, в которой все здоровые обучающиеся и обучающиеся с ОВЗ могут быть успешны или иметь потенциал для достижения успеха. Шведский ученый И. Эмануэльсон утверждает, что суть инклюзии заключается в создании условий в классе или группе для полной включенности каждого, и что эти условия определяются содержанием и методами обучения. Он также особо отмечает, что инклюзия, кроме всего прочего, – это способность коллектива или сообщества брать на себя ответственность и способствовать решению проблем, проистекающих из-за особенностей исходных данных ученика [7]. Поэтому необходимо создание особых условий, стимулирующих взаимодействие субъектов инклюзивного образовательного процесса, то есть создание особого социального пространства. Следует сказать, что у любого человека в социальном пространстве имеется социальный статус или социальное положение, соответствующее системе социальных координат, потому что в социальной практике уже выработан другой, более надежный и простой метод, сходный с системой координат, который используется для определения в геометрическом пространстве геометрического положения объекта. Составные части данного метода таковы: отношение человека к определенным группам, отношение этих групп друг к другу внутри популяции, отношение изучаемой популяции к другим популяциям, входящим в человечество.

Применительно к образовательной организации, практикующей инклюзивное обучение, эти положения могут трактоваться следующим образом:

1. Необходимость формирования в сознании участников образовательного процесса инклюзивных норм и ценностей. Кроме того, важно обратить внимание, что некоторые из данных проявлений имеют свой смысл и могут быть для большинства полезны в познавательном плане. Необходимо лучше понимать сущность проявления «особого» у однокурсников с ОВЗ.
2. Формирование в сознании участников образовательного процесса особого мышления и действий соответственно ценностям инклюзивного образования.
3. Создание среды, учитывающей все особенности детей с ОВЗ.

Такая среда будет адекватна и для здоровых людей, поскольку учитывает все их потребности. Она как раз и будет неким уравнивающим компонентом, дающим возможность почувствовать себя на равных. Однако здесь следует обращать внимание не только на внешние материальные условия, но и лексикон окружающих. Поскольку это создает культуру среды и здесь важно проявление в речи уважительного и равного отношения к людям с инвалидностью. Такое социокультурное взаимодействие имеет три взаимосвязанных аспекта, неотделимых друг от друга: личность, которая в данном случае рассматривается как субъект взаимодействия; общество, представленное как совокупность взаимодействующих индивидов с его социокультурными отношениями и процессами; культура, представляющая собой совокупность значений, ценностей и норм, которыми владеют взаимодействующие лица; совокупность носителей, которые объективируют, социализируют и раскрывают эти значения. Это социокультурное взаимодействие можно проиллюстрировать на следующем примере. Так, находящиеся в классе учитель и ученики, а также ученики, имеющие ОВЗ, являются личностями, совокупность этих личностей, вместе с нормами их взаимоотношений, составляет сообщество класса, а также идеи, различные точки зрения, мнения, не только научные и житейские, которыми они обладают и обмениваются, книги, классная доска, мебель, лампы, различные наглядные учебные пособия, плакаты, вспомогательные приспособления для организации учебной и другой деятельности детей с ОВЗ, но и само помещение класса представляют собой культуру этого общества. Ни один из членов этой неразделимой триады, которая включает в себя личность, общество и культуру, не может существовать без двух других. Такой же позиции придерживаются Шмидт М., Кагран Б. в своем исследовании [8]. Исходя из сказанного выше, направлениями работы будут следующие: стимулирование положительного отношения в гетерогенном коллективе, организация взаимодействия детей здоровых и детей с ОВЗ в ведущей деятельности, организация общения, мотивирование к совместной свободной деятельности и, наконец, стимулирование положительных эмоций от общения друг с другом, а также само пространство в помещении, где учтены потребности всех обучающихся, обеспечена максимальная доступность для всех категорий обучающихся. Это и будет основным направлением создания инклюзивной образовательной среды. При формировании взаимоотношений между субъектами инклюзивного образования целесообразно будет начинать с установления эмоционального контакта с социумом, то есть опираться на привлекательность включаемого индивида для социума, вызова симпатий, теплого дружеского отношения к нему, затем необходима будет адаптированность индивида в социуме и согласование внутренних

оценок и притязаний ребенка с ожиданиями социума. Кроме того, важнейшим условием будет включение в совместную со здоровыми детьми деятельность. И пусть это будет один тип занятости, но содержательно индивидуальная деятельность субъектов будет отличаться в зависимости от их возможностей. Включение ребенка с ОВЗ в коллективную деятельность, возможно отличающуюся от деятельности других обучающихся, но соответствующую его возможностям, в направлении развития коллектива класса и развития учебной деятельности в контексте реализации практики инклюзивного обучения. Ребенок с ОВЗ может приобщаться к жизни сообщества как через учебную, так и через внеучебную деятельность. Здесь важны конкретные шаги по включению в сообщество. Адекватное отношение здоровых людей к людям с ограниченными возможностями здоровья поможет им полноценно участвовать в образовательной и общественной деятельности, это и есть важнейший положительный итог существования инклюзивных образовательных организаций [9].

Таким образом, рассматривая аспекты моделирования различных направлений организации инклюзивного образования детей с ОВЗ, следует отметить, что в основе разработки инновационных моделей инклюзивного образования детей с ОВЗ лежит принцип обеспечения равного доступа детей с ОВЗ к образованию. Здесь также нужно обозначить, что для обеспечения адресной помощи детям с ОВЗ в условиях инклюзивного образования возможно сочетание различных моделей перечисленных выше направлений: технологизации инклюзивного образовательного процесса, сопровождения инклюзивного образования детей с ОВЗ, создания инклюзивной образовательной среды по принципу синергетичности. Таким образом, необходим учет особенностей ребенка и его индивидуальных потребностей в образовательном пространстве, наличие и квалификация специалистов на различных уровнях сопровождения такого ребенка, условий, созданных в образовательной организации. При сочетании или интегрировании вышеописанных моделей также нужно оценить возможности их взаимодействия на разных уровнях, имеющиеся ресурсы в образовательной организации и территории проживания ребенка с ОВЗ, компетентность педагогов и других специалистов, взаимодействующих с ребенком с ОВЗ и его семьей и т.д.

#### Библиографический список

1. Наумов А.А. Современные проблемы готовности педагогов к реализации инклюзивного образования в России и за рубежом. *Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Психологические и педагогические науки*. 2017; № 2-1: 110 – 114.
2. *Российские и зарубежные исследования в области инклюзивного образования*. Под редакцией В.Л. Рыскиной, Е.В. Самсоновой. Москва: ФОРУМ, 2012.
3. Льюсберг А.Л. Обучение учащихся в структурированных классных комнатах. *International Journal of Inclusive Education*. 2011; № 2: 195 – 210.
4. Селевко Г.К. *Педагогические технологии на основе дидактического и методического усовершенствования УВП*. Москва: НИИ школьных технологий, 2005.
5. Семаго М.М., Семаго Н.Я., Дмитриева Т.П. Инклюзивное образование: от методологической модели к практике. *Вестник Московского городского педагогического университета*. 2010; № 4(14): 81 – 91.
6. Сорокин П.А. *Человек. Цивилизация. Общество*. Москва: Политиздат, 1992.
7. Emanuelson I. Integreringogkonsek-vensaravintegreringsideologien. *Spesial pedagogiska utfordringar*. Universi-etsfort-aget, Oslo, 1995.
8. Shmidt M., Kagan B. Психологический климат в классах с детьми с особыми потребностями в средней общеобразовательной школе. *Educational Studies*. 2006; № 4.
9. Астоянц М.С., Россихина И.Г. Социальная инклюзия: попытка концептуализации и операционализации понятия. *Известия Южного федерального университета. Педагогические науки*. 2009; № 12: 51 – 58.

#### References

1. Naumov A.A. Sovremennye problemy gotovnosti pedagogov k realizacii inkluzivnogo obrazovaniya v Rossii i za rubezhom. *Vestnik Permskogo gosudarstvennogo humanitarno-pedagogicheskogo universiteta. Psihologicheskie i pedagogicheskie nauki*. 2017; № 2-1: 110 – 114.
2. *Rossiyskie i zarubezhnye issledovaniya v oblasti inkluzivnogo obrazovaniya*. Pod redakciej V.L. Ryskinoy, E.V. Samsonovoy. Moskva: FORUM, 2012.
3. L'ysberg A.L. Obuchenie uchashchisya v struktirovannykh klassnykh komnatah. *International Journal of Inclusive Education*. 2011; № 2: 195 – 210.
4. Selevko G.K. *Pedagogicheskie tehnologii na osnove didakticheskogo i metodicheskogo usovershenstvovaniya UVP*. Moskva: NII shkol'nyh tehnologii, 2005.
5. Semago M.M., Semago N.Ya., Dmitrieva T.P. Inkluzivnoe obrazovanie: ot metodologicheskoy modeli k praktike. *Vestnik Moskovskogo gorodskogo pedagogicheskogo universiteta*. 2010; № 4(14): 81 – 91.
6. Sorokin P.A. *Chelovek. Civilizaciya. Obschestvo*. Moskva: Politizdat, 1992.
7. Emanuelson I. Integreringogkonsek-vensaravintegreringsideologien. *Spesial pedagogiska utfordringar*. Universi-etsfort-aget, Oslo, 1995.
8. Shmidt M., Kagan B. Psihologicheskij klimat v klassah s det'mi s osobymi potrebnoyami v srednej obsheobrazovatel'noj shkole. *Educational Studies*. 2006; № 4.
9. Astoyanc M.S., Rossihiina I.G. Social'naya inkluziya: popytka konceptualizacii i operacionalizacii ponyatiya. *Izvestiya Yuzhnogo federal'nogo universiteta. Pedagogicheskie nauki*. 2009; № 12: 51 – 58.

Статья поступила в редакцию 25.11.19

УДК 373.24

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10075

**Eliseenko O.V.**, teacher, Department of Modern Educational Technologies, South Ural State University (Chelyabinsk, Russia),  
E-mail: eliseenkoov@gmail.com

**THEORETICAL AND METHODOLOGICAL BASIS FOR THE FORMATION OF LEGAL SKILLS OF OLDER CHILDREN PRESCHOOL AGE.** The article reveals the urgency of formation of legal skills of children of senior preschool age in the conditions of change of the purposes and a paradigm of Russian preschool education is designated. The article describes the need for the formation of legal skills of preschool children, analyzes theoretical and methodological approaches (socially oriented, legal, participatory) and pedagogical principles that allow to identify the diversity of types of communication and combine them into a general theoretical picture. The work is based on the above approach and principles the technique of forming the legal skills of preschool children, aimed at personal socio-legal formation of children, internal and external relationships, connected by one goal. Prospects of improvement of the offered technique are established. The objective of the study is to substantiate the theoretical and methodological basis for the formation of legal skills of preschool children.

**Key words:** legal education, children of senior preschool age, socially-oriented approach, legal approach, participatory approach, methodology, pedagogical principles.

**О.В. Елисеенко**, преп., Южно-Уральский государственный университет, г. Челябинск, E-mail: eliseenkoov@gmail.com

## ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРАВОВЫХ УМЕНИЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В данной статье обозначена актуальность формирования правовых умений детей старшего дошкольного возраста в условиях смены целей и парадигмы отечественного дошкольного образования. В статье описана необходимость формирования правовых умений детей старшего дошкольного возраста, проводится анализ теоретико-методологических подходов (социально ориентированного, правового, партисипативного) и педагогических принципов, позволяющих выявить разнообразие типов связи и соединить их в общую теоретическую картину. На основе данных подходов и принципов создана методика формирования правовых умений детей старшего дошкольного возраста, направленная на личностное социально-правовое становление ребенка, внешние и внутренние взаимосвязи, соединенные общей целью. Установлены перспективы совершенствования предложенной методики. Цель исследования состоит в обосновании теоретико-методологической основы формирования правовых умений детей старшего дошкольного возраста.

**Ключевые слова:** правовое образование, дети старшего дошкольного возраста, социально ориентированный подход, правовой подход, партисипативный подход, методика, педагогические принципы.



Современная правовая и демократическая страна должна соблюдать главный закон, гарантировать равные права и свободы своим гражданам. Последовательная правовая позиция, гибкое мышление, устойчивые мировоззренческие убеждения важны для того, чтобы точно и всесторонне сориентироваться в различных аспектах политической жизни и активных общественных изменениях. Актуальность проблемы формирования правовых умений детей обусловлена не только в связи с динамичным развитием социальных процессов, происходящих в общественной жизни, но и с повышением научно-технического прогресса.

Сегодня дошкольное образование находится в состоянии непрерывного процесса совершенствования. Воспитание уважения к праву и законам приобретает особую важность в условиях дошкольных образовательных организаций. Для того чтобы процесс формирования правовой культуры проходил согласованно с ориентиром на правовые, социальные и нравственные ценности, необходимо кардинально изменить сегодняшние подходы к формированию правовых умений детей в детских дошкольных образовательных организациях, ведь именно им принадлежит особая роль в воспитании будущего гражданина страны. Дошкольное детство – важный период становления личности ребенка. Для формирования у ребенка современных понятий о своих правах и свободах, проявления уважения и терпимости к иным людям и их правам необходимо не только дать знания, но и создать условия их применения на практике [1].

Правовое образование, являясь одной из главных тенденций современного общества, предполагает вовлечение ребенка в мир человеческих ценностей. Начальные знания о социальных нормах поведения людей, необходимости и упорядоченности во взаимоотношениях людей приобретаются в детстве, еще в дошкольный период. Раннее правовое образование приводит к общему социальному развитию детей – становлению сознания, познавательных навыков, способностей к самостоятельному умозаключениям и правовому поведению.

Выбор теоретико-методологической основы формирования правовых умений детей старшего дошкольного возраста, обозначающей конкретный подход к познанию, является важнейшим для исследования и получения результатов. Под методикой обучения признаем объединенный комплекс основных закономерностей осуществления образовательной деятельности. Целью исследования определяем обоснование теоретико-методологической основы формирования правовых умений детей старшего дошкольного возраста. Разработка методики формирования правовых умений детей старшего дошкольного возраста опирается на использование теоретико-методологических подходов и принципов, дающих возможность показать целостность процесса формирования правовых умений, выявить многообразие типов связи и объединить их в единую теоретическую картину. Такая взаимодополняющая разработка позволяет осуществить комплексное исследование процесса формирования правовых умений детей и спроектировать эффективно работающую методику этого процесса [2].

Созданная методика формирования правовых умений детей старшего дошкольного возраста содействует наиболее высокому уровню усвоения преподаваемого материала и его эффективному применению в деятельности. По данным проведенного нами исследования обозначим необходимым применить социально ориентированный подход, представляющий общенаучный уровень, правовой подход, представляющий конкретный научно-научный уровень и партисипативный подход, представляющий методико-технологический уровень исследования. Объединение данных подходов – это основа методики формирования правовых умений детей старшего дошкольного возраста, которая обеспечивает методологическую многоуровневость и иерархический характер данной структуры [3].

Социально ориентированный подход (Б.Г. Ананьев, М. Вебер, П.А. Сорокин и др.) выражается в понимании социализации в качестве индивидуально-творческого вовлечения детей в социальные и общественные взаимоотношения, которые должны осознаться и наделяться определенным смыслом. Социально ориентированное образование поддерживает проявление индивидуальности личности ребенка, выступает как главный механизм социализации детей – социогенеза. Оно способствует росту возможностей выбора личностью ребенка способов саморазвития и самоопределения. Реализация данной функции образования осуществляется исключительно в социально-образовательном пространстве, в котором объединяется комплекс внешних и внутренних условий. Данные условия приводят к процессу формирования правовых умений детей старшего дошкольного возраста. К внешним условиям можно отнести культурно-информационную среду, ценностное диалоговое взаимное общение каждого субъекта образовательного процесса и социальную гуманную событийность жизнедеятельности обучаемых. К внутренним условиям относятся развитие способностей самостоятельной реализации детей в мире общественно значимых ценностей, формирование у ребенка концепции собственного «Я»; становление социального самосознания [3].

Основные постулаты социально ориентированного подхода к процессу формирования правовых умений детей старшего дошкольного возраста можно определить как следующие положения:

- понимание социализации в качестве индивидуальной творческой деятельности вовлечения детей в социальные отношения, осознания их и наполнения индивидуально-личностным смыслом;
- социально ориентированное обучение детей является механизмом социализации (социогенеза), поддерживающего проявление индивидуальных осо-

бенностей детей, способ увеличения возможностей выбора ими путей поведения и саморазвития личности;

- процесс формирования правовых умений детей старшего дошкольного возраста подразумевает, что реализация этой функции обучения может быть осуществлена только в социально-образовательном пространстве, соединяющим комплекс внешних и внутренних условий [4].

Методика формирования правовых умений детей старшего дошкольного возраста опирается на конкретные принципы, так как изучение основ права немислимо представить без соблюдения его особого алгоритма, объединяющего в себе цели, задачи и закономерности, без которых обучение качественно построить затруднительно. В контексте рассматриваемой проблематики, принцип – это необходимое правило, главенствующая идея, важное требование к поведению и деятельности детей, основанное на установленных наукой закономерностях.

Опираясь на социально ориентированный подход, выделим принцип доступности и принцип поликультурности, которые выявляют и показывают зависимость между целями процесса формирования правовых умений детей старшего дошкольного возраста и объективными закономерностями развития данного процесса.

Принцип доступности устанавливает соотношение учебного процесса с уровнем развития детей, их личным опытом, со знаниями, умениями и представлениями об окружающем мире, которыми дети владеют; предполагает, что новое содержание должно быть связано с имеющимися у детей знаниями, их детским опытом; педагог определяет уровень развития познавательных психических процессов, виды и операции мышления, которые уже сформировались у детей и которые еще формируются; условием, обеспечивающим доступность обучения, становится формирование познавательных интересов детей.

Принцип поликультурности обеспечивает создание воспитывающей поликультурной среды, что осуществляется благодаря наполнению ее ценностями общечеловеческой, национальной и индивидуальной культуры. Данные ценности вовлекают ребенка в деятельностный процесс познания и созидания. Осуществляется процесс путем правового диалогового общения, сотрудничества и самореализации сущностных сил и возможностей детей в их культурной идентификации.

С позиции правового подхода (С.С. Алексеев, Н.А. Катаев, Л.Н. Панченко и др.) формирование правовых умений детей старшего дошкольного возраста представляется как процесс, обеспечивающий развитие основ правосознания и зачатков правовой культуры. Данный процесс определяется степенью сформированности отношения к закону как ценности, которая находится в демократическом обществе вне конкуренции. Суть правового подхода заключается в обеспечении такого поведения будущего гражданина страны, которое будет соответствовать потребностям, интересам и ценностям современного общества, находящим воплощение в правовой системе. У обучаемых детей адекватное отношение к нормам права формируют педагоги. Они же вырабатывают и устойчивые навыки (поведенческие стереотипы) правового поведения личности.

Использование правового подхода к формированию правовых умений детей старшего дошкольного возраста способствует:

- знакомству детей с нормами и правилами, принятыми в обществе, и формированию устойчивой привычки подчинять свое поведение установленным нормам;
- ознакомлению детей в доступной им форме с основными нормами права и правовыми документами;
- успешному усвоению норм и правил правового поведения с учетом предполагаемого уровня развития и способностей детей [4].

Опираясь на правовую позицию, выделим принципы законности и толерантности, которые выявляют и показывают зависимость между целями процесса формирования правовых умений детей старшего дошкольного возраста и объективными закономерностями развития данного процесса.

Принцип законности предполагает, что педагог вырабатывает у обучаемых соответствующее их возрасту отношение к нормам права и формирует устойчивые навыки (поведенческие стереотипы) правового поведения личности. Принцип законности вырабатывает формирование основных правовых умений детей старшего дошкольного возраста в условиях детской дошкольной организации, способствует знакомству детей с основными правами и свободами человека, формирует осознание смысла правовых понятий и помогает усвоению детьми навыков законопослушного поведения [5].

Принцип толерантности определяет условие сосуществования, взаимобогащения человеческой культуры. Это в первую очередь способность уважать, признавать равенство, отказ от насилия и агрессии, признание многообразия человеческой культуры, социально-общественных норм поведения. Необходимо отказаться от привнесения данной многомерности к единству или превалированию какой-то одной точки зрения. Основной толерантности является способность детей реалистически воспринимать окружающий мир, не нарушать связи с другими людьми, а открывать перспективу взаимодействия с ними. Для этого ребенку предлагается мысленно поставить себя на место другого (других), а другого представить на своем собственном месте. Толерантность – это уровень культуры индивидуума в целом, важное условие эффективного взаимодействия людей. Толерантность в общении благоприятствует познанию позиции, мнения других, стабилизирует весь процесс коммуникации.

Партисипативный подход (Е.Ю. Никитина, Т.В. Орлова, М.В. Смирнова и др.) ориентирован на совместную творческую деятельность педагога и обучаемых, основываясь на сотрудничестве, соучастии, диалоговом общении, что в итоге обеспечивает наиболее высокий уровень формирования правовых умений детей старшего дошкольного возраста. В образовательном процессе дети участвуют на паритетных началах с педагогом. Актуализация потенциалов саморазвития детей дошкольного возраста будет происходить значительно эффективнее, если занятия будут строиться по принципу диалога, в котором принимают активное участие две стороны: и педагог, и дети. Партисипативный подход реализует активные методы, формы и средства обучения, в которых обязательно обозначена совместимость целей каждого ребенка, сотрудничество между ними, благодаря чему правовое образование достигает более высокого уровня.

Применение партисипативного подхода дает возможность переосмыслить общую структуру организации процесса формирования у детей правовых умений. Этот подход предполагает особую форму образовательного процесса на занятиях по основам права, потому что детям дошкольного возраста требуется не только всестороннее внимание, но и педагогическое воздействие и поддержка, что логически приводит к действию продуктивных механизмов, позволяющих воспитать всестороннюю творческую и свободную личность.

Таким образом, партисипативный подход помогает в области правового образования и подготовки к нему детей определять новые источники знаний и опыта; обеспечивать взаимодействие, поддержку и помощь, увеличивающих усилия воспитанников, стимулирующих более высокую результативность формирования у детей правовых умений [6].

На основе партисипативного подхода выделим принцип коммуникативного партнерства и сотрудничества в учебной группе и принцип применения ресурсов медиасреды, которые выявляют и показывают зависимость между целями процесса формирования правовых умений детей старшего дошкольного возраста и объективными закономерностями развития данного процесса.

Принцип коммуникативного партнерства и сотрудничества в учебной группе проявляется путем осуществления совместной групповой деятель-

ности для достижения определенной цели. Данная цель понимается всеми участниками образовательного процесса как единая, требующая общих усилий всех членов группы. Этого можно добиться в процессе деятельности на основе кооперации при определенном разделении труда. Данный способ организации между обучаемыми складывает отношение взаимозависимости. Проверка и регулирование со стороны обучающего дополняется взаимоконтролем и регулированием их деятельности и поведения самими обучаемыми.

Принцип применения ресурсов медиасреды устанавливает мультимедиа – многокомпонентную среду, позволяющую использовать текст, графику, мультипликацию, видео; принцип применения ресурсов медиасреды упрощает процесс запоминания, делает занятия более интересным и динамичным, повышает познавательный интерес к предмету, делает характер обучения проблемным, творческим, исследовательским; медиасредства в обучении формируют новые формы образовательной деятельности, такие как регистрация, сбор, накопление, хранение, обработка информации об изучаемых объектах, явлениях, процессах, способствуют передаче больших объемов информации, представленных в разной форме, помогают управлять изображением моделей различных объектов, явлений, процессов на экране.

Таким образом, рассмотрев подходы различных уровней, выделили социально ориентированный (общенаучный уровень), правовой (конкретно-научный уровень) и партисипативный (методико-технологический уровень) подходы [7]. Основываясь на данные подходы, выработали структурно-функциональную методику формирования правовых умений детей старшего дошкольного возраста. Она определена в виде системы элементов, которые передают структуру правового образования детей и структурно-функциональный состав многогранной правовой подготовки, социально-правового образования детей. В ней внешние и внутренние взаимосвязи объединены общей целью. Успешность реализации методики формирования правовых умений детей старшего дошкольного возраста непосредственно зависит в свою очередь и от правильного выбора комплекса педагогических условий.

#### Библиографический список

1. Елисеенко О.В. О правовых знаниях детей старшего дошкольного возраста в сфере образования. *Наука ЮУрГУ: материалы 69-й научной конференции*. Челябинск: Издательский центр ЮУрГУ. 2017: 587 – 592.
2. Такахо М.Х., Гридасова Ж.В. Правовое воспитание детей как инновационная форма дошкольного образования. *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*. 2016; Т. 10: 76 – 80.
3. Никитина Е.Ю., Елисеенко О.В. Теоретические аспекты проблемы формирования правовых умений детей старшего дошкольного возраста. *Вестник Челябинского государственного педагогического университета. Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет*. 2018; № 6: 159 – 172.
4. Елисеенко О.В. Теоретико-методологические подходы к развитию правоведческой компетенции будущих учителей. *Международный журнал экспериментального образования*. Пенза: Издательский Дом «Академия Естествознания». 2016; № 11-1: 13 – 16.
5. Атагимова Э.И., Горбачева Е.В. *Право знать право: методические рекомендации по организации правового просвещения участников образовательного процесса*. Москва: ФБУ НЦПН при Минюсте России, 2016.
6. Никитина Е.Ю., Казаева Е.А. Партисипативный подход как методический регулятив к педагогической концепции развития гражданской позиции будущего учителя. *Вестник Челябинского государственного педагогического университета*. 2010; № 1: 163 – 170.
7. Елисеенко О.В. Формирование правовых умений детей старшего дошкольного возраста как актуальная проблема методики дошкольного образования. *Актуальные проблемы дошкольного образования: традиции и инновации: сборник статей XVI Международной научно-практической конференции*. 2018; 233 – 238.

#### References

1. Eliseenko O.V. O pravovykh znaniyakh detey starshego doshkol'nogo vozrasta v sfere obrazovaniya. *Nauka YuUrGU: materialy 69-j nauchnoj konferencii*. Chelyabinsk: Izdatel'skij centr YuUrGU <[https://elibrary.ru/publisher\\_books.asp?publishid=9561](https://elibrary.ru/publisher_books.asp?publishid=9561)>. 2017: 587 – 592.
2. Takaho M.H., Gridasova Zh.V. Pravovoe vospitanie detej kak innovacionnaya forma doshkol'nogo obrazovaniya. *Nauchno-metodicheskij `elektronnyj zhurnal «Koncept»*. 2016; T. 10: 76 – 80.
3. Nikitina E.Yu., Eliseenko O.V. Teoreticheskie aspekty problemy formirovaniya pravovykh umenij detej starshego doshkol'nogo vozrasta. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Yuzhno-Ural'skij gosudarstvennyj humanitarno-pedagogicheskij universitet*. 2018; № 6: 159 – 172.
4. Eliseenko O.V. Teoretiko-metodologicheskie podhody k razvitiyu pravovedcheskoj kompetencii buduschih uchitelej. *Mezhdunarodnyj zhurnal `eksperimental'nogo obrazovaniya*. Penza: Izdatel'skij Dom "Akademiya Estestvoznaniya". 2016; № 11-1: 13 – 16.
5. Atagimova E.I., Gorbacheva E.V. *Pravo znat' pravo: metodicheskie rekomendacii po organizacii pravovogo prosvescheniya uchastnikov obrazovatel'nogo processa*. Moskva: FBU NCPI pri Minyuste Rossii, 2016.
6. Nikitina E.Yu., Kazaeva E.A. Partisipativnyj podhod kak metodicheskij regulativ k pedagogicheskoy koncepcii razvitiya grazhdanskoj pozicii buduschego uchitelya. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2010; № 1: 163 – 170.
7. Eliseenko O.V. Formirovanie pravovykh umenij detej starshego doshkol'nogo vozrasta kak aktual'naya problema metodiki doshkol'nogo obrazovaniya. *Aktual'nye problemy doshkol'nogo obrazovaniya: tradicii i innovacii: sbornik stat'ej XVI Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. 2018; 233 – 238.

Статья поступила в редакцию 25.11.19

УДК 378

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10076

**Guzueva E.R.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Business Informatics, Chechen State University (Grozny, Russia),

E-mail: guzueva@mail.ru

**Babaeva E.S.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Russian and Foreign Philology, branch of Moscow Pedagogical State University

(Grozny, Russia), E-mail: Elnaras1@rambler.ru

**Muradova P.R.**, Senior Lecturer, Department of Information Technologies and Methods of Teaching Informatics, Chechen State Pedagogical University

(Grozny, Russia), E-mail: milana81910@mail.ru

**ORGANIZATION OF DESIGN ACTIVITY OF STUDENTS IN THE PROCESS OF TEACHING COMPUTER SCIENCE.** The article studies the process of organizing students' project activities in the process of teaching computer science. It is concluded that the organization of project activities in computer science is a means of combining all the links of a pedagogically organized educational environment based on the voluntary activities of students under the guidance of a teacher, and aims to develop, satisfy the cognitive needs of students in computer science, and is carried out in school and extracurricular time, as part of the curriculum content

and integrates knowledge of various disciplines. The teacher provides only "support" of the active learning work of students through their cooperation and productive communication.

**Key words:** project, project activity, student, learning process, computer science.

**Э.Р. Гузеева**, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет», г. Грозный, E-mail: guzeeva@mail.ru

**Э.С. Бабаева**, канд. филол. наук, доц., филиал ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», г. Ставрополь, E-mail: Elnaras1@rambler.ru

**П.Р. Мурадова**, ст. преп., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет», г. Грозный, E-mail: milana81910@mail.ru

## ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНФОРМАТИКЕ

В статье изучен процесс организации проектной деятельности студентов в процессе обучения информатике. Сделан вывод о том, что организация проектной деятельности по информатике является средством объединения всех звеньев педагогически организованной образовательной среды, основанной на добровольной деятельности учащихся под руководством педагога, имеет целью развивать, удовлетворять познавательные запросы студентов по информатике и осуществляется в учебное и внеучебное время в рамках содержания учебной программы, интегрируя знания различных дисциплин. Педагог осуществляет лишь «поддержку» активной учебной деятельности студентов через их сотрудничество и продуктивное общение.

**Ключевые слова:** проект, проектная деятельность, студент, процесс обучения, информатика.

Главная цель развития государственной системы образования в условиях воспроизводства и укрепления интеллектуального потенциала страны состоит во всестороннем развитии личности с учетом ее способностей, наклонностей и потребностей. Данное требование в полной мере отражает Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования (ФГОС ВО). ФГОС ВО определяет переход образовательной системы от пассивного накопления знаний к формированию творческой, трудолюбивой личности; развитию интеллектуальных способностей и талантов учащихся; формированию готовности и способности к самообразованию.

Организация проектной деятельности на занятиях по информатике ведет к изменению позиции педагога. Он теперь выступает не как носитель готовых знаний, а превращается в организатора познавательной деятельности студентов, причем образовательно-воспитательный процесс протекает в условиях информационной образовательной среды с использованием современных информационно-коммуникационных технологий. Это ведёт к изменениям в работе, педагог ориентирует работу учащихся на разные виды самостоятельной деятельности – исследовательскую, поисковую и творческую, а информационная образовательная среда позволяет поднять процесс проектирования на новый уровень. Именно поэтому включение студентов в проектную деятельность становится важнейшей задачей современного педагога.

Выяснение сути понятия «проектная деятельность» требует краткого анализа таких дефиниций, как «учебная деятельность» и «проектирование».

Учебная деятельность в психолого-педагогической литературе традиционно рассматривается как целенаправленный двусторонний педагогический процесс организации и стимулирования учителем учебно-познавательной деятельности ученика по овладению знаниями, умениями, навыками, развитию способностей, эмоционально-ценностного и творческого отношения к действительности.

Переходя к определению понятия «проектирование», необходимо представить мнение Н.Г. Алексеева, который рассматривает проектирование как осознанную и целенаправленную поэтапную деятельность, которая завершается созданием определенного продукта, являющегося результатом ее реализации. В широком смысле проектирование рассматривается как деятельность по осуществлению изменений в окружающей среде, как естественной, так и искусственной. Проектирование предполагает наличие проблемы, которая имеет практический характер и разрешается в процессе организации различных видов деятельности. Поэтому большинство ученых акцентируют внимание на проблемно-деятельностном характере проектирования. С точки зрения такого подхода суть проектирования заключается в постепенном осознании личностью проблемы и поиске путей ее решения.

Отечественные ученые связывали проектное обучение с развитием личности, рассматривая проектную деятельность как средство развития отдельных ее качеств, а именно:

- всестороннего упражнения ума и развития мышления;
- формирования творческих способностей;
- развития самостоятельности, подготовки к профессиональной деятельности;
- слияния теории и практики в обучении.

Проектная деятельность является эффективным способом организации образовательного процесса через активные методы обучения (планирование, перспективное прогнозирование, анализ, синтез, оценка, рефлексия).

Как отмечает Е.Б. Новикова, понятие «проектная деятельность школьников» находит свое обоснование на стыке педагогической и психологической науки, поэтому обучение проектной деятельности предполагает учет, как основных закономерностей педагогического процесса, так и ее психологического содержания [1].

Проектная деятельность направлена на развитие личности ученика, что и предопределяет ее цели, содержание, организацию, функционирование.

Наиболее обобщенным определением указанного понятия является утверждение, суть которого заключается в рассмотрении проектной деятельности как любой активности личности, которая основывается на последовательном планировании своих действий с предвидением определенных желаемых результатов [2].

Рассматривая проектную деятельность как метод и средство обучения, Н.М. Коньшева утверждает, что она не может полностью реализоваться в рамках одной теории или метода обучения, что объясняется ее междисциплинарным характером и наличием собственного содержания, который включает в себя не только генерирование проектных идей, но и материальное воплощение замысла и его презентацию. Проектная деятельность как средство обучения дает возможность определять содержание и уровень сложности проектных заданий для учащихся, что влияет не только на усвоение знаний по отдельным учебным предметам, но и способствует развитию личности школьника [3].

Как отмечает В.А. Красильникова, проектная деятельность оказывает значительное влияние на формирование регулятивных компонентов самосознания, создания механизмов регуляции поведения личности, при этом знания приобретают для ученика личную значимость [4].

Следует отметить, что рефераты и доклады, которые носят сугубо информативный характер, не являются проектами. Дидактическая единица проектной деятельности – это проблема, взятая из реальной жизни и лично значимая для ученика. Проблема представляет собой сложный теоретический или практический вопрос, требующий интегрированных знаний и исследовательского поиска для решения.

При постановке проблемы важно:

- описать причину ее возникновения;
- выявить ее значимость;
- описать необходимость выполнения проекта;
- определить способы решения проблемы.

Для решения проблемы ее нужно превратить в творческую, познавательную задачу, которая позволит проверить модели тех или иных сознательных или интуитивных решений [5].

С методической точки зрения Е.Н. Землянская определяет такие цели проектной деятельности [6]: развитие у учащихся глубокого и устойчивого интереса к предмету; развитие познавательной самостоятельности; формирование и развитие творческих способностей; формирование рациональных способов деятельности; развитие опыта самообразования.

Результатом проектной деятельности является учебный проект. Раскроем суть понятия «учебный проект». Современное понимание проекта пришло в педагогику из экономики и менеджмента предприятий. Но и там оно не является неизменным, устоявшимся. Первоначально под проектом понимали (от лат. *projectus* – букв.: брошенный вперед; лат. *projectus* – выступающий вперед) прототип, прообраз предлагаемого объекта. Тогда проектирование – это процесс, деятельность по созданию проекта [7].

Проект – это совокупность действий, исполнителей и средств по выработке вариантов решения определенной проблемы, достижения определенных целей.

В рамках нашего исследования проектную деятельность мы будем рассматривать как эффективную образовательную технологию, которая объединяет два процесса: проектирование (создание модели, включающее в себя постановку проблемы, выдвижение гипотез, планирование и пр.) и непосредственную реализацию самого проекта.

Итак, проектная деятельность как средство обучения предполагает интеллектуальное творческое развитие и саморазвитие субъекта образовательной деятельности; как метод обучения способствует широкому переносу знаний в но-



Таблица 1

## Основные этапы проектирования

№	Этап	Его содержание
1.	начальный этап	разработка основных идей, констатация изученности проблемы, сбор и анализ данных, обоснование актуальности, формулировка гипотезы;
2.	этап разработки	выбор исполнителя (исполнителей), формирование групп, осознание задач, планирование деятельности, разработка содержания этапов, определение форм и методов управления и контроля, коррекция со стороны педагога;
3.	этап реализации проекта	интегрирование и аккумулирование всей информации с учетом темы, цели; подготовка наглядно-графического материала, разработка аудио-видео ряда проекта; контроль и коррекция промежуточных результатов, соотнесение их с определенной целью, руководство, координация работы учащихся;
4.	завершение проекта	оформление проекта в виде доклада, мультимедийной презентации и т.д., демонстрация проекта в аудитории, получение критических отзывов (в случае их наличия). Коррекция проекта (при необходимости)

вые нестандартные условия, расширяя границы изучаемых дисциплин. Проектная деятельность учащегося рассматривается с нескольких сторон: процесс – как работа по выполнению проекта; продукт – как материализованный результат; защита – как иллюстрация образовательного достижения учащегося. Выполнение исследовательских проектов дает подрастающему поколению ключ к пониманию того, что знания, полученные в ходе практической деятельности, усваиваются гораздо быстрее и прочнее, чем сухие факты и статистика.

Основная задача преподавателя информатики – не просто передача ученикам определенной суммы знаний, а вооружение их умениями приобретать эти знания самостоятельно, применяя для решения новых познавательных и практических задач; содействие формированию у учащихся коммуникативных навыков; привитие учащимся умения пользоваться исследовательскими приемами: сбора информации, анализа различных точек зрения, постановки гипотез, обобщения результатов.

Рассмотрим образовательные результаты организации проектной деятельности на занятиях в вузе:

- интегрирование теоретических и практических знаний в процессе обучения;
- осуществление организованной поисково-исследовательской деятельности;
- ориентирование обучающихся в информационном пространстве, критическое и компетентное оценивание информации;
- умение анализировать, систематизировать, обобщать найденный материал;
- развитие кооперативных навыков и самообразовательной деятельности в процессе решения практических задач.

Проектная деятельность по информатике имеет, прежде всего, учебный характер. В процессе такой работы углубляются знания, развиваются наблюдательность, умение анализировать, нарабатывается исследовательский подход к решению поставленных проблем. В результате проектной деятельности учащиеся получают навыки работы с информационными источниками, учатся планировать, подбирать методики исследования, овладевают элементарными навыками обработки результатов исследования и формулированием выводов.

Выделяют следующие основные этапы проектирования (табл. 1):

На начальном этапе проектной деятельности педагог ставит перед учащимися задачу и раскрывает структуру ее выполнения. При этом важно, чтобы задача была сформулирована как проблемная, не предусматривающая усвоения знаний в готовом виде. В процессе ее решения учащимся необходимо использовать уже имеющиеся знания, подключить практическую и мыслительную деятельность. Усвоение знаний в процессе проектной деятельности активизирует образовательный процесс, развивает самостоятельность и творчество учащихся. Опыт работы показывает, что знания, добытые школьниками в процессе проектной деятельности, не только легче и сознательнее усваиваются, но и значительно прочнее.

Этап реализации проекта посвящен непосредственной реализации задуманного исследования. Ученики выполняют работу самостоятельно, учитель выступает в роли помощника и координатора.

Заключительная часть проекта акцентирует внимание на характеристике результатов работы, может быть как количественной (какое количество учащихся привлекалось к проекту, сколько проведено дискуссий, потрачено времени), так и качественной (изменилось ли отношение школьников к учебе, активизировалась внеклассная работа по предмету, как изменились межличностные отношения

учащихся класса, группы к предмету и др.). Качественная характеристика более субъективна, однако, она предусматривает применение таких объективных показателей, как опрос, педагогические наблюдения и т.д.

По мнению Г.Г. Митрофановой, необходимо дать возможность каждому студенту поразмышлять, что дало выполнение проекта ему лично, что не удалось по собственной вине, и в чем именно это заключалось (непонимание, недостаток информации, неадекватное восприятие своих возможностей и т.д.) с целью формирования адекватной оценки себя и других. Выявив причины неудач, следует подумать о том, как избежать их в будущем. Отдельно необходимо обсудить и положительные результаты проекта, и то, что не удалось сделать или то, что нужно изменить. Проектная деятельность в рамках дисциплины «Информатика» в вузе требует хорошо обдуманной структуры, определенной цели, актуальности предмета исследования для всех участников, социальной значимости, продуманности методов исследовательской деятельности.

Таким образом, организация проектной деятельности по информатике является средством объединения всех звеньев педагогически организованной образовательной среды, основанной на добровольной деятельности учащихся под руководством педагога, имеет целью развивать, удовлетворять познавательные запросы студентов по информатике, осуществляется в учебное и внеучебное время в рамках содержания учебной программы и интегрирует знания различных дисциплин. Педагог осуществляет лишь «поддержку» активной учебной деятельности студентов через их сотрудничество и продуктивное общение.

## Библиографический список

1. Новикова Е.Б. Совместная проектная деятельность детей и взрослых. *Начальная школа*. 2012; № 5: 34 – 38.
2. Ильин В.И. Организация проектной деятельности школьников на уроках ОБЖ. Available at: <https://multiurok.ru/files/organizatsiya-proektnoi-deyatelnosti-shkolnikov-1.html>
3. Кобышева Н.М. Проектная деятельность школьников: современное состояние и проблемы. *Начальная школа*. 2012; № 1: 17 – 27.
4. Зеленецкая М.С. Организация проектной деятельности по информатике во внеурочной деятельности. Available at: [https://xn--j1ahfl.xn--p1ai/library/tema\\_%C2%ABorganizatsiya-proektnoj-deyatelnosti\\_po\\_inform\\_183741.html](https://xn--j1ahfl.xn--p1ai/library/tema_%C2%ABorganizatsiya-proektnoj-deyatelnosti_po_inform_183741.html)
5. Саломатова О.С. Становление коммуникативной компетентности школьников в ходе проектно-исследовательской деятельности. *Начальная школа*. 2013; № 7: 40 – 43.
6. Землянская Е.Н. Учебные проекты младших школьников. *Начальная школа*. 2015; № 9: 55 – 59.
7. Бычков А.В. *Метод проектов в современной школе*. Москва: Владос, 2011.

## References

1. Novikova E.B. Sovmestnaya proektnaya deyatel'nost' detej i vzroslyh. *Nachal'naya shkola*. 2012; № 5: 34 – 38.
2. Il'in V.I. Organizatsiya proektnoj deyatel'nosti shkol'nikov na urokah OBZh. Available at: <https://multiurok.ru/files/organizatsiya-proektnoi-deyatelnosti-shkolnikov-1.html>
3. Konyshcheva N.M. Proektnaya deyatel'nost' shkol'nikov: sovremennoe sostoyanie i problemy. *Nachal'naya shkola*. 2012; № 1: 17 – 27.
4. Zelenetskaya M.S. Organizatsiya proektnoj deyatel'nosti po informatike vo vneurochnoj deyatel'nosti. Available at: [https://xn--j1ahfl.xn--p1ai/library/tema\\_%C2%ABorganizatsiya-proektnoj-deyatelnosti\\_po\\_inform\\_183741.html](https://xn--j1ahfl.xn--p1ai/library/tema_%C2%ABorganizatsiya-proektnoj-deyatelnosti_po_inform_183741.html)
5. Salomatova O.S. Stanovlenie kommunikativnoj kompetentnosti shkol'nikov v hode proektno-issledovatel'skoj deyatel'nosti. *Nachal'naya shkola*. 2013; № 7: 40 – 43.
6. Zemlyanskaya E.N. Uchebnye proekty mladshih shkol'nikov. *Nachal'naya shkola*. 2015; № 9: 55 – 59.
7. Bychkov A.V. *Metod proektov v sovremennoj shcole*. Moskva: Vlados, 2011.

Статья поступила в редакцию 22.11.19

**Khasuev A.E.**, Cand. of Sciences (Philosophy), senior lecturer, Department of Theory and Technology of Social Work, Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: mail@chesu.ru

**FEATURES OF REMOTE LEARNING OF ADULTS.** The article discusses modern conditions and principles of adult education. In the modern world, the condition of continuity of education has become widespread, due to this, the flow of trained adults has increased. However, adult and younger students should not be taught in the same way; each of these groups has its own characteristics. Since part-time education prevails among adult students in society, most of the time students study remotely, therefore, it is necessary to highlight the peculiarities of teaching the older generation in the electronic environment. When developing educational and methodical materials for distance learning of adults, the formation of the curriculum should take into account the age characteristics of adult students; features of the cognitive sphere of an adult (the ability to abstract, analyze and synthesize incoming information).

**Key words:** andragogy, education, adult students, pedagogy, senior citizens, distance learning.

**А.Э. Хасуев**, канд. филос. наук, доц., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет» г. Грозный, E-mail: mail@chesu.ru

## ОСОБЕННОСТИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ ВЗРОСЛЫХ ЛЮДЕЙ

В данной статье рассматриваются современные условия и принципы обучения взрослых людей. В современном мире условие непрерывности образования получило большое распространение, благодаря этому поток обучающихся взрослых людей увеличился. Однако обучать по одной схеме взрослых студентов и обучающихся младшего возраста не следует, каждый из этих групп обладает своими особенностями. А так как в обществе среди взрослых обучающихся преобладает заочное образование, то большую часть времени студенты занимаются дистанционно, следовательно, необходимо выделить особенности обучения старшего поколения именно в электронной среде. При разработке учебных и методических материалов для дистанционного обучения взрослых, формировании учебного плана необходимо учитывать возрастные особенности взрослых студентов; особенности когнитивной сферы взрослого человека (способность абстрагирования, анализа и синтеза поступающей информации).

**Ключевые слова:** андрагогика, обучение, взрослые ученики, педагогика, пенсионеры, дистанционное обучение.

Как правило, говоря об образовании, мы подразумеваем обучение детей в школе и молодых людей в колледжах и университетах. Однако молодежь – не единственная категория, которая может получать образование и которую можно встретить в учебных заведениях. Многие взрослые люди, уже получившие профессию, всё чаще вновь возвращаются в университеты, чтобы получить новую специальность, повысить свою квалификацию или, как часто бывает с пенсионерами, найти себе занятие. Помимо этого, именно взрослые являются основной аудиторией всевозможных курсов и классов, в которых можно найти новое хобби или изучить новую дисциплину – от экзотического иностранного языка до создания моделей кораблей.

Надо отметить, что в России образование взрослых выделилось в отдельную область только к концу XX века. До этого образовательный процесс людей разных возрастов не имел никаких различий и обладал универсальным характером. Однако в 70 – 80-е годы прошлого века возникла потребность в переосмыслении образования взрослых для повышения его эффективности. Однако само понятие андрагогики было введено ещё в конце XIX века немецким педагогом Александром Каппом [1].

Принципы обучения взрослых активно формулировались в последние несколько десятилетий. Самостоятельно выбирая образование, взрослые могут самостоятельно же им заниматься. Помимо фактора осознанности существует фактор осмысленности. Взрослые не только понимают, зачем им нужно это обучение, но и часто имеют чёткое представление о том, как те или иные знания пригодятся им в той или иной конкретной ситуации для решения определённой задачи. Иными словами, взрослые имеют ясное представление о том, что является целью всего образовательного процесса. Самым весомым различием между обучением детей и обучением взрослых является наличие у последних жизненного опыта. Ученики-взрослые в процессе обучения часто опираются на знания и умения, которые у них уже имеются, и используют эти ресурсы для понимания новой информации. То в время как ученики-дети, не располагая большим опытом, всё делают «с чистого листа» [2].

Взрослому в процессе обучения отводится ведущая роль, а сам процесс обучения представляет собой активную совместную деятельность ученика и учителя.

Любой образовательный процесс сопровождается помощью и указаниями педагога, который направляет образование и assisteрует взрослым в изучении новых дисциплин. Если для детей учитель – это во многом воспитатель, то для взрослых он в первую очередь высококвалифицированный специалист. Отличительной особенностью андрагогики (науки об обучении взрослых людей) является также принцип опоры на предыдущий жизненный опыт. Речь идёт, прежде всего, об опыте профессиональном – о навыках, знаниях и умениях, полученных на предыдущем месте работы, в предыдущей профессии или в ранее законченном университете. В случае с взрослыми их опыт становится своеобразной базой для формирования новых умений и усвоения новых знаний. Однако из предыдущего принципа прямо вытекает также принцип корректировки устаревшего опыта. Очень часто профессиональный и личностный опыт, которым обладают взрослые, пришедшие обучаться, противоречит более современным требованиям и социальным установкам.

Преподаватели, занимающиеся с взрослыми, должны уметь убедить своих учеников в несостоятельности идей, за которые они держатся, и суметь заменить устаревшие идеи на современные. Весьма важен принцип индивидуального подхода. В этом пункте андрагогика соглашается с обучением детей: учёт ин-

дивидуальных особенностей личности способствует повышению эффективности образовательного процесса. В контексте андрагогики это означает, что преподаватель должен обратить внимание на жизненный опыт обучающегося, на его профессиональные навыки, убеждения и на те взаимоотношения, которые этот взрослый строит в коллективе. Помочь в этом могут анкетирования, опросы, интервью, беседы тет-а-тет. Уникальной особенностью андрагогики является принцип востребованности результатов.

Поскольку взрослые люди, решающие получить ещё одно (или первое, так тоже бывает) образование, как правило, имеют чёткое представление о том, в чём состоит цель их обучения, педагог также обязан анализировать ситуацию, в которой его подопечный находится, и держать в голове задачи, которые необходимо решить. Все результаты обучения должны быть как можно скорее применены на практике. Несмотря на то, что в случае андрагогики педагог не является воспитателем-наставником, обучение взрослых всё же придерживается развивающего принципа. Оно призвано развить у обучающихся способности к самообучению и постижению нового, а также должно быть направлено на совершенствование личности взрослого.

Дистанционное обучение – это способ получения образования с использованием интерактивных форм взаимодействия учащегося и ПК. В процессе дистанционного обучения человек имеет возможность получить специальность без посещения образовательного заведения. На время обучения за каждым студентом закрепляют специального человека (куратора, тьютора и т.п.), который оказывает консультативную помощь. Общение с тьютором (куратором) возможно посредством электронной почты, по телефону, либо в личном кабинете, где выполняются задания. Некоторые дистанционные учебные организации имеют филиалы (центры доступа, представительства и т.д.), где возможно личное общение с тьюторами (кураторами), что значительно облегчает понимание устройства учебного процесса.

На сегодняшний день обучение взрослых является весьма актуальным вопросом [3]. Это связано с тем, что требования современных компаний к уровню образования сотрудников очень высокие. Многие люди, работая, стремятся повысить свою квалификацию либо получить новую специальность с целью продвижения по карьерной лестнице и повышения уровня заработной платы. Сложно представить взрослого человека, который после работы идет в учебное заведение и сидит за партой. У многих просто не будет на это времени (работа, семья, дети и т.п.). Потому дистанционное обучение является таким распространенным среди взрослых, так как оно позволяет совмещать учебу с работой и семьей, дает возможность получать образование без отрыва от производства [4].

Особенность дистанционного образования взрослых состоит в том, что они знают, для чего им необходимо получаемое образование, то есть у них более сформированы мотивы на обучение. Многие люди работают по своей специальности, но не имеют необходимого уровня образования (высшего – бакалавриата или магистратуры), то есть взрослые изучают только то, что им действительно нужно, а сам процесс обучения основан на примерах из практики. Исходя из сущности дистанционного обучения взрослых, можно сделать вывод: взрослый человек в отличие от только что окончившего школу подростка осознанно выбирает специальность, форму обучения и обучающую организацию, имеет возможность получения знаний в удобное время и в удобной форме, вне зависимости от места, где сейчас находится, допустимость многократного повторения учебного материала, практически без ограничений. Преимущества дистанционного обучения взрослых способствуют тому, что оно становится наиболее привлекательной

формой обучения для взрослого человека, так как позволяет ему не нарушать ритм жизни, сочетать обучение и профессиональную деятельность, обеспечивает индивидуальность подхода к процессу обучения. Принципы дистанционного обучения: возможность поступления без вступительных экзаменов; свободный доступ к учебным и методическим материалам; минимальный контакт с преподавателями; упор на самостоятельное изучение учебных материалов. На сегодняшний день каждый взрослый человек имеет возможность пройти обучение дистанционно и получить необходимое образование. Для этого существующие учебные заведения предоставляют возможность пройти онлайн-курсы для повышения квалификации или переобучения, либо получить высшее или среднее образование. Преимущества дистанционного обучения взрослых:

- гибкость, возможность изучения учебных материалов в удобное для студента время;
- доступность: каждый человек, имеющий свободный доступ выхода в Интернет, может получать образование вне зависимости от места проживания и нахождения;
- модульность: построение учебного процесса направлено на получение только тех знаний, которые необходимы студенту; изучение учебного материала строится по типу модулей, что облегчает процесс обучения;
- открытость: каждый студент может выбирать ту форму получения знаний, которая ему удобна (прослушивание или просматривание лекций, чтение конспектов, методической или учебной литературы). Доступ к образовательным продуктам открыт для каждого;
- активность. Взрослый человек осознает всю важность учебного процесса. Таким образом, дистанционное обучение раскрывает потенциал, дает новые шансы и возможности. Человек может получать новые знания в любой точке мира.

Технология индивидуализации обучения – это модель организации учебного процесса, при которой педагог взаимодействует с одним конкретным учащимся посредством специально отобранных методов и средств, исходя из индивидуальных особенностей и потребностей данного учащегося. В процессе индивидуального обучения учащийся взаимодействует напрямую с педагогом и средствами обучения. Одним из основных достоинств индивидуального обучения является то, что педагог имеет возможность адаптировать методы, средства и приемы обучения под определенного учащегося с учетом его возможностей и потребностей. Также педагог может наблюдать за процессом обучения, успехами или неудачами учащегося, своевременно оказывать ему необходимую помощь и поддержку. То есть педагог способен полностью контролировать учебный процесс и сосредоточить все свои профессиональные силы и мастерство на обучении одного ученика. Преимущества индивидуального обучения со стороны ученика состоят в том, что он имеет возможность рационально расходовать свои силы, контролировать собственную учебную деятельность, а также обучаться в удобное время, что положительно сказывается на достижении учебных результатов. В настоящее время применение индивидуального обучения в современной общеобразовательной школе в «чистом» виде невозможно. Это связано в первую очередь с нехваткой кадров, а также с большой загруженностью педагогов. Довольно часто на одного педагога приходится 25 – 35 учеников. Индивидуальное обучение реализуется в рамках внеурочной деятельности с отстающими учениками с целью «подтянуть» их. В контексте технологии индивидуализации обучения необходимо различать такие понятия, как «индивидуальный подход» и «индивидуализация обучения». Несмотря на кажущуюся идентичность, это разные по определению понятия. Индивидуальный подход – это организация педагогического процесса, при которой педагог взаимодействует с конкретным учащимся по индивидуально разработанной модели, исходя из его возрастных, психологических, физических особенностей и потребностей. Индивидуализация обучения – это такая организация педагогического процесса, при которой осуществляется отбор и адаптация методов, средств и приемов обучения в соответствии с индивидуальными особенностями учащегося.

Совокупность индивидуального подхода и индивидуализации обучения является технологией индивидуализированного обучения. Индивидуальный подход как один из основных принципов обучения в той или иной мере используется практически во всех образовательных технологиях. Исходя из этого, индивиду-

ализацию обучения можно назвать «проникающей технологией», ставящей во главу учебного процесса индивидуализацию как основное средство обучения и достижения образовательных целей.

Технология индивидуализации обучения представлена динамическими системами, которые охватывают все уровни и звенья образовательного процесса. Основными классификационными характеристиками технологии индивидуализации обучения являются следующие:

- она применима на всех уровнях обучения;
- основана на гуманистической философии;
- предусматривает комплексное био-социо-психогенное развитие учащегося;
- направлена на ассоциативно-рефлекторную концепцию усвоения учебного материала;
- имеет обучающий, светский, гуманитарный, общеобразовательный, личностно ориентированный и дидактоцентрический проникающий характер содержания;
- по типу управления: система «репетитор»;
- представлена альтернативной, академической, клубной и индивидуальной групповой организационными формами;
- имеет гуманно-личностный подход к ребенку;
- преобладающие методы обучения – это программирование, саморазвитие и творчество;
- основное направление модернизации обучения – альтернатива;
- направлена на все категории учащихся, повышение мотивации на обучение и развитие у учащихся познавательной активности.

Реализация технологии индивидуализации обучения предусматривает индивидуальную работу с каждым учащимся по специально разработанной индивидуальной модели, которая учитывает личностные качества ученика, ориентирована на его особенности в общении и развитии, потребности в новых знаниях, а также на создание комфортных психологических условий.

В настоящее время выделяют несколько ведущих авторских технологий индивидуализации обучения, которые на практике показали высокие результаты. Технологией индивидуализированного обучения Инге Унт – данная технология проникает во все звенья учебного процесса (цель, задачи, методы, содержание и т.д.). Основным средством достижения образовательных целей является индивидуализация работы с учеником. Адаптивная система обучения А.С. Границкой – в центре данной системы стоит ученик, особенности его развития, возможности в усвоении учебного материала и потребности в новых знаниях. Исходя из данных параметров, педагогом создается модель индивидуальной работы с учащимся, подбираются и адаптируются методы, средства и приемы обучения. Обучение на основе индивидуально-ориентированного учебного плана В.Д. Шадрикова – технология обучения на основании индивидуально ориентированного учебного плана, разработанного педагогом исходя из индивидуальных особенностей учащегося. Обучение строится на основе «от простого к сложному». В конце учебного занятия педагогу необходимо заинтересовать учащегося предстоящим новым учебным материалом, тем самым мотивировать его на процесс обучения [5].

Методики дистанционного обучения постоянно совершенствуются. Специфика дистанционного образования взрослых проявляется в следующих особенностях: студент должен обладать навыками самоорганизации и самообразования; организация учебного процесса строится в основном на умении работать с ПК и современными Интернет-технологиями. При разработке учебных и методических материалов, формировании учебного плана необходимо учитывать возрастные особенности взрослых студентов: особенности когнитивной сферы взрослого человека (способность абстрагирования, анализа и синтеза поступающей информации); взрослые более самоорганизованы и мотивированы на получение знаний; эмоционально устойчивее, в связи с чем они легче переносят отсутствие контакта с преподавателем, познавательные процессы (мышление, память, восприятие) у взрослого человека протекают менее продуктивно, чем у ребенка или подростка; взрослый человек имеет социальный опыт и устоявшиеся взгляды на модель образования, в связи с чем его взгляды порой входят в противоречие с современной системой образования.

#### Библиографический список

1. Афанасьева Т.М. *Семья: учебное пособие для 9 – 10 классов средней школы*. Москва: Просвещение, 1988.
2. Елизаров А.Н. Особенности психологического консультирования как самостоятельного метода психологической помощи. *Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы*. 2000; № 3: 11 – 17.
3. Рогов Е.А. *Настольная книга практического психолога в образовании*. Москва, 1995.
4. *Психология личности: тесты, опросники, методики*. Авторы-составители Н.В. Киршева и Н.В. Рябчикова. Москва, 1995.
5. Разумихина П.П. *Мир семьи: книга для учащихся старших классов по курсу «Этика и психология семейной жизни»*. Москва, 1986.

#### References

1. Afanas'eva T.M. *Sem'ya: uchebnoe posobie dlya 9 – 10 klassov srednej shkoly*. Moskva: Prosveschenie, 1988.
2. Elizarov A.N. Osobennosti psihologicheskogo konsul'tirovaniya kak samostoyatel'nogo metoda psihologicheskoy pomoschi. *Vestnik psihosocial'noj i korrekcionno-reabilitacionnoy raboty*. 2000; № 3: 11 – 17.
3. Rogov E.A. *Nastol'naya kniga prakticheskogo psihologa v obrazovanii*. Moskva, 1995.
4. *Psihologiya lichnosti: testy, oprosniki, metodiki*. Avtory-sostaviteli N.V. Kirsheva i N.V. Ryabchikova. Moskva, 1995.
5. Razumikhina P.P. *Mir sem'i: kniga dlya uchashchihся starshih klassov po kursu «Etika i psihologiya semejnoy zhizni»*. Moskva, 1986.

Статья поступила в редакцию 22.11.19



**Khasuev A.E.,** *Cand. of Sciences (Philosophy), senior lecturer, Department of Theory and Technology of Social Work, Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: mail@chesu.ru*

**INFLUENCE OF SOCIAL NETWORKS ON THE LEVEL OF EDUCATION AND LEISURE OF YOUTH IN MODERN SOCIETY.** The article deals with features of social networks, the main features and functions that they perform in education and leisure system of modern youth in our country and the world. In addition, the author touches upon the positive and negative impact of social networks on society. Problems associated with the formation of personality in the misuse of social networks require special treatment for children at risk. The involvement of students in the process of self-search of information on the Internet and filtering the necessary data, project work, the effective use of electronic textbooks makes it possible for them to develop the skills of a modern person functioning in an information environment. An important role is played by the availability of educational websites that work online, giving both simple tasks and complete educational courses in different directions.

**Key words:** social network, Internet, addiction, youth, development, education.

**А.Э. Хасуев,** *канд. филос. наук, доц., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет», г. Грозный, E-mail: mail@chesu.ru*

## ВЛИЯНИЕ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ НА УРОВЕНЬ ОБРАЗОВАНИЯ И ДОСУГА МОЛОДЕЖИ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ

В статье рассмотрены особенности социальных сетей, основные черты и функции, которые они выполняют в системе образования и досуга современной молодежи в нашей стране и мире. Кроме того, автор затронул тему положительного и негативного влияния социальных сетей на общество. Проблемы, связанные с формированием личности при неправильном использовании социальных сетей, требуют особого отношения к детям, находящимся в группе риска. Вовлечение учеников в процесс самостоятельного поиска информации в Интернете и фильтрации необходимых данных, проектные работы, эффективное применение электронных учебников делает возможным формирование у них навыков современного человека, функционирующего в условиях информационной среды. Важную роль играет доступность применения образовательных Интернет-сайтов, работающих в режиме онлайн, дающих как простые задачи, так и полные образовательные курсы разных направлений.

**Ключевые слова:** социальная сеть, Интернет, зависимость, молодежь, развитие, образование.

Интернет имеет уникальные характеристики, которые отличают его от традиционных инструментов маркетинговой деятельности. Главное свойство Интернет-среды состоит в гипермедийной природе, которая характеризуется высокоэффективной презентацией и усвоением информации. Это приводит к росту маркетинговых возможностей, усилению партнерских отношений между компаниями и потребителями [1 – 5].

Интернет-технологии используются для построения и развития бизнеса в любой сфере: рекламе, маркетинге, экономике, торговле, образовании.

Приобретенными новыми чертами современного общества являются следующие: увеличение значения информации и информационных технологий, развитие цифровых рынков и социальных сетей, повсеместное использование телефонов, компьютеров, интернета. Интернет охватил весь мир и все сферы жизнедеятельности людей. Центром современного Интернета являются социальные сети. Известно, что общение занимает одно из важнейших мест в человеческой жизнедеятельности, а обмен информацией – базовая составляющая общения. Следовательно, основные функции социальных сетей – это коммуникационная и информационная [3].

Преимущества Интернет-технологий: привлечение целевых потребителей; возможность быстрого поиска и предоставления необходимой информации; продвижение организации, ее товаров и услуг; освоение новых рынков; отсутствие территориальных ограничений. Любая уважающая себя компания сейчас имеет собственный сайт, поэтому технологии Интернета очень полезны. Сайт – это важный элемент, приносящий прибыль компании. Чтобы сайт стал эффективной Интернет-площадкой для коммуникации с клиентом и каналом, повышающим продажи, компании используют технологии Интернет-маркетинга. За основу продвижения сайта используется одна маркетинговая технология или целый комплекс технологий.

По сведениям, которые предоставлены исследованиями за прошлый год, средний пользователь социальной сети Facebook каждый день тратит практически час собственной жизни на нахождение в ней. Опрос членов консалтинговой компании «Deloitte» продемонстрировал, что для множества пользователей проверка приложений в социальной сети – это первое действие, которое они осуществляют по утрам, еще до того, как поднимаются с постели. Конечно, социальное взаимодействие является здоровой и необходимой частью людского существования. Тысячи исследователей уже привели доказательства того, что большая часть людей чувствуют себя гораздо лучше, когда у них позитивные и крепкие отношения с иными людьми. Проблема заключается в том, что большинство научных исследований социального взаимодействия было проведено в рамках изучения реальных социальных сетей – взаимодействия людей лицом к лицу, а не в форме онлайн-отношений, становящихся наиболее распространенными. Мы имеем сведения, что взаимодействие с людьми в реальности благотворным образом сказывается на человеке. А что можно сказать по поводу отношений, строящихся посредством экрана монитора или смартфона? Какое влияние оказывают на человека социальные сети?

Предыдущие исследования в этой сфере показывали, что использование социальных сетей может сокращать реальное взаимодействие с людьми, увели-

чивать продолжительность времени, которое проводится человеком в положении сидя, вести к зависимости от Интернета и подрывать самооценку при социальном сравнении. Самооценка оказывает мощное воздействие на людское поведение, и, так как все пользователи демонстрируют в социальных сетях лишь положительные аспекты собственной жизни, человек может уверовать, что его жизнь не является такой хорошей, как жизнь иного. Но некоторые скептики задаются вопросом: возможно, люди с низким уровнем жизненного благополучия чаще пользуются социальными сетями, а не социальные сети являются причиной такого их состояния? В некоторых исследованиях было доказано, что социальные сети положительным образом воздействуют на благосостояние, так как расширяют социальную поддержку, закрепляют отношения в реальном мире [1].

Сегодня уже стало реальностью применение цифровых технологий в сфере образования. Если принять во внимание, что электронный учебник является средой открытых познаний с большим объемом ресурсов в электронном виде (мультимедийные, аудио и видео файлы, Интернет-сайты), то возможно реализовать различные образовательные модели, такие как «гибридная форма обучения» и т.д. Вовлечение учеников в процесс самостоятельного поиска информации в Интернете и фильтрации необходимых данных, проектные работы, эффективное применение электронных учебников делает возможным формирование у них навыков современного человека, функционирующего в условиях информационной среды. Важную роль играет доступность применения образовательных Интернет-сайтов, работающих в режиме онлайн, дающих как простые задачи, так и полные образовательные курсы разных направлений. Правительство России утвердило проект «Современная цифровая среда образования», который должен повысить качество и расширить уровень непрерывной образовательной системы. Это возможно реализовать путем совершенствования нашего цифрового пространства образования. Кроме того, необходимо сделать еще более доступным обучение в режиме онлайн. Данный проект должен представить цифровое образование как очень удобный и эффективный способ как для учеников, так и для учителей. Он служит цели улучшения качественных показателей образовательного процесса, делает его более доступным, даёт возможность организовать смешанное обучение и сформировать методику непрерывного обучения с учётом личных направлений образования каждого ученика. Его главная отличительная особенность состоит не только в направленности на реализацию цифровых обучающих технологий всех образовательных уровней, но и на повышение уровня образования всех граждан страны, подразумевая образование на неформальном уровне. Повсеместное использование цифровой технологии, доступ пользователей к общеобразовательным ресурсным источникам, расположенным на одной базе, способствует востребованности учениками, которые имеют конкретные проблемы в образовании, а также особо одарёнными детьми. Объединённая основа программы онлайн-обучения предполагает быструю адаптацию учеников к разнообразным потокам информации, правильной её оценке, формирование правильных решений в необычной ситуации, короче, учит навыкам, характерным для двадцать первого века.

Исследователи Холли Шакия (Holly Shakyia) из университета Калифорнии и Николас Кристакис (Nicholas Christakis) из университета в Йеле решили обрести

более четкое представление о взаимной связи между использованием социальных сетей и благополучием. Ученые на протяжении трех лет изучали данные пяти тысяч людей. Они собирали информацию о пользователях Facebook и сведения о показателях их здоровья, чтобы видеть, как состояние изменяется со времени по причине использования социальных сетей. Оценка благополучия производилась на основании информации об удовлетворенности жизнью, физическом и психологическом здоровье, самооценке, индексе массы тела [2].

В каждой волне опроса исследователи просили респондента назвать до четырех друзей, с которыми он занимается обсуждением важных вопросов в сети, и столько же людей, с которыми он проводит свое свободное время в реальном мире. Исследователи отмечают преимущества, выделяющие их научный труд среди других.

Во-первых, они изучали три волны информации от респондентов на протяжении трех лет. Это дало им возможность отследить, как изменения в использовании социальными сетями воздействовали на благосостояние их «подопытных».

Во-вторых, у них существовали объективные показатели использования социальной сети, которые были взяты непосредственно из их аккаунтов, а не из самостоятельных отчетов респондентов.

В-третьих, кроме сведений Facebook у них наличествовала информация о реальных взаимодействиях с окружающими людьми, позволяющая сравнивать воздействие на респондента виртуальных и очных взаимодействий. Важно отметить, что исследователи указали на некоторые недостатки. К примеру, множество пользователей не дали доступ к собственным данным в Facebook, большая часть из отказавшихся является молодыми людьми. Таким образом, итоги могут являться «перекошенными» в сторону опыта использования социальной сети более взрослыми респондентами (исследователи учитывали их пол и возраст). Средний возраст тех испытуемых, кто дал доступ к данным Facebook, составляет 48 лет – люди такого возраста прожили большую часть жизни без воздействия сети Интернет. Помимо того, в исследованиях, которые опирались на данные от респондентов, может существовать некоторая погрешность. Итог для кого-то может показаться ожидаемым: использование Facebook делало людей менее счастливыми. Использование социальных сетей на протяжении одного года способствовало понижению психологического здоровья в последующем. Ключевой показатель, который подтверждает гипотезу, заключен в том, что каждое увеличение численности «лайков», кликов по ссылкам и обновлений статуса на один процент, понижает на 5 – 8% показатели здоровья психики. Исследователи измерили три типа активности: «лайки»; публикации; переход по ссылкам, а затем исследовали их воздействие на пользователя. И хотя они ожидали, что контент от иных людей с «лайками» с большой степенью вероятности приведет к критическому самоанализу и, следовательно, к понижению жизненного благополучия, оказалось, что и клики по ссылкам, и обновление статуса вели к аналогичному эффекту. Но не все столь плохо, как может казаться.

Деятельность воспитателя в значительной мере является искусством, в котором выражается своеобразие личности, его индивидуальность, отношение к воспитанникам. На результаты воспитания большое влияние оказывает профессиональное мастерство педагога, его умение оказывать влияние на ход воспитания. Результаты воспитания ощутимы не сразу, между проявлениями воспитанности и невоспитанности лежит большой период времени, в течение которого формируются необходимые свойства личности. Находясь под влиянием множества факторов, личность накапливает как положительный, так и отрицательный опыт, который необходимо корректировать, а от-

сюда воспитательный процесс характеризуется вариативностью и неопределенностью результатов. Несмотря на то, что процесс воспитания подвижен, динамичен, изменчив, он отличается непрерывностью и длительностью. Поведение ученика не может изменить только одно какое-либо яркое мероприятие. Если воспитательный процесс идет от случая к случаю, не углубляет и не вырабатывает устойчивые привычки, то воспитателю приходится начинать всё с самого начала и заново прокладывать «след» в сознании ученика. Формирование личности происходит под влиянием семьи, товарищей, взрослого окружения, ученического коллектива, общественных организаций, и здесь большая роль отводится классному коллективу, личности воспитателя, поэтому важно, чтобы требования, исходящие от коллектива и воспитателя, не противоречили одно другому. Часто встречающейся проблемой сегодня становится гиперактивность детей.

Гиперактивные – это чаще всего тревожные дети, которые не отдают себе отчет в том, что и почему их беспокоит. Такие дети не могут усидеть на месте, вскакивают, ходят во время урока, имеют рассеянное внимание. Однако многие из них хорошо учатся. Гиперактивным детям лучше всего заниматься в небольших группах, чтобы не отвлекать других, и чтобы учитель смог уделить им персональное внимание. Довольно частой школьной проблемой является нежелание учиться или, как говорят психологи, отсутствие мотивации. Проблема начинается в средней школе и своего апогея достигает с переходом в старшую школу. Каждый ребенок имеет свои причины нежелания учиться, одна из них – заниженная самооценка. Некорректное поведение – проблема, сильно осложняющая жизнь не только учителю, но и учащимся. Грубость в отношении товарищей и педагога тоже имеет свои основания и причины. Большой пласт проблем связан с трудностью в обучении, причины этого могут быть не только психологические, но и физиологические, социальные, медицинские.

Применительно к данной проблеме можно сказать, что Интернет, в том числе социальные сети частично решают проблему организации общения детей и подростков с определёнными психологическими отклонениями, но в то же время, когда основное общение переводится только в эту плоскость – общение в сетях, личностные проблемы усугубляются [4], [5].

Сложности в общении, низкая самооценка и отсутствие веры в себя, зависимость от внешних оценок, высокая тревожность, страх совершить ошибку, сложная семейная ситуация – всё это психологические проблемы, которые необходимо решать в сотрудничестве школы и семьи.

Исследователи также отметили, что люди зачастую обращаются к Facebook, когда испытывают чувство грусти, по причине того, что они не желают в подобном состоянии вступать в прямое взаимодействие с людьми. В целом результаты демонстрируют то, что понижение общего настроения зависит не только от качества пользования Facebook, но и от количества (то есть времени и частоты пребывания в сети). И хотя слишком длительное пребывание перед экраном – уже существующая издавна проблема, хитрость социальных сетей заключена в том, что пока люди используют их, у них формируется впечатление, что они занимаются значимыми социальными взаимодействиями. Ученые подтверждают, что качество и характер этого рода связей не могут заменять взаимодействия с настоящим миром, необходимые для здоровой жизни.

Данные и многие другие проблемы, связанные с формированием личности при неправильном использовании социальных сетей, требуют особого отношения к детям, находящимся в группе риска. Это наиболее актуальные проблемы современного воспитания, от решения которых зависит судьба подрастающего поколения, да и судьба всей страны в целом.

#### Библиографический список

1. Россия сегодня. «Синий кит»: игра, забирающая жизни детей. Available at: <https://inosmi.ru/social/20180102/241094549.html>
2. Улс Я. Добавьте в друзья своих детей. Путеводитель по воспитанию в цифровую эпоху. Психология. Воспитание с любовью и пониманием. Москва: Издательство «Эксмо», 2019.
3. Федорова Р.М. Влияние социальных сетей на молодежь. Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2017; Т. 6: 300 – 301. Available at: <http://e-koncept.ru/2017/7770093.htm>
4. Гордиенко Т.П., Горбунова Н.В., Смирнова О.Ю., Хрулева А.А. Использование информационных и телекоммуникационных технологий в образовательном процессе высшей школы. Ялта, 2016.
5. Zamaletdinova G.R., Konopleva N.V., Gluzman N.A., Gorbunova N.V. Development of electronic educational resources for studying mathematics by adobe flash and html5 systems at elementary schools. The Journal of Social Sciences Research. 2018; № S1: 171 – 174.

#### References

1. Rossiya segodnya. «Sinij kit»: igra, zabirayuschaya zhizni detej. Available at: <https://inosmi.ru/social/20180102/241094549.html>
2. Uls Ya. Dobav'te v druz'ya svoih detej. Putevoditel' po vospitaniju v cifrovuyu epohu. Psihologiya. Vospitanie s lyubov'yu i ponimaniem. Moskva: Izdatel'stvo «Eksmo», 2019.
3. Fedorova R.M. Vliyaniye social'nyh setej na molodezh'. Nauchno-metodicheskij `elektronnyj zhurnal «Koncept». 2017; T. 6: 300 – 301. Available at: <http://e-koncept.ru/2017/7770093.htm>
4. Gordienko T.P., Gorbunova N.V., Smirnova O.Yu., Hruleva A.A. Ispolzovanie informacionnyh i telekommunikacionnyh tehnologij v obrazovatel'nom processe vysshej shkoly. Yalta, 2016.
5. Zamaletdinova G.R., Konopleva N.V., Gluzman N.A., Gorbunova N.V. Development of electronic educational resources for studying mathematics by adobe flash and html5 systems at elementary schools. The Journal of Social Sciences Research. 2018; № S1: 171 – 174.

Статья поступила в редакцию 22.11.19

**Suslov D.V.**, *Cand. of Sciences (Military), Head of Department of Tactics, Novosibirsk Higher Military Command School (Novosibirsk, Russia), E-mail: sdv1968@yandex.ru*

**Lopoukha T.L.**, *Cand. of Sciences (Pedagogy), Head of Department of Humanitarian and Social and Economic Sciences, Novosibirsk Higher Military Command School (Novosibirsk, Russia), E-mail: lopoukha@yandex.ru*

**Sadykov I.M.**, *Deputy Head of Novosibirsk Higher Military Command School (Novosibirsk, Russia), E-mail: nvvku@mail.ru*

**MILITARY EDUCATION: THE IDEOLOGY AND CULTURE.** The article actualizes problems of the development of military education during the period of social reform of Russian society. It is noted that their solution in the modern period is not connected systematically with the restructuring of social relations and measures to overcome their crisis state. These measures are the external environment that affects the development of all aspects of military education. The lack of a nation-wide ideology and adequate officially recognized values are negatively affecting military education. This makes it impossible to fully educate officers. The possibilities of psychological manipulation of the social behavior of officers today are significantly undermined. Ideology, as a system of higher values, reflecting the interests of society forms a single vector of education of its citizens. In the absence of ideology, it is replaced by various (ethnic, religious, professional) ideologies. An important factor in the formation of professional personality traits of an officer is military culture, including, among other things, the national behavior matrix and the specifics of defense consciousness, which forms the professional identity of Russian officers.

**Key words:** ideology of military education, values of ideology, features of the officer's military culture, professional education.

**Д.В. Суслов**, канд. воен. наук, нач. каф. тактики, Новосибирское высшее военное командное училище, г. Новосибирск, E-mail: sdv1968@yandex.ru

**Т.Л. Лопуха**, канд. пед. наук, зав. каф. гуманитарных и социально-экономических наук, Новосибирское высшее военное командное училище, г. Новосибирск, E-mail: lopoukha@yandex.ru

**И.М. Садыков**, зам. нач. Новосибирского высшего военного командного училища, г. Новосибирск, E-mail: nvvku@mail.ru

## ВОЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ЕГО ИДЕОЛОГИЯ И КУЛЬТУРА

В статье актуализируются проблемы развития военного образования в период социального реформирования российского общества. Отмечено, что их решение в современный период не связано системно с перестройкой общественных отношений и мерами по преодолению их кризисного состояния. Эти меры являются внешней средой, которая влияет на развитие всех сторон военного образования. На военное образование негативно воздействует отсутствие общегосударственной идеологии, адекватных ей официально признанных ценностей. Это делает невозможным полноценное воспитание офицеров. Возможности психологического манипулирования социальным поведением офицеров сегодня существенно подорваны. Идеология как система высших ценностей, отражая интересы общества, формирует единый вектор воспитания его граждан. В условиях отсутствия идеологии ее подменяют различными (этническими, религиозными, профессиональными) идеологиями. Важным фактором формирования профессиональных черт личности офицера является военная культура, включающая, в том числе, национальную матрицу поведения и особенности оборонного сознания, формирующая профессиональную идентичность российских офицеров.

**Ключевые слова:** идеология военного образования, ценности идеологии, особенности военной культуры офицера, профессиональное воспитание.

Армия, как утверждал В.И. Ленин, – зеркало общественных отношений, их результат и, одновременно, один из важнейших участников [1]. С одной стороны, как государственный институт Вооруженные Силы Российской Федерации выступают субъектом государственного управления (государственной организации) общественных отношений. С другой стороны, они принадлежат и к сфере общественного самоуправления (общественной самоорганизации) этими отношениями «... вбирающего в себя подсистемы общественных организаций, общественной собственности, общественного сознания и общественного мнения (в том числе общественной поддержки или общественного протеста) и сосуществующая с системой государственного управления» [2, с. 11]. Тем не менее, проблемы развития военного образования не часто исследуются в связи с кризисом и перестройкой общественных отношений современной России, в чем мы усматриваем методологическую ошибку. Действительно, целевые, содержательные и технологические проблемы и противоречия развития военного образования на современном этапе глобальной перестройки общественных отношений – зачастую лишь симптомы. Если революция 1917 г. «породила» принципиально новую армию [1], с ее инновационными и преемственными подходами к формированию военного специалиста, офицера, то не меньшее влияние на развитие военного образования в итоге окажет нынешний этап формирования новых господствующих социальных отношений. Трудность оценки его влияния в том, что он далеко не окончен, и нынешнюю ситуацию вполне можно трактовать как продолжающийся кризис общественных отношений (Арутюнян К.С., Левашов В.К., Афанасьев В.А., Новоженкина О.П., Шушпанова И.С., Рассказов Л.Д.).

Общественные отношения – это внешняя среда, влияние которой на процессы развития военного образования обусловлено сложной ролью вооруженных сил в общественной сфере. Во-первых, вооруженные силы являются субъектом, обеспечивающим от имени государства защиту и обеспечение жизнедеятельности граждан (комплексный предмет социальных отношений) [2]. Во-вторых, они – один из важнейших объектов экономической сферы и серьезный потребитель ресурсов, военное строительство – объект экономической деятельности (и, соответственно, предмет экономических отношений). В-третьих, военная сила – инструмент государственной политики, ее организация, устройство и порядок использования – объект государственной военной политики (и, соответственно, предмет политических отношений). Однако педагогическая проблематика развития военного образования, на наш взгляд, в большей степени выявляется в двух других ракурсах исследования общественных отношений (уровень – личность – социальная группа): идеологическом и культурном. Два типа отношений выбраны нами как связанные с аксиологическими и смысловыми основаниями военного образования (эта связь раскрывается, например, в работе В.Л. Разгонова [3]).

В конечном итоге они – причина *личностно-аксиологической проблематики* развития военного образования.

Вопросы идеологических отношений современного российского общества – одни из самых сложных уже в силу необходимости постановки проблемы государственной идеологии вопреки ст. 13 Конституции Российской Федерации. Однако прямого запрета на модерацию идеологии нет ни у кого, кроме государства. Вместе с тем проблема подготовки военного специалиста, как и любого другого государственного служащего, принципиально не может быть решена без идеологических вопросов. Идеология – это, прежде всего, четко обозначенное пространство и механизмы трансляции коллективных смыслов, продукт деятельности всего общества, в том числе и государства, а уже потом – инструмент государственного управления (Ветров С.А., Жилина В.А. Летягин Л.И., Хорина Г.П.). «Идеология, – как утверждает, В. Добренков, – это и есть система высших ценностей, которые формулируют социальный идеал, цели развития, наиболее фундаментальные ценности, которые должно исповедовать все общество в целом, вся нация. И в этом смысле идеология сейчас, как никогда ... востребована» [4]. «Воспитание и образование предполагают наличие идеологии, которая определяет: чему учить и что воспитывать? Как учить и как воспитывать? У кого учиться и кто воспитывает? – пишет, в свою очередь, И.М. Ильинский в авторских Основах концепции воспитания жизнеспособных поколений. – Речь не о политической идеологии типа «марксистско-ленинской или «буржуазной». Россия не может вновь позволить себе одностороннего взгляда на мир лишь через призму законов классовой борьбы и т.п. Ориентация ... на российскую идеологию воспитания как систему социальных ценностей, официально имеющих национальный статус, которых придерживаются члены всего общества и которые интерпретируются через систему идей в ходе общественного развития, охраняются законом как исходное начало интеграции и сохранения целостности общества и государства, как главные ориентиры движения в будущее» [5].

Динамично меняющееся идеологическое пространство современной России характеризуется непримиримой борьбой четырех идеологических платформ: коммунистической (социалистической), православной (традиционалистской, консервативной), националистической и либеральной (Коровникова Н.А., Солодовник Л.В., Субетто А.И., Молотков А.Е.), каждая из которых довольно успешно эксплуатирует идею патриотизма и присваивает себе право формировать общие взгляды на процессы военного строительства. Однако наиболее близко к позиции господствующих приближаются либеральные отношения, как раз в наибольшей степени противоречащие смыслам и ценностям военной службы. Либеральные идеи во власти, к сожалению, «скрываются» под официально-центристской позицией, предполагающей консерватизм и неприятие серьезных



общественных реформ, приоритет и неизбежность власти правящих элит, незаметное продвижение прозападных общественных отношений (особенно свобод и прав собственности) на фоне риторики о неизбежном национальном величии и необходимых масштабных культурно-социальных инновациях. Идеи либерализма чаще всего транслируются безыдеологичным образованием и образуют общественное сознание, которое несут в себе люди, приходящие в военное образование. Оценка либеральных идей в культурно-цивилизационном плане – не наша задача, однако, в военном плане трудно вспомнить победоносную армию какого-либо либерального государства (нынешние США – не исключение). Кроме того, российский либерализм сильно отличается от своего западного прообраза. Мы согласны с О.В. Хомяковым в том, что «в российских условиях при заимствовании либеральной идеи возникает не только «сжатие» периодов, но иной порядок «сборки» системы либеральных ценностей» [6, с. 6]. Сегодня, например, либеральные идеи сильно трансформированы угрозой национальной безопасности извне, что благоприятно сказывается на вооруженных силах, при этом они «отступают» и «маскируются», но не «сдают» своих позиций.

Вооруженные Силы Российской Федерации, как считает, например, В.Л. Разгонов [3], неофициально, но формируют свою идеологию, используемую для профессионального воспитания военнослужащих, прежде всего, будущих офицеров, однако в отсутствие внятной национальной идеи пока используют для этого идейно-ценностные основы, по большей части относящиеся к культурно-историческому наследию российской культуры и армии. Они связаны с идеями патриотизма и практически не оспариваются, т.е. в какой-то мере являются предметом общественного согласия. Возьмем за основу описанные им идеи и идеалы современной военной службы. Автором, в частности, выделены четыре группы ее ценностных основ: общественно-государственные (государственности и социальности военной службы, единства общества и Армии), ментальные (принадлежность к национальной культуре, духовность и нравственность, оборонное сознание), корпоративные (воинская честь, служба по призванию, коллективизм и товарищество) и личностные (патриотизм, дисциплинированность, подчинение и ответственность, профессионализм и образование через всю жизнь) [3]. Военное образование призвано сформировать устойчивое, преобладающее над другими ценностями ценностное отношение будущего офицера к перечисленным идеям и идеалам. Ключевые принципы либеральной доктрины, на наш (и не только наш) взгляд, им противоположны: «... личная свобода; индивидуализм и защита индивидуальных прав; свободный рынок и частная собственность; либеральный демократизм» [7, с. 210]. Приведем не научное, но популярное мнение: «Либеральная армия – это в некотором роде нонсенс. Оксюморон. Сочетание несочетаемого. Не может быть вода сухой, сахар солёным, а армия – либеральной. Банда мародёров может быть либеральной, армия – не может. Почему? Потому что для либерала, как известно, главное – это права и свободы. Причём не абстрактные права и свободы, а права и свободы самого либерала» [8]. А вот другая, теперь уже научная цитата: «... либерализм как идеология, основой которой является индивидуализм, средством – конкурентная борьба, а целью – материальный успех в обществе потребления, не приемлет политические, социальные и экономические ограничения, налагаемые на индивидуальную свободу граждан Конституцией Российской Федерации (ст. 55). Главной отличительной чертой офицеров всегда была и должна быть идея бескорыстного служения обществу и государству, ценности которых ими разделяются и защищаются, жертвенности при исполнении воинского долга. Иной подход превращает офицерский корпус в обычную бюрократическую организацию, а офицеров – в военных чиновников» [9].

Несмотря на наше полное согласие с авторами цитат, другие подтверждающие самого факта проблемы (Ю.А. Кишин, А.А. Кокошин, В.В. Серебрянников, С.А. Тюшкевич), мы не нашли диагностических исследований, посвященных конфликтам идеологических установок, усвоенных личностью в либеральном идеологическом пространстве с ценностно-смысловыми основами военного образования, и поэтому можем оценивать возникающие противоречия лишь предположительно. Вместе с тем они, как правило, подтверждены эмпирически.

Культурные отношения внутри современной России также многообразны, как и сама культура, поэтому весьма сложно выделить все без исключения проблемы и противоречия развития военного образования на фоне изменений культурных отношений. Скажем, главное – проблематика развития военного образования в значительной степени возникает в связи с конфликтом национальной и формирующейся глобальной культурами. Одна – исторически точно отвечает потребностям военного образования, другая – противоположна им и компонентам военной культуры российского общества, обслуживает интересы глобализации и ослабления национальных государств.

Само понятие «военная культура» используется учеными далеко не для того, чтобы показать автономные черты социально-профессиональной группы, корпорации, а для того, чтобы выделить одну из граней национальной культуры российского общества [10]. Военная культура, разумеется, автономна, но она же – часть национальной культуры, ее стержень, что особенно заметно в России, чья история и государственность формировались в череде непрерывных войн и конфликтов за свою независимость, интересы и союзников. Военная культура в числе прочего включает в себя национальную психологическую матрицу поведения, проявляющуюся в ситуациях угрозы Отечеству, и в этих условиях она обладает способностью экстраполяции на всю культуру общества [11]. Человек,

принадлежащий российской национальной культуре, воспринимающий и разделяющий ее в силу воспитания и идентичности – это, по определению, представитель военной культуры, патриот, обязанный и способный в нужный момент встать на защиту Отечества. Важнейшая составляющая военной и, в целом, российской национальной культуры – патриотизм, который формируется на основе идентичности, а именно идентичность – проблемный вопрос трансформирующегося культурного поля.

Глобальная культура – следствие процессов глобализации, оценка которых далеко не однозначна. С одной стороны, нет и не будет культурных процессов, не имеющих отрицательных сторон, с другой стороны, мы принадлежим к числу людей, уверенных, что глобальная культура есть культура так называемого «прогрессивного западного модернизма» с его универсальными общечеловеческими ценностями, насильственно вытесняющая национальные культуры. «Кризис культурной идентичности человека, – пишет Д.Н. Шульгина, – связан с потерей «укорененности» («утрата онтологической почвы»); плюрализацией форм жизни; дистанцированием индивидуальных выборов от коллективных жизненных образцов в рамках нарушения традиционных типов связи, типов «близости» между социальными общностями, нарушением типов социальной идентификации в обществе; возникновением «виртуальных миров» со «своими» ценностями, формами коммуникации, дискурсивными практиками» [12]. Глобальная культура сама по себе предоставляет человеку множество иных идентичностей, вытесняющих традиционную национальную, с ее военным стержнем, а кроме того, обеспечивает возможность для деструктивных, контркультурных воздействий, разрушающих уже сформированные идентичности человека. «Человеку мира» незачем и не от кого защищать конкретную территорию сакральных смыслов, которую называют Родиной и Отечеством. Но военнослужащий России обязан это делать.

Глобализация мира – реальность, с которой не спорят, для России ее ценой являются и жертвы двух мировых войн. Проблемы развития военного образования возникают не столько в связи с ней, сколько на почве слабого учета конфликта идентичностей и проблематики их стихийного формирования. Среди педагогических способов их разрешения – развитие воспитательных систем, характерных для отечественной военно-педагогической школы. «Подлинная культура тяготеет ... к воспитанию. Культура есть то, что не имеет специализации, не поддается подсчету, неразложимо и чего нельзя приобрести с дипломом или степенью, а тем более с должностью. Потому крестьянин может быть глубоко культурен, а академик – хамом, офицер может быть высококультурен, а культуролог невежествен, а то и просто, по К. Марксу, «профессиональным кретином»» [13]. В этом смысле весьма существенная группа проблем и противоречий связана с ревизией базовых идей и подходов в подготовке военных специалистов на западные модели. Этим моделям, по оценкам реформаторов, однозначно приписывалось полное превосходство в качестве и эффективности, однако такие оценки не только не имеют под собой эмпирического фундамента, но и нарушают педагогические принципы преемственности и культуросообразности. Отечественная военная школа, например (и это главное отличие), предполагает баланс обучения и воспитания военного специалиста, а в ряде вопросов – приоритет воспитания над обучением, поскольку процесс включения человека в национальную культуру – это воспитательный процесс. В свое время это убедительно доказал в период перехода России к капитализму М.И. Драгомиров.

На стыке культурных и идеологических отношений возникает проблема оборонного сознания российского общества, также весьма важная в развитии военного образования. Следует констатировать, что в современном российском обществе нет реальных представлений об угрозах, «...о сущности и характере войны, способах ее ведения, возможных последствиях и путях предотвращения, о деятельности различных политических институтов» [14]. Вынуждены констатировать, что сложнейшая современная геополитическая ситуация не воспринимается в обществе как предвоенная или даже угрожающая, отсюда появление в Вооруженных Силах Российской Федерации военнослужащих, даже офицеров, не задающих себе вопрос: «Если завтра война?» [15].

Итак, идеологические и культурные отношения как часть формирующихся господствующих отношений современного российского общества мы находим не в полной мере благоприятными в решении перспективных задач военного образования на современном этапе его развития. Влияя на индивидуальное отношение личности к военной службе, Вооруженным Силам Российской Федерации и военно-профессиональной деятельности, господствующие общественные отношения современной России создают определенные (однозначно негативные) условия развития военного образования, которые проявляются в противоречиях:

- личной свободы и необходимых самоограничений субъектов военного образования, проблема приоритета приказа;
- смысловых ориентаций и ведущих ценностей военной службы, проблема военно-профессиональной направленности личности;
- личного индивидуализма и коллективного характера военной службы, проблема принятия норм, правил и традиций взаимоотношений Вооруженных Сил Российской Федерации;
- конфликта глобальной мировой и национальной культур на фоне контркультурных проникновений и деструкций, проблема идентичностей;
- лояльного отношения к потенциальному противнику и отсутствия идеологических образов войны и врага, проблема оборонного сознания.

## Библиографический список

1. Ленин В.И. О войне, армии и военной науке: в 2-х т. Москва: Воениздат, 1965; Т. 2.
2. Чичканов А.В. Социальные отношения в современном российском обществе (социологический анализ). Диссертация ... доктора социологических наук. Москва, 2008.
3. Разгонов В.Л. Ценностные ориентиры профессионального воспитания курсантов в учебно-воспитательном процессе военного вуза. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Барнаул, 2016.
4. Добренков В.И. Государственная идеология и высшее образование. Стенограмма круглого стола «Философия политики: государственная идеология и высшее образование». *Русский журнал*. Available at: <http://russ.ru/pole/Gosudarstvennaya-ideologiya-i-vysshee-obrazovanie>
5. Ильинский И.М. Основы концепции воспитания жизнеспособных поколений. Персональный сайт. Available at: <http://www.ilinskiy.ru/publications/sod/konts-vosp-5.php>
6. Хомяков О.В. Процессы либерализации общественных отношений в России как фактор изменения социокультурных ценностей личности. Автореферат диссертации ... кандидата философских наук. Архангельск, 2006.
7. Нурмеев Ю.Р. Идеинные основы и базовые принципы либерализма. *Ученые записки Казанского государственного университета*. 2008; Т. 150, Кн. 7: 209 – 218.
8. Макаренко О. Либеральная армия США. *Live Journal*. Available at: <https://olegmkarenko.ru/778901.html>
9. Дамаскин О.В. Правовые аспекты развития военной науки и профессионального образования в сфере обеспечения национальной обороны и безопасности. *Военное право России*. Available at: <https://millaw.ru/ru/posts/naucnye-statii/334-pravovye-aspekty-razvitiya-voennoj-nauki-i-professionalnogo-obrazovaniya-v-sfere-obespecheniya-nacionalnoy-oborony-i-bezopasnosti>
10. Ромах О.В., Ларкин Л.Г. Военная культура в культуре социума. *Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований*. 2014; Ч. 1, № 11: 92 – 95.
11. Романова Е.Н. Военная культура и ее основные характеристики. *Вестник Самарского государственного университета*. 2008; № 1 (60): 213 – 218.
12. Шульгина Д.Н. Глобализация и культурная идентичность. Диссертация ... кандидата философских наук. Воронеж, 2010.
13. Раш К. Армия и культура. *Русская государственность*. Available at: <http://gosudarstvo.voskres.ru/army/rash-arm.htm>
14. Рекадзе А.Г. Современное оборонное сознание: логический аспект. *Военная мысль*. 1990; № 5: 2 – 5.
15. Лопуха А.Д., Разгонов В.Л. Оборонное сознание военнослужащих: монография. Новосибирск: «Архивирус-Н», 2013.

## References

1. Lenin V.I. O vojne, armii i voennoj nauke: v 2-h t. Moskva: Voenizdat, 1965; T. 2.
2. Chichkanov A.V. Social'nye otnosheniya v sovremennom rossijskom obschestve (sociologicheskij analiz). Dissertaciya ... doktora sociologicheskikh nauk. Moskva, 2008.
3. Razgonov V.L. Cennostnye orientiry professional'nogo vospitaniya kursantov v uchebno-vospitatel'nom processe voennogo vuza. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Barnaul, 2016.
4. Dobren'kov V.I. Gosudarstvennaya ideologiya i vysshee obrazovanie. Stenogramma kruglogo stola «Filosofiya politiki: gosudarstvennaya ideologiya i vysshee obrazovanie». *Russkij zhurnal*. Available at: <http://russ.ru/pole/Gosudarstvennaya-ideologiya-i-vysshee-obrazovanie>
5. Il'inskiy I.M. Osnovy konceptii vospitaniya zhiznesposobnykh pokolenij. Personal'nyj sayt. Available at: <http://www.ilinskiy.ru/publications/sod/konts-vosp-5.php>
6. Homyakov O.V. Processy liberalizacii obschestvennykh otnoshenij v Rossii kak faktor izmeneniya sociokul'turnykh cennostej lichnosti. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filosofskikh nauk. Arhangel'sk, 2006.
7. Nurmeev Yu.R. Ideinye osnovy i bazovye principy liberalizma. *Uchenye zapiski Kazanskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2008; T. 150, Kn. 7: 209 – 218.
8. Makarenko O. Liberal'naya armiya SShA. *Live Journal*. Available at: <https://olegmkarenko.ru/778901.html>
9. Damaskin O.V. Pravovye aspekty razvitiya voennoj nauki i professional'nogo obrazovaniya v sfere obespecheniya nacional'noj oborony i bezopasnosti. *Voennoe pravo Rossii*. Available at: <https://millaw.ru/ru/posts/naucnye-statii/334-pravovye-aspekty-razvitiya-voennoj-nauki-i-professionalnogo-obrazovaniya-v-sfere-obespecheniya-nacionalnoy-oborony-i-bezopasnosti>
10. Romah O.V., Larkin L.G. Voennaya kul'tura v kul'ture sociuma. *Mezhdunarodnyj zhurnal prikladnykh i fundamental'nykh issledovanij*. 2014; Ch. 1, № 11: 92 – 95.
11. Romanova E.N. Voennaya kul'tura i ee osnovnye harakteristiki. *Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2008; № 1 (60): 213 – 218.
12. Shul'gina D.N. Globalizatsiya i kul'turnaya identichnost'. Dissertaciya ... kandidata filosofskikh nauk. Voronezh, 2010.
13. Rash K. Armija i kul'tura. *Russkaya gosudarstvennost'*. Available at: <http://gosudarstvo.voskres.ru/army/rash-arm.htm>
14. Rekadze A.G. Sovremennoe oboronnoe soznanie: logicheskij aspekt. *Voennaya mysl'*. 1990; № 5: 2 – 5.
15. Lopuha A.D., Razgonov V.L. Oboronnoe soznanie voennosluzhaschih: monografiya. Novosibirsk: «Arhivarius-N», 2013.

Статья поступила в редакцию 25.11.19

УДК 372.862

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10080

**Khokhlova M.V.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Military Space Academy n.a. A.F. Mozhaisky (Saint-Petersburg, Russia), E-mail: [mvxox@mail.ru](mailto:mvxox@mail.ru)  
**Rymkevich O.V.**, Cand. of Sciences (Engineering), senior lecturer, Military Space Academy n.a. A.F. Mozhaisky (Saint-Petersburg, Russia), E-mail: [Olga.Rymkevich@gmail.com](mailto:Olga.Rymkevich@gmail.com)  
**Golovina V.V.**, Cand. of Sciences (Engineering), senior lecturer, Military Space Academy n.a. A.F. Mozhaisky (Saint-Petersburg, Russia), E-mail: [victoria\\_gol@mail.ru](mailto:victoria_gol@mail.ru)

**THE ROLE OF EXTRACURRICULAR ACTIVITIES WITH STUDENTS AT A POLYTECHNIC UNIVERSITY.** The article is dedicated to introduction of extracurricular activities in departments to improve the level of learning of students, as well as to form a strong increased interest in the issues considered during the main classroom sessions. The analysis of the positive impact of extracurricular activities on the level of training of students is carried out on the basis of many years of experience in the use of additional capabilities of the Department of physics in the formation of universal and professional competencies of the military specialist of the space industry. The paper presents proposals for the organization and methodology of extracurricular activities aimed at enhancing the independent work of students, as well as a comparative analysis of the impact of extracurricular activities on the extent of learning.

**Key words:** extracurricular activity, non-traditional forms of educational activity formation of competences, new forms of extracurricular activities, activation of independent activities of students.

**М.В. Хохлова**, канд. пед. наук, доц., ФГБВОУ ВО «Военно-космическая академия имени А.Ф. Можайского» МО РФ (ВКА имени А.Ф. Можайского), г. Санкт-Петербург, E-mail: [mvxox@mail.ru](mailto:mvxox@mail.ru)  
**О.В. Рымкевич**, канд. техн. наук, доц., ФГБВОУ ВО «Военно-космическая академия имени А.Ф. Можайского» МО РФ (ВКА имени А.Ф. Можайского), г. Санкт-Петербург, E-mail: [Olga.Rymkevich@gmail.com](mailto:Olga.Rymkevich@gmail.com)  
**В.В. Головина**, канд. техн. наук, доц., ФГБВОУ ВО «Военно-космическая академия имени А.Ф. Можайского» МО РФ (ВКА имени А.Ф. Можайского), г. Санкт-Петербург, E-mail: [victoria\\_gol@mail.ru](mailto:victoria_gol@mail.ru)

## РОЛЬ ВНЕАУДИТОРНЫХ ФОРМ РАБОТЫ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ В ПОЛИТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Статья посвящена вопросу введения на кафедрах внеаудиторной деятельности для повышения уровня усвоения знаний обучающихся, а также для формирования стойкого повышенного интереса к вопросам, рассматриваемым во время основных аудиторных занятий. Анализ положительного влияния внеаудиторной деятельности на уровень подготовки обучающихся проводится на основе многолетнего опыта использования дополнительных возможностей кафедры физики в формировании общепрофессиональных компетенций по направлению подготовки. В работе представлены предложения по организации и методике проведения внеаудиторных мероприятий, направленные на активизацию самостоятельной работы обучающихся.

**Ключевые слова:** внеаудиторная деятельность, формирование компетенций, новые формы внеаудиторной работы, активизация самостоятельной работы обучающихся.

Подготовка высокопрофессионального специалиста, способного отвечать требованиям современного общества, стремящегося к профессиональному росту, адаптированного к жизни и работе, – задача многогранная и напрямую связанная с качеством образовательного процесса. Умение анализировать информацию, выделять главное, иметь стремление к саморазвитию, самообразованию, желание состояться в профессии – это те качества, которые должны быть у современного обучающегося. Формирование таких качеств является на сегодняшний день актуальной задачей современного высшего образования [1], [2] и требует выбора соответствующих форм и методов обучения.

#### **Внеаудиторная деятельность как способ повышения эффективности учебного процесса**

Важным аспектом в организации образовательной деятельности в русле компетентного подхода является поиск и освоение таких форм обучения, в которых акцент ставится на побуждение к самостоятельной работе, творческому мышлению непосредственно обучающихся и развитие тем самым у них требуемых компетенций в соответствии с основной профессиональной образовательной программой. Как показывает многолетний опыт, именно внедрение форм внеаудиторной деятельности приводит к повышению мотивации в освоении будущей профессии и, как следствие, к учебным показателям обучающихся. Формами такой деятельности являются организованные на кафедре физики академии факультативные занятия, исследовательская работа в курсантском конструкторском бюро «Фарадей», работа в клубе космических знаний, занятия по подготовке обучающихся к участию в олимпиадах по физике различного уровня и др. Все занятия проводятся в соответствии с планом методической деятельности академии. Как правило, к внеаудиторной работе на кафедре привлекаются обучающиеся младших курсов, которые еще не задействованы активно в научно-исследовательской работе на выпускающих кафедрах. По сути, на общеакадемических кафедрах, с дисциплинами которых обучающиеся сталкиваются на младших курсах, в рамках внеаудиторных форм занятий совершенствуется творческое мышление, повышается интерес к обучению, будущей профессии. Кроме того, в рамках таких занятий у обучающихся формируются первичные навыки научно-исследовательской деятельности, которые понадобятся им при обучении на старших курсах по дисциплинам профессионального цикла.

Приведем краткую характеристику перечисленных выше внеаудиторных форм занятий с обучающимися и более детально остановимся на одной из них. Факультативные занятия имеют целью расширить и углубить научные и прикладные знания обучающихся в области современной физики, формировать у них увлеченность к исследованиям, а также создать условия для наиболее полного удовлетворения их индивидуальных запросов в области физического образования.

При формировании замысла факультативных занятий учитывается содержание рабочей программы по физике, вопросы формируются с учетом направлений подготовки специалистов на выпускающих кафедрах. Следует отметить, что факультативные занятия не являются обязательными. Тем не менее, как показывает многолетний опыт, интерес к таким занятиям у обучающихся большой.

Другая форма – это работа в курсантском конструкторском бюро «Фарадей». Основная задача – привитие обучающимся первичных навыков изобретательской и рационализаторской деятельности, работы с техническими устройствами с целью их модернизации. Основное направление работы – модернизация, разработка, создание и внедрение в образовательную деятельность академии новых лабораторных установок. За последние 5 лет в соавторстве с обучающимися поданы 15 заявок на предполагаемые изобретения, получены более 10 патентов на изобретения по направлению кафедры.

За этот же период по результатам работы конструкторского бюро обучающиеся академии были удостоены высшей награды Всероссийской выставки НТТМ (премии Президента РФ), а также награждены медалями этой выставки. Кроме того, созданные совместно с обучающимися лабораторные комплексы, представленные на Международной выставке «Архимед» за последние четыре года, были удостоены золотой, двух серебряных и бронзовой медалями.

Следующая форма внеаудиторной работы с обучающимися – это клуб космических знаний. Именно на примере его работы рассмотрим роль внеаудиторных форм занятий с обучающимися в общей системе подготовки инженерных кадров. Не вызывает сомнения, что обучающиеся младших курсов быстрее втягиваются в учебный процесс, активнее и прочнее усваивают учебный материал, если их по-настоящему заинтересует сам предмет обучения. Вот почему необходимо с первых занятий предлагать обучающимся различные формы внеаудиторной деятельности, представляя им возможность выбора в соответствии с их интересами и увлечениями.

Основная задача клуба – повысить уровень знаний обучающихся по космической тематике с акцентом на ее физические аспекты и привить устойчивый интерес к освоению инженерных специальностей. Особенность участия в заседаниях клуба космических знаний – это доступность и, как следствие, массовое участие обучающихся. Форма участия – подготовка и выступление с докладами по космической тематике. В процессе подготовки к докладу студенты приобретают навыки самостоятельной работы с источниками информации и подготовки рефератов, грамотного изложения материала в форме доклада, опыт выступления перед аудиторией, умение отвечать на вопросы и др. К работе клуба, как правило, привлекаются обучающиеся младших курсов. Вместе с тем, как пока-

зывает практика, работу в нем продолжают старшекурсники. Следует отметить, что космическая направленность притягивает многих увлеченных космонавтикой вчерашних школьников. Такая ярко выраженная предметная заинтересованность обуславливает большой интерес обучающихся к работе клуба: они сами предлагают темы для обсуждения, часто опережают однокурсников в изучении программного материала. Физика космоса – одно из направлений, которое можно выбрать для осуществления внеаудиторной деятельности при подготовке специалистов в других политехнических вузах, что позволит повысить интерес и эффективность изучения таких предметов, как физика, математика, теоретическая механика и др.

Рассмотрим далее основные методические и организационные мероприятия, разработанные кафедрой физики для реализации поставленной задачи.

Программа клуба космических знаний составляется на два года. Она затрагивает широкий спектр вопросов, связанных со строением Вселенной, с физическими явлениями, которые протекают в космосе. Вначале разбираются темы общего характера устройства Вселенной. Это, например, современные представления о строении Вселенной, зарождение и развитие галактик, отдельных звезд. Рассматриваются вопросы, связанные с положением Солнечной системы в нашей Галактике и т.п. Далее уже рассматриваются детально вопросы, связанные с Солнечной системой. Это этапы образования Солнечной системы, строение и характеристики больших и малых планет, их спутников. На следующем этапе изучается планета Земля. Сначала ее общая характеристика (форма, строение, экология и т.п.). Отдельно рассматриваются вопросы, влияющие на полеты в космос. Это – параметры земной орбиты, атмосфера и ионосфера Земли, гравитационное, электрическое и магнитное поля, радиационные пояса. Во второй раздел включены вопросы, относящиеся к теории космических полетов, вопросы, связанные с их технической реализацией. Здесь же рассматриваются наиболее интересные и важные полеты в космос. Обучающиеся знакомятся с вкладом наших ученых-соотечественников, в том числе представителей нашей академии, в развитие мировой космонавтики. На заключительном этапе рассматриваются вопросы, связанные с историей формирования орбитальных группировок космических аппаратов разнообразного назначения, вопросы современного состояния орбитальных группировок, различные космические системы, наземные комплексы запуска и управления космическими аппаратами.

В целом знания, полученные в клубе, – это своего рода дополнение к введению в специальность, необходимое для становления будущего высококвалифицированного инженера [3]. Программа клуба допускает возможность ее расширения. Это может быть и по инициативе обучающихся. В заседаниях клуба постоянно принимают участие студенты старших курсов, предлагая свои темы докладов, обусловленные их потребностями и ориентированные на опыт обучения на выпускающих кафедрах.

Работа в клубе космических знаний проводится в соответствии с планом мероприятий методической деятельности академии. Все вопросы, связанные с деятельностью клуба, освещаются на кафедральном стенде, тематика планируемых заседаний доводится до обучающихся не позднее, чем за месяц до планируемого срока заседания, чтобы все желающие имели время и возможность подготовиться к заседанию.

Основная форма работы клуба – ежемесячные дни космических знаний (как правило, это третий четверг каждого месяца, исключая сессии). В эти дни на заседаниях заслушиваются доклады курсантов по вопросам, выбранным ими в соответствии с утвержденной программой. Доклады обсуждаются: обучающиеся задают выступающему вопросы, высказывают свою точку зрения по рассматриваемой теме. Кроме того, на заседаниях заслушиваются сообщения ведущих преподавателей по проблемным вопросам темы.

Обучающиеся самостоятельно подбирают требуемый материал. Это формирует устойчивый навык поиска, отбора и систематизации информации, что в дальнейшем повышает эффективность изучения дисциплин профессионального цикла. В случае затруднений обучающиеся могут обратиться к преподавателю за консультацией. С целью повышения наглядности и содержательности доклада приветствуется коллективное (в группе из 2 – 3 человек) изложение материала в дискуссионной форме.

При подготовке и изложении докладов широко используются возможности современных мультимедийных технологий. На первых заседаниях, в начале учебного года, основная часть докладов готовится обучающимися второго курса, первокурсники являются слушателями. Для активных участников клуба, представивших наиболее интересные и содержательные доклады, в дальнейшем разрабатываются индивидуальные планы работы [4].

В рамках работы клуба возможна организация различных тематических конкурсов, которые проводятся в несколько этапов. Первый этап – конкурс рефератов. Лучшие работы в рамках второго тура озвучивают и защищают перед аудиторией участники конкурса. На заключительном этапе конкурса победитель или команда-победитель выявляются по результатам дискуссии между претендентами на победу. Победителя определяет конкурсное жюри.

Руководит работой клуба совет, в который входят представители от каждого курса, его председателем является преподаватель кафедры физики. Совет помогает наладить обратную связь между обучающимися и преподавателями кафедры, а также сделать заседания наиболее интересными и информативными для участников. С другой стороны, обучающиеся получают навыки организационной



работы, которая является необходимым элементом в их будущем становлении как специалистов в своей предметной области.

Опыт проведения заседаний клуба показал большой интерес обучающихся к такой нетрадиционной форме образовательной деятельности, что позволяет рекомендовать ее в качестве инструмента формирования у обучающихся обще-профессиональных компетенций, а также усиления прикладной направленности преподавания курса общей физики в политехническом вузе [5].

#### Библиографический список

1. Калинин В.Н. Основные направления формирования и критерии оценивания общекультурных и профессиональных компетенций в цикле математических и естественнонаучных дисциплин. *Информационный бюллетень*. № 121. Санкт-Петербург: ВКА имени А.Ф. Можайского. 2014.
2. Алтухов А.И., Калинин В.Н., Чебурков М.А. Об опыте формирования и оценивания компетенций по дисциплинам профессионального цикла в системе военного образования. *Труды Военно-космической академии имени А.Ф. Можайского*. Санкт-Петербург: ВКА имени А.Ф. Можайского. 2016; Выпуск 650: 204 – 209.
3. Алтухов А.И., Головина В.В., Калинин В.Н. Формирование и критерии оценивания общекультурных и профессиональных компетенций в цикле математических и естественнонаучных дисциплин. *Труды Военно-космической академии имени А.Ф. Можайского*. Санкт-Петербург: ВКА имени А.Ф. Можайского. 2014; Выпуск 642: 210 – 215.
4. Калинин В.Н., Кокочович А.В., Хохлова М.В. Методика промежуточного контроля уровня сформированности компетенций курсанта с использованием компьютерного тестирования. *Труды Военно-космической академии имени А.Ф. Можайского*. Санкт-Петербург: ВКА имени А.Ф. Можайского. 2015; Выпуск 645: 198 – 204.
5. Кокочович А.В., Хохлова М.В. Основные пути усиления прикладной направленности преподавания курса физики в военном вузе. *Современное образование: содержание, технологии, качество*: материалы XXIV Международной научно-методической конференции, Санкт-Петербург. 2018; Т. 1: 114 – 117.

#### References

1. Kalinin V.N. Osnovnye napravleniya formirovaniya i kriterii ocenivaniya obschekul'turnyh i professional'nyh kompetencij v cikle matematicheskikh i estestvennonauchnykh disciplin. *Informacionnyj byulleten'*. № 121. Sankt-Peterburg: VKA imeni A.F. Mozhajskogo. 2014.
2. Altuhov A.I., Kalinin V.N., Cheburkov M.A. Ob opyte formirovaniya i ocenivaniya kompetencij po disciplinam professional'nogo cikla v sisteme voennogo obrazovaniya. *Tруды Военно-космической академии имени А.Ф. Можайского*. Sankt-Peterburg: VKA imeni A.F. Mozhajskogo. 2016; Vypusk 650: 204 – 209.
3. Altuhov A.I., Golovina V.V., Kalinin V.N. Formirovanie i kriterii ocenivaniya obschekul'turnyh i professional'nyh kompetencij v cikle matematicheskikh i estestvennonauchnykh disciplin. *Tруды Военно-космической академии имени А.Ф. Можайского*. Sankt-Peterburg: VKA imeni A.F. Mozhajskogo. 2014; Vypusk 642: 210 – 215.
4. Kalinin V.N., Kockovich A.V., Hohlova M.V. Metodika promezhutochnogo kontrolya urovnya sformirovannosti kompetencij kursanta s ispol'zovaniem komp'yuternogo testirovaniya. *Tруды Военно-космической академии имени А.Ф. Можайского*. Sankt-Peterburg: VKA imeni A.F. Mozhajskogo. 2015; Vypusk 645: 198 – 204.
5. Kockovich A.V., Hohlova M.V. Osnovnye puti usileniya prikladnoj napravlenosti prepodavaniya kursa fiziki v voennom vuze. *Sovremennoe obrazovanie: soderzhanie, tehnologii, kachestvo*: materialy XXIV Mezhdunarodnoj nauchno-metodicheskoy konferenciy, Sankt-Peterburg. 2018; T. 1: 114 – 117.

Статья поступила в редакцию 25.11.19

УДК 378.811

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10081

**Shchelikova N.A.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Head of Department, Dagestan State University (Makhachkala, Russia),  
E-mail: nshchelikova@mail.ru

**TRANSFORMATION OF A LINGUISTIC PERSONALITY IN A MULTILINGUAL SOCIETY.** The relevance of the problem is due to the specific features in the development of a linguistic personality in a poly-ethnic educational environment. The layering of the term leading to multiplicity of interpretations is considered from the specifics of influence of mental and linguistic complexes on the formation of generalized personality, which is characterized by collective cognitive spaces and their own psycho-physiological qualities. On the example of the researcher's own experience working with Dagestani students representing over thirty ethnicities, the author defines stages and factors both contributing and inhibiting the modification of students' conceptualization of reality, of restructuring their national-and-cultural linguistic consciousness on the path to the formation of a completely new linguistic personality subject to coherence of the acculturation of "aliens" and the interference of dominant cultures.

**Key words:** linguistic personality, multicultural society, worldviews, cultural specifics of linguistic consciousness.

**Н.А. Щеликова**, канд. филол. наук, доц., зав. каф. немецкого языка, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет»,  
E-mail: nshchelikova@mail.ru

## ТРАНСФОРМАЦИЯ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ В ПОЛИЛИНГВОКУЛЬТУРНОМ СОЦИУМЕ

Актуальность обсуждаемой в статье проблемы определяется особенностями развития языковой личности в условиях полиэтнического образовательного пространства. Многослойность данного термина, приводящая к множественности толкований, рассматривается с позиции выявления специфики влияния ментально-лингвистических комплексов на формирование обобщенной личности, которой присущи коллективные когнитивные пространства и собственные психофизиологические качества. На примере собственного опыта работы со студентами-дагестанцами, представителями более тридцати этносов, автор определяет этапы как способствующие, так и тормозящие факторы модификации концептуализации действительности обучающимися, перестройки их национально-культурного языкового сознания на пути формирования абсолютно новой языковой личности при условии согласованности аккультурации «чужих» и интерференции доминантной культуры.

**Ключевые слова:** языковая личность, мультикультурный социум, картины мира, национально-культурная специфика языкового сознания.

Понятие «языковая личность», являясь многоуровневым, многообразным явлением в силу множественности подходов к дефиниции самого термина и определения его объема, многоаспектности научных сфер, предметом изучения которых оно является, привлекает к себе внимание ученых именно сложностью и разнообразием объекта изучения.

Получивший особое распространение термин «языковая личность» нашел толкование в определении его предметно-изобразительной, выразительной, конативно-аттрактивной, фатической, эстетико-поэтической, металингвистической функций [1], в разработке трехуровневой модели, включающей в себя вербально-семантический, когнитивный и прагматический уровни [2], в рассмотрении ее сложной структуры по четырехаспектной схеме с выделением мыслительного, языкового, речевого и коммуникативного компонентов [3] или в характеристике личности как функциональной системы с выделением в ней языковой компетенции как способности владения языком, коммуникативной как спо-

ба осуществлять речевое взаимодействие и тезауруса – как знание мира [4] и др.

В. А. Маслова, изучая языковую личность с позиции лингвокультурологии, подчеркивает обязательность включения в содержание языковой личности таких компонентов, как ценностный, мировоззренческий, определяющих систему жизненных смыслов, являющихся фундаментом формирования национального характера; культурологического, способствующего формированию навыков адекватного употребления и эффективного воздействия на партнера по коммуникации; и личностного компонента, включающего в себя строго индивидуальные качества личности [5, с. 119].

Языковая личность не может сложиться вне человеческого сообщества. Она обязательно предполагает отождествление / неотожествление себя с другими, определенный анализ других и себя на фоне других, что, в свою очередь, обязательно предполагает сложное переплетение коллективного, преломленно-

го сквозь призму индивидуального, вкрапленного в коллективное [6, с. 104]. Но как коллективная, так и индивидуальная языковая личности, представляющие собой неразделимые компоненты обобщенной личности, которой присущи коллективные когнитивные пространства, способствующие взаимодействию, обладают и собственными психофизиологическими качествами, помогающими/мешающими прогнозированию развития тех или иных коммуникативных ситуаций. Следует подчеркнуть и тот факт, что коллективность языковой личности также не всегда в процессе взаимодействия направлена на взаимопонимание, причем это зависит не только от разницы в наличии объема и уровня фундаментальных понятий, но и от принадлежности к определенному языковому сообществу, а значит, к соответствующей культуре, что формирует национально-культурную специфику языкового сознания, которое, по В.В. Красных, «как феномен тесно связано с культурой» [7, с. 234].

Следовательно, если характеризовать личность по совокупности национальных, лингвистических, культурных признаков, то следует учесть ее ментально-лингвистические комплексы, в основе которых лежат разные когнитивные базы. Но формирование языковой личности всегда происходит в процессе социализации, следовательно, она подвергается трансформации в связи с изменениями ее понятийной картины мира на основе объединения универсальных черт, характерных для человеческого общества, заданных с детства системой конвенциональных реакций на окружающую действительность, и через заполнение межконцептуального семантического пространства особенно в полиэтническом социуме, где может быть в какой-то степени затруднена состыковка кодов.

Определим, вслед за О.А. Леонтович, языковую личность как «национально-специфический тип коммуниканта, обладающий культурно обусловленной ментальностью, картиной мира и системой ценностей, придерживающийся определенных когнитивных подходов, языковых, поведенческих и коммуникативных норм и потенциально способный к межкультурной трансформации» [6, с. 101], и подчеркнем, что такая трансформация становится просто необходимым условием самого процесса социализации личности в любом обществе, особенно в полиэтническом, каковым, например, является дагестанский социум.

Понимая, что каждая культура уникальна, своеобразна, что её вклад в общедагестанскую культуру также уникален, подчеркнем, что и в общедагестанской культуре, представленной более сорока национальностями, доминантной остается свой идеал, своя понятийная картина мира. Эта своя категоризация действительности, отражаясь в духовной культуре каждого этноса, развивается через деление на известное и неизвестное, понятное и сложное, приемлемое и враждебное, одним словом, на «свое» и «чужое», формируя тем самым свое национально-культурное осмысление окружающего мира, определенная модификация концептуализации действительности происходит и при включении ментальности этнического дагестанца, которая детерминирована особенно в настоящее время религиозными взглядами, традициями, культурой в процесс социализации через русский язык, процесс, в котором, считаем возможным это отметить, не всегда происходит усвоение ценностной системы, смыслов другой культуры, но так или иначе осуществляется довольно сложное переплетение своего и инокультурного, что и должно привести к развитию межкультурной личности. И в процессе обучения иностранным языкам язык становится своеобразным инструментом организации новых смыслов на пути трансформации языковой личности.

Мультикультуризм дагестанского социума способствует пониманию индивидуом относительности культурных ценностей в процессе освоения мира, одновременно способствуя и формированию эмпатии, развивающей возможность применения альтернативных культурных ценностей. Осознание культурных различий этносов, входящих в этот социум, принятие этого понимания как собственной идентичности составляет основу мультикультурной личности, предполагающей наличие умений взаимодействия, диалогичности культур, умений согласования своих интересов, обмена когнитивными комплексами для конструктивного решения общих проблем в целях нахождения взаимоприемлемого решения.

Подчеркнем еще раз, что коммуникативное сознание и коммуникативное поведение каждого индивида в подобном поликультурном обществе будет определяться степенью принадлежности его к разным культурам: к своей, которая передала ему коллективный коммуникативный опыт предшествующих поколений его родного этноса, и к чужой, но нашедшей отражение в его вторичной картине мира через язык межнационального общения, которым в дагестанском социуме является русский язык. Следовательно, языковая личность этнического дагестанца является «полилектной» (в терминологии Нерознака [8, с. 113]), или «поликультурной» (в терминологии Халияной [9, с. 4]) и действительно многослойной, многоуровневой. Многослойность же языковой личности будет возрастать по мере включения ее в более крупные культурно-языковые сообщества или в процессе взаимодействия с другими лингвокультурными группами или социумами, как это, в частности, происходит при обучении дагестанских студентов иностранным языкам.

Опыт работы со студентами-дагестанцами, где иностранному языку на одном курсе могут обучаться представители более тридцати национальностей, делает очевидным необходимость очень внимательного и достаточно осторожного подхода к формированию современной языковой личности при определении правовой, религиозной, этнической, эстетической и других позиций как обучающегося, так и носителей изучаемых языков, так как студент может выучить и один, и два иностранных языка, но сформируется ли он при этом как межкультурная лич-

ность? Естественно, что в процессе освоения иностранного языка, а в вузе – это не менее двух языков, личность как бы перемещается в иное культурно-языковое пространство, и в процессе этого перемещения нарушаются некоторые ориентации, вырабатываются новые значения в связи с модификацией понятийной картины мира, формируется новый способ концептуализации окружающей действительности, и для исключения сбоев в процессе межкультурной коммуникации необходимо осознание наличия культурных различий не для их устранения, а для нахождения путей совместного сотрудничества.

Сам процесс трансформации языковой, в первую очередь понятийной картины мира, в который вкладываются наряду с собственным культурным генотипом индивида понятия из других культур, ведет к определенным трудностям на пути перестройки коммуникативного сознания этого индивида в процессе формирования абсолютно нового «Я», даже в случае удачной аккультурации со стороны чужих культур и спокойной интерференции родной культуры. К тому же следует подчеркнуть, что обучение иностранным языкам представителей различных этнических групп через неродной для них русский язык ведет к возрастанию корреляции языковой и культурной картин мира из-за психологической проблемы одновременного усваивания нескольких понятийных картин, из-за различий национального характера, детерминированных культурно-историческими и пространственно-географическими факторами. Подобные моменты могут привести и приводят к возникновению разногласий даже в процессе усваивания студентами лексикой изучаемых иностранных языков и интерпретации художественных или публицистических аутентичных текстов, ведь не всегда обучающийся правильно расшифровывает понятия, стоящие за словами другого языка, и не всегда понимает и, тем более, принимает ментальные карты носителей этих языков. Такой момент, к сожалению, чрезвычайно характерен для современного мира, когда процесс миграции народов приводит к трудностям взаимодействия, что отмечают многие европейские социологи, и что, например, подчеркивает немецкий ученый и Й. Лёнхофф в своих исследованиях, говоря о проблемах формирования межкультурной компетенции, анализируя трудности ориентации человека в незнакомом чужом мире, когда коммуникация регулируется другими, чужими, непонятными ценностями и нормами: «*Erschwert wird die Orientierung immer dann, wenn Menschen sich in einer ihnen unbekannten, fremden Umwelt zurechtfinden müssen und wenn das Verhalten ihrer Interaktionspartner nach anderen, fremden und unvertrauten Werten, Normen und Maßstäben reguliert wird*» [10, с. 107]. И отношения, в которые вступают культуры беженцев, означают всегда процесс взаимного приспособления, взаимного влияния не только доминантной культуры на не доминантную, но и наоборот, и это действительно сложный процесс некой интеграции культур и формирования другой мультикультурной личности, способной к психологической и социокультурной адаптации.

При изучении иностранного языка этнический дагестанец, естественно, тоже расширяет концептуальную картину мира, но процесс ее вербализации осуществляется через мировосприятие, определенное уже факторами нескольких культур – своего родного языка и русского, и здесь не всегда, как уже указывалось ранее, взаимодействие приводит к пониманию обучающимся ментальных карт носителей неродных ему языков. Для достижения эффективности транспозиции языковой личности, ее формирования как межкультурной, стремления к результативности ее возможного межкультурного общения, да и просто для снятия напряженности следует подчеркнуть особую значимость учета этнокультурных стереотипов, могущих привести к коммуникативным сбоям или к интолерантности. Стереотип как некая форма проявления национально-культурного языкового сознания приобретает действительно особую значимость в условиях социальных, политических, религиозных преобразований последних лет, когда значительно изменились и продолжают меняться матрицы жизненных ориентаций в сознании особенно молодых людей и особенно в полиэтническом обществе. Поэтому каждое занятие в процессе обучения иностранным языкам должно быть обязательной ступенькой, пусть и очень маленькой, не только просто к развитию языковой личности, но и к трансформации модальной личности студента в межкультурную. И учитывая, что «процесс стереотипизации поведения (общения) подразумевает организацию не только своего, но и стереотипность восприятия другого поведения – как представителя своей семиотической модели, так и другой, т.е. восприятие и оценку поведения представителей другого этноса» [11, с. 82], следует овладевать умениями регулирования стереотипов с опорой на ценности, могущие заложить основу формирования межкультурной языковой личности, и максимального сокращения тех моментов в стереотипах, которые могут препятствовать созданию общего для представителей разных языковых сообществ содержания.

Естественно, в этом процессе свою роль играют и этноцентристские атрибуты, «защищающие» ценности своей культуры от влияния «чужих» культур, как бы готовящие к упрощенному восприятию другой культуры, но они же и «тормозят» создание сходных сценариев взаимодействия, мешают согласованности логических и эстетических ценностей разных культур. И здесь согласимся с утверждением Г.В. Елизаровой, что атрибуция – «доминирующий аспект восприятия, влияющий на ожидания (какое значение приписывается, такое и ожидается) и на эмоциональную оценку (ожидаемое оценивается как положительное и вызывает положительное отношение, неожиданное, как правило, отрицательное)» [12, с. 106]. Полагаем однако, что прогнозируемая оценка может быть и отрицательной, но и в таком случае важно, чтобы она не противоречила ожиданиям.

Следовательно, трансформация языковой личности в условиях полиэтнического образовательного пространства готовит дагестанского студента к формированию абсолютно новой модели межкультурной личности, ориентированной на эффективное функционирование в современном большом мире на основе

понимания общечеловеческих ценностей с учетом осмысления специфики выражения универсальных культурных концептов в различных этнокультурах, благодаря выработанным готовностям и умениям формирования такой личности через особенности социализации в мультикультурном обществе.

#### Библиографический список

1. Богин Г.И. *Модель языковой личности в ее отношении к разновидностям текстов*. Автореферат диссертации ... доктора филологических наук. Ленинград: 1984.
2. Караулов Ю.Н. *Русский язык и языковая личность*. Москва: Наука, 1987.
3. Пузырев А.В. Многослойность языковой личности. *Языковая личность: проблемы обозначения и понимания*: тезисы докладов научной конференции, Волгоград: Перемена, 1997.
4. Сухих С.А., Зеленская В.В. *Прагматическое моделирование коммуникативного процесса*. Краснодар: Издательство Кубанского государственного университета, 1998.
5. Маслова В.А. *Лингвокультурология*. Москва: Академия, 2004.
6. Леонтович О.А. *Русские и американцы: Парадоксы межкультурного общения*. Москва: ГНОЗИС, 2005.
7. Красных В.В. «Свой среди чужих»: миф или реальность? Москва: Гнозис, 2003.
8. Нерознак В.П. Лингвистическая персонология: к определению статуса дисциплины. *Язык. Поэтика: сборник научных трудов*, Москва, 1996.
9. Халыпина Л.П. *Методическая система формирования поликультурной языковой личности посредством Интернет-коммуникаций в процессе обучения иностранным языкам*. Автореф. дисс. докт. пед. наук. Санкт-Петербург, 2006.
10. Loenhoff J. Kulturvergleich und interkulturelle Kommunikation. *Germanistisches Jahrbuch. GUS «Das Wort»*. 2003: 105 – 114.
11. Прохоров Ю.Е. *Национальные социокультурные стереотипы речевого общения и их роль в обучении русскому языку иностранцев*. Москва: УРСС, 2003.
12. Елизарова Г.В. *Культура и обучение иностранным языкам*. Санкт-Петербург: Союз, 2001.

#### References

1. Bogin G.I. *Model' yazykovoy lichnosti v ee otnoshenii k raznovidnostyam tekstov*. Avtoreferat dissertatsii ... doktora filologicheskikh nauk. Leningrad: 1984.
2. Karaulov Yu.N. *Russkij yazyk i yazykovaya lichnost'*. Moskva: Nauka, 1987.
3. Puzirev A.V. *Mnogoslojnost' yazykovoy lichnosti. Yazykovaya lichnost': problemy oboznacheniya i ponimaniya*: tezisy dokladov nauchnoj konferencii, Volgograd: Peremena, 1997.
4. Suih S.A., Zelenskaya V.V. *Pragmaticheskoe modelirovanie kommunikativnogo processa*. Krasnodar: Izdatel'stvo Kubanskogo gosudarstvennogo universiteta, 1998.
5. Maslova V.A. *Lingvokul'turologiya*. Moskva: Akademiya, 2004.
6. Leontovich O.A. *Russkie i amerikancy: Paradokсы mezhkul'turnogo obscheniya*. Moskva: GNOZIS, 2005.
7. Krasnyh V.V. «Svoj sredi chuzhix»: mif ili real'nost'? Moskva: Gnozis, 2003.
8. Nerosnak V.P. *Lingvisticheskaya personologiya: k opredeleniyu statusa discipliny. Yazyk. Po'etika: sbornik nauchnykh trudov*, Moskva, 1996.
9. Halyapina L.P. *Metodicheskaya sistema formirovaniya polikul'turnoj yazykovoy lichnosti posredstvom Internet-kommunikacij v processe obucheniya inostrannym yazykam*. Avtoref. diss. dokt. ped. nauk. Sankt-Peterburg, 2006.
10. Loenhoff J. Kulturvergleich und interkulturelle Kommunikation. *Germanistisches Jahrbuch. GUS «Das Wort»*. 2003: 105 – 114.
11. Prohorov Yu.E. *Nacional'nye sociokul'turnye stereotipy rechevogo obscheniya i ih rol' v obuchenii russkomu yazyku inostrancev*. Moskva: URSS, 2003.
12. Elizarova G.V. *Kul'tura i obuchenie inostrannym yazykam*. Sankt-Peterburg: Soyuz, 2001.

Статья поступила в редакцию 25.11.19

УДК 378

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10082

**Iakobiuk L.I.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Northern Trans-Ural State Agricultural University (Tyumen, Russia), E-mail: Lyakobuk@yandex.ru

**RESEARCH ON STUDENTS' ABILITY TO STUDY MATERIAL ON THEIR OWN.** The paper presents results of the study of the ability of students to study the material on their own. The analysis showed that a largest part of students, in their opinion, have the ability to work independently, but many have difficulties with the rational distribution of time to perform independent work. Correlation analysis of the linear dependence of the ability of students to work independently from other factors showed that it depends on the level of awareness in the self-study part of the training material and almost does not depend on factors such as: the ability to listen to the teacher and write material; ability to speak at seminars and workshops; ability to use library funds; the time that students devote to independent study of the material.

**Key words:** ability, independent work, university, student, correlation analysis, regression equation.

**Л.И. Якобюк**, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Государственный аграрный университет Северного Зауралья», г. Тюмень, E-mail: Lyakobuk@yandex.ru

## ИССЛЕДОВАНИЕ СПОСОБНОСТИ СТУДЕНТОВ ИЗУЧАТЬ МАТЕРИАЛ САМОСТОЯТЕЛЬНО

В данной статье приведены результаты исследования способности студентов изучать материал самостоятельно. Анализ показал, что наибольшая часть студентов, по их мнению, обладает способностью работать самостоятельно, но при этом многие имеют сложности с рациональным распределением времени на выполнение самостоятельной работы. Корреляционный анализ линейной зависимости способности студентов работать самостоятельно от других факторов показал, что она зависит от уровня осознанности в самостоятельном изучении части учебного материала и практически не зависит от таких факторов, как способность слушать преподавателя и записывать материал; выступать на семинарах и практических занятиях; умение пользоваться библиотечными фондами; время, которое студенты отводят на самостоятельное изучение материала.

**Ключевые слова:** способности, самостоятельная работа, вуз, студент, корреляционный анализ, уравнение регрессии.

В контексте вступления человечества в эпоху глобализации сформировался социальный заказ на профессионалов, которые будут не только добросовестно выполнять свои трудовые функции, но способны к проявлению творчества в труде, эффективно действовать в нестандартных ситуациях, непрерывно обогащать багаж знаний, критически мыслить, уметь всесторонне распоряжаться своими возможностями для достижения успеха [1].

Большим профессионалом человек становится, выполняя определенные трудовые функции, но формирование профессиональных компетенций начинается все же в учебном заведении, и, именно на этом этапе необходимо формировать в нем наибольшее количество способностей. Одной из важнейших способностей является способность студента самому организовать свою деятельность для решения поставленных задач. Самостоятельная работа студента является важной и необходимой составной частью современной системы высшего профессионального образования и ведет к формированию гражданской ответственности в широком смысле этого слова [2].

Изучением организации самостоятельной работы, формированием умений и навыков для ее выполнения, повышением ее эффективности и т.п. занимались различные ученые во все времена. Так, М. Монтессори видела роль педагога не в обучении и воспитании, а в руководстве самостоятельной деятельностью детей и предпочитала использовать термин «руководительница» вместо «учитель» [3]. К.Д. Ушинский считал: «Не уметь хорошо выражать своих мыслей – недостаток; но не иметь самостоятельных мыслей – еще гораздо больший; самостоятельные же мысли вытекают только из самостоятельно же приобретаемых знаний ...» [4]. Рассуждения Л.С. Выготского о самовоспитании и саморазвитии легли в основу многих методик преподавания. В настоящее время ученые занимаются изучением различных аспектов развития самостоятельности. В работах М.А. Данилова Б.П. Есипова, П.И. Пидкасистого выделены условия организации самостоятельной учебной деятельности, в работах В.Г. Асеева, Л.И. Божовича, Д.Н. Богоявленского, И.А. Зимней и других определена структура мотивации самостоятельной познавательной деятельности. Но несмотря на широкую изученность, остаются



вопросы, связанные со способами организации самостоятельной работы, ее планированием, контролем, осознанием обучае­мых выполнять работу самостоятельно, а также наличием способностей выполнять данный вид деятельности и т.п. Остановимся на рассмотрении вопроса о способности обучае­мых изучать материал самостоятельно.

Способность – это возможность, умение производить какие-либо действия, делать что-либо, осуществлять какую-либо деятельность, вести себя каким-либо образом и т.п. Способность самостоятельно организовать учебный процесс включает в себя пять основных элементов: (а) планирование времени обучения как стратегия, сочетающая знания, навыки, готовность планировать временные ресурсы, другими словами, выбрать самое подходящее время для эффективной работы и отдыха, (б) приведение в порядок места для учебы и создание благоприятной учебной среды, (в) сосредоточение внимания на учебе, следовательно, мобилизация всех внутренних сил на целесообразное и сознательное обучение с упором на конкретные задачи обучения, активизирование имеющихся знаний, (г) поиск и отбор информационных источников как дополнительного учебного материала, (е) выбор стратегий обучения, т.е.: (1) применение подлинных методов обучения, основанных на знаниях учащихся об индивидуальных типах интеллекта и стилей обучения, (2) использование стратегий действенного запоминания, включая способы получения информации, ее обработки и использования на практике, (3) контроль усвоения учебного материала, другими словами, активное достижение индивидуальных успехов в учебе и успешного понятия учебного материала [5]. Самостоятельно приобретенные знания являются оперативными, становятся личными собственностью, а также мотивом поведения, развивают интеллектуальные черты, внимание, наблюдательность, критичность, умение оценивать [6].

Для изучения собственного мнения студентов о их способности изучать материал самостоятельно, был проведен опрос 111 студентов первого курса ФГБОУ ВО «Государственный аграрный университет Северного Зауралья». В опрос были включены 8 показателей, в той или иной степени отражающих мнение студентов о самостоятельной работе, из которых 7 оценивались по шкале от 0 до 10. По результатам опроса были рассчитаны средние значения и средние квадратические отклонения каждого оцениваемого показателя, которые представлены в табл. 1.

Таблица 1

Средние значения и средние квадратические отклонения оцениваемых показателей

Показатель	Признак	Среднее значение	Среднее квадратическое отклонение ( $\sigma$ )
Способность изучать материал самостоятельно (0 – 10 баллов)	$y$	6,99	1,58
Способность слушать преподавателя и записывать материал (0 – 10 баллов)	$x_1$	8,01	1,11
Способность выступать на семинарах и практических занятиях (0 – 10 баллов)	$x_2$	5,61	2
Умение пользоваться библиотечными фондами (0 – 10 баллов)	$x_3$	6,1	2,3
Время на самостоятельное изучение материала (часов в неделю)	$x_4$	11,69	6,36
Способность рационально распределять время на самостоятельное изучение материала (0 – 10 баллов)	$x_5$	6,18	1,78
Уровень востребованности получать новые знания, изучая материал самостоятельно (0 – 10 баллов)	$x_6$	7,04	1,78
Уровень осознанности в самостоятельном изучении части учебного материала (0 – 10 баллов)	$x_7$	7,18	1,79

Проведем анализ полученных результатов. Среднее значение показателя «Время на самостоятельное изучение материала (часов в неделю)» составляет около 12 часов, со средним квадратическим отклонением около 6 часов. Учитывая, что число учебных недель за один учебный год в зависимости от направления подготовки не превышает 40, можно заключить, что на самостоятельную работу студенты выделяют от 240 до 720 часов в год – это гораздо меньше запланированного объема часов на самостоятельную работу, который составляет более 1 000 часов в год. К предполагаемым причинам такой картины можно отнести следующие: неправильное планирование количества часов на каждый вид самостоятельной работы по дисциплинам; некачественное выполнение самостоятельной работы; индивидуальные особенности обучае­мых и др.

Рассмотрим средние значения показателей, оцениваемых по шкале от 0 до 10 баллов. Так как среднее значение показателя «Способность изучать материал самостоятельно» составляет 6,99 баллов, и 26% студентов оценили его ниже 5 баллов, то можно заключить, что наибольшая часть студентов высоко оценивают свою способность изучать материал самостоятельно. Наиболее высоким является среднее значение показателя «Способность слушать преподавателя и записывать материал», она составляет 8,01 баллов, и всего 6% студентов оценили показатель ниже 5 баллов. Наиболее низким оказался показатель «Способность выступать на семинарах и практических занятиях», его среднее значение составляет всего 5,61 баллов, и 49% опрошиваемых оценили показатель ниже 5 баллов. Также невысокими, чуть выше среднего, являются средние значения показателей «Умение пользоваться библиотечными фондами» – 6,1 баллов (42% опрошиваемых оценили показатель ниже 5 баллов), и «Способность рационально распределять время на самостоятельное изучение материала» – 6,18 баллов (36% опрошиваемых оценили показатель ниже 5 баллов). Небольшая часть опрошенных не осознает необходимости изучать материал самостоятельно, так, среднее значение показателя «Уровень востребованности получать новые знания, изучая материал самостоятельно» составляет 7,04 баллов, и 19% опрошиваемых оценили показатель ниже 5 баллов, среднее значение показателя «Уровень осознанности в самостоятельном изучении части учебного материала» составляет 7,18 баллов, и 22% опрошиваемых оценили показатель ниже 5 баллов.

Так как изучаемые нами показатели являются количественно измеримы, то можно провести количественную оценку их взаимосвязей с целью получения обоснованных выводов о зависимости способности изучать материал самостоятельно от других признаков. Для этого рассчитаем с помощью инструмента *Корреляция пакета анализа в Microsoft Excel* парные коэффициенты корреляции и представим их в виде матрицы (табл. 2).

Таблица 2

Матрица коэффициентов парной корреляции

	$y$	$x_1$	$x_2$	$x_3$	$x_4$	$x_5$	$x_6$	$x_7$
$y$	1							
$x_1$	0,1237	1						
$x_2$	0,1201	0,2227	1					
$x_3$	0,1763	0,2953	0,1486	1				
$x_4$	0,1424	0,0819	-0,0375	0,2396	1			
$x_5$	0,3845	0,3285	0,2598	0,2592	0,1697	1		
$x_6$	0,4069	0,0599	0,1141	0,0595	0,2318	0,4226	1	
$x_7$	0,5122	0,2953	0,3304	0,1007	0,1671	0,5957	0,5162	1

Как известно, коэффициент парной корреляции может принимать значение из промежутка от 0 до 1. Чем ближе его абсолютная величина к 0, тем слабее связь между рассматриваемыми признаками, и чем ближе она к 1, тем сильнее связь между признаками (теснее). Знак коэффициента парной корреляции указывает на направление связи, если знак положительный, то связь между признаками прямая (с ростом значений одного признака, значения другого увеличиваются), если знак отрицательный, то связь между признаками обратная (с ростом значений одного признака, значения другого уменьшаются).

Визуальный анализ матрицы коэффициентов корреляции позволяет установить тесноту и направление связи между результативным признаком  $y$  и факторами  $x_i$  ( $i=1, \dots, 7$ ), а так же связь между факторами. Так, связь между признаком  $y$  – «Способность изучать материал самостоятельно» и признаками  $x_1$  – «Способность слушать преподавателя и записывать материал»,  $x_2$  – «Способность выступать на семинарах и практических занятиях»,  $x_3$  – «Умение пользоваться библиотечными фондами» и  $x_4$  – «Время на самостоятельное изучение материала» прямая, но очень слабая, они практически не влияют на способность изучать материал самостоятельно. Связь между признаком  $y$  – «Способность изучать материал самостоятельно» и признаками  $x_5$  – «Способность рационально распределять время на самостоятельное изучение материала» и  $x_6$  – «Уровень востребованности получать новые знания, изучая материал самостоятельно» прямая и слабая. Связь между признаком  $y$  – «Способность изучать материал самостоятельно» и признаком  $x_7$  – «Уровень осознанности в самостоятельном изучении части учебного материала» прямая и умеренная, то есть с повышением уровня осознанности студентов в том, что часть материала необходимо изучать самостоятельно, повышается их способность к его самостоятельному изучению.

Также анализ табл. 2 показывает, что наиболее высокая корреляционная связь наблюдается между признаками  $x_5$  – «Способность рационально распределять время на самостоятельное изучение материала» и  $x_7$  – «Уровень осознанности в самостоятельном изучении части учебного материала». Связь между этими признаками прямая, следовательно, чем выше уровень осознанности студента в

необходимости изучать материал самостоятельно, тем рациональнее он распределяет время на его изучение.

Наличие заметной корреляционной связи между признаком  $y$  – «Способность изучать материал самостоятельно» и признаком  $x_7$  – «Уровень осознанности в самостоятельном изучении части учебного материала» позволяет построить модель зависимости между этими признаками. Используя инструмент Регрессия пакета анализа в Microsoft Excel, было получено уравнение парной линейной регрессии вида

$$y_x = 3,78 + 0,45x,$$

которое показывает, что если уровень осознанности в самостоятельном изучении части учебного материала увеличится на 1 балл, то способность изучать материал самостоятельно увеличится в среднем на 0,45 балла. Данное уравнение является значимым с вероятностью 95%.

Проведенное нами исследование свидетельствует, что наибольшая часть студентов, по их мнению, обладает способностью работать самостоятельно, но при этом многие имеют сложности с рациональным распределением времени на выполнение самостоятельной работы. Одним из способов роста способности работать самостоятельно может стать повышение осознанности в изучении материала самостоятельно.

#### Библиографический список

1. Якобчук Л.И. Социально-проектная деятельность как одна из форм самообразования студентов. *АПК: инновационные технологии*. 2019; № 1: 60 – 63.
2. Гончаренко О.Н. Самостоятельная работа студентов вуза: необходимость и проблемы. *Интеграция науки и практики для развития Агропромышленного комплекса: сборник статей международной научно-практической конференции Государственного аграрного университета Северного Заволжья*. 2018: 242 – 250.
3. Монтессори М. *Помоги мне сделать это самому*. Москва: Издательский дом «Карпуз». Научный редактор С.В. Лыков, 2000.
4. *Педагогическая антропология: Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии*. Москва: Изд-во УРАО, 2002; Ч. 1: 23 – 56.
5. Пукевичюте В.Ю. Тенденции умения учиться как важной компетенции в современном образовании. *Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сборник статей по материалам XI Международной научно-практической конференции*. Новосибирск: СибАК, 2011; Часть I.
6. Мальчукова Н.Н., Куликова С.В. Самообразование как часть системы непрерывного образования. *Современные проблемы гуманитарных и естественных наук: материалы XXV Международной научно-практической конференции*, 2015: 258 – 264.

#### References

1. Yakobchuk L.I. Social'no-proektnaya deyatel'nost' kak odna iz form samoobrazovaniya studentov. *APK: innovacionnye tehnologii*. 2019; № 1: 60 – 63.
2. Goncharenko O.N. Camostoyatel'naya rabota studentov vuza: neobhodimost' i problemy. *Integraciya nauki i praktiki dlya razvitiya Agropromyshlennogo kompleksa: sbornik statej mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii Gosudarstvennogo agrarnogo universiteta Severnogo Zavol'ya*. 2018: 242 – 250.
3. Montessori M. *Pomogi mne sdelat' eto samomu*. Moskva: Izdatel'skij dom «Karapuz». Nauchnyj redaktor S.V. Lykov, 2000.
4. *Pedagogicheskaya antropologiya: Chelovek kak predmet vospitaniya. Opyt pedagogicheskoy antropologii*. Moskva: Izd-vo URAO, 2002; Ch. 1: 23 – 56.
5. Pukevichyute V.Yu. Tendencii umeniya učit'sya kak vazhnoj kompetencii v sovremenno obrazovanii. *Lichnost', sem'ya i obschestvo: voprosy pedagogiki i psihologii: sbornik statej po materialam XI Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii*. Novosibirsk: SibAK, 2011; Chast' I.
6. Mal'chukova N.N., Kulikova S.V. Camoobrazovanie kak chast' sistemy nepreryvnogo obrazovaniya. *Sovremennye problemy gumanitarnyh i estestvennyh nauk: materialy XXV Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii*, 2015: 258 – 264.

Статья поступила в редакцию 25.11.19

УДК 378.016

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10083

**Afanasyev E.Y.**, student of Medical Institute, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: everyman21628@gmail.com  
**Gavrilieva L.A.**, senior lecturer, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: lgavrilieva@mail.ru  
**Dmitrieva O.N.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: oksanadm2006@mail.ru  
**Lukina M.N.**, senior teacher, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: lukim@mail.ru  
**Sivtseva A.R.**, senior teacher, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: angelika72.06@mail.ru  
**Fedorova A.Ya.**, senior teacher, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: faya\_lala@mail.ru

**IMPLEMENTATION OF EDUCATIONAL COMPONENTS IN TEACHING STUDENTS OF NON-LINGUISTIC SPECIALTIES OF THE NORTH-EASTERN FEDERAL UNIVERSITY NAMED AFTER M. K. AMMOV. The article is dedicated to implementation of educational components in teaching French and Latin to students of non-linguistic specialties at the North-Eastern Federal University named after M. K. Ammosov. The authors reveal tasks, methods, forms and activities in teaching foreign languages. Special attention is paid to history of teaching French in the Republic of Sakha (Yakutia) and the opinion of domestic teachers about the educational specifics of teaching a foreign language. The research is based on the analysis of the performance of students of non-linguistic specialties of NEFU in competitions, grants, Olympiads and scientific conferences; the degree of implementation of educational components in teaching French and Latin languages is determined.**

**Key words:** French language, Latin language, educational component, international communication, competence, Francophonie, international Internet Olympiad.

**Э.Ю. Афанасьев**, студент, медицинский институт Северо-Восточного федерального университета имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: everyman21628@gmail.com  
**Л.А. Гаврильева**, доц., Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: lgavrilieva@mail.ru  
**О.Н. Дмитриева**, канд. фил. наук, доц., Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: oksanadm2006@mail.ru  
**М.Н. Лукина**, ст. преп., Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: lukim@mail.ru  
**А.Р. Сивцева**, ст. преп., Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: angelika72.06@mail.ru  
**А.Я. Федорова**, ст. преп., Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: faya\_lala@mail.ru

## РЕАЛИЗАЦИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ КОМПОНЕНТОВ В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ СЕВЕРО-ВОСТОЧНОГО ФЕДЕРАЛЬНОГО УНИВЕРСИТЕТА ИМЕНИ М.К. АММОСОВА

Статья посвящена вопросам реализации воспитательных компонентов в обучении французскому и латинскому языкам студентов неязыковых специальностей Северо-Восточного федерального университета имени М.К. Аммосова. Авторы раскрывают задачи, методы, формы и виды деятельности при обучении иностранным языкам. Особое внимание уделяется истории преподавания французского языка в Республике Саха (Якутия) и мнению отечественных педагогов о воспитательной специфике обучения иностранному языку. На основе анализа результативности студентов неязыковых специальностей СВФУ в конкурсах, грантах, олимпиадах и научно-практических конференциях определяется степень реализации воспитательных компонентов в обучении французскому и латинскому языкам.

**Ключевые слова:** французский язык, латинский язык, воспитательный компонент, международное общение, компетенция, франкофония, международная Интернет-олимпиада.

На пороге XXI века, в преддверии вступления России в общеевропейский дом современным является вопрос о приобщении жителя отдаленного и холодного края, ранее несшего мрачное звание «тюрьмы народов», к мировой культуре, о приближении его образовательного уровня к европейскому стандарту, овладении им, кроме русского и якутского, одним европейским и хотя бы одним восточным языком.

В настоящий момент принципиально важно решать вопросы, связанные с насущными проблемами и перспективами развития иноязычного образования. Особая необходимость международного общения, информирования и взаимопонимания проистекает из нового измерения мирового интеграционного процесса и общего интереса наций строить мировой дом на солидной политической, социально-экономической и духовно-культурной базе. В первую очередь к духовно-культурным основам будущего мирового сообщества можно отнести ориентированный на сближение наций процесс обучения иностранным языкам.

Развитие всех сторон международного общения необходимо уже потому, что именно сейчас создаются контуры общеевропейского, включая и Россию, экономического рынка. Разветвленная рыночная система откроет каждому человеку возможность осуществлять свою профессиональную деятельность на общепризнанных правах и вне границ собственной страны.

Следует заметить, что изучение французского языка в Якутии началось в XIX веке. В нашем крае его преподавание было связано с пребыванием политссыльных и русских декабристов. После Октябрьской революции французский язык преподавался в школах приезжими учителями из России. Например, в Сунтарском районе Республики Саха обучение этому языку ведется с 1941 года.

Правительство автономной Якутии уделяло большое внимание подготовке педагогических кадров. Так, в 1969 году в Якутском государственном университете был открыт факультет иностранных языков. В настоящее время три европейских языка (английский, французский, немецкий) и восточные языки (китайский, японский, корейский) преподаются в Институте зарубежной филологии и регионоведения. Большой вклад в популяризацию и преподавание французского языка в Республике Саха (Якутия) вносит кафедра французской филологии, выпускники которой работают во многих школах Якутии. В данное время французский язык изучают в 22 улусах и в больших городах, таких как Якутск, Мирный, Нерюнгри, Алдан и др. Почти 15 000 учащихся и студентов увлечены этим прекрасным языком в нашей республике.

В 1994 году в Париже была зарегистрирована организация «Alliance française en Yakoutie». Кафедра французской филологии и Альянс Франсез в рамках Дней франкофонии ежегодно проводят олимпиады по языку, республиканский конкурс «Нехадопе». Региональный центр языка и культуры Посольства Франции в Иркутске проводит семинары для студентов и преподавателей французского языка. Благодаря приезду приглашаемых франкоязычных специалистов (из Франции, Бельгии, Марокко, Швейцарии) улучшилось качество преподавания языка.

Языковые стажировки, всевозможные туристические поездки в страны изучаемого языка, обмен студентами, краткосрочные курсы с привлечением носителей языка, ежегодные, ставшие уже традиционными межпредметные олимпиады, международный лагерь «Туймаада», лингвистические центры – вся эта неограничиваемая деятельность Министерства науки и образования Республики Саха (Якутия) решает целый комплекс воспитательных, образовательных и развивающих задач, которые усиливают интерес к изучаемому иностранному языку, обогащают лингвострановедческие знания, обеспечивают вторичную социализацию социокультурного фона и дают возможность усвоения студентами реалий другой национальной культуры, расширения их общего кругозора и мотивацию.

Цель данной статьи – раскрыть вопросы реализации воспитательных компонентов в обучении французскому и латинскому языкам студентов неязыковых специальностей Северо-Восточного федерального университета имени М.К. Аммосова. Практическая значимость статьи заключается в том, что опыт преподавания этих языков поможет при развитии новых образовательных форм обучения иностранному языку и новых подходов в расширении международного сотрудничества.

В трудах отечественных и зарубежных методистов (Гез Н.И., Ляховичко М.В., Мирополова А.А., С. Ф. Шатилова, Р.В. Роговой, Ф.М. Рабинович, Б.Е. Сахаровой) говорится о воспитательной специфике обучения иностранному языку как главной функции иностранного языка. Авторы утверждают, что процесс обучения иностранному языку, который основан на коммуникативной основе, помогает в решении важной задачи развития личности [1]. Коммуникативный подход обучения ориентирован на личность и требует непосредственной деятельности обучающегося. Обучение, которое осуществляется в доброжелательной атмосфере, помогает раскрыть разные стороны обучающихся, преодолеть психологические барьеры, такие как скованность, застенчивость, неуверенность в себе. Все это способствует лучшему освоению иностранного языка как средства общения [2]. По мнению Е.И. Пассова, воспитательные возможности урока заключены в содержании используемых материалов, в методической системе обучения, в личности преподавателя и его поведении. На уроках иностранного языка студент учится общению, которое по своей сущности личностно. Ведь студент при этом высказывает свое мнение, отношение к предмету [3]. Как отмечают Королева Н.Е., Сахарова Ф.Х., Чернова Н.А., «курс обучения иностранному языку способствует межкультурной коммуникации, воспитанию и развитию «когнитивного,

эмоционально-личностного и практически действенного компонентов, тогда используемые методы должны представлять собой совокупность способов и приемов совместной согласованной деятельности преподавателя и студента, а также студентов друг с другом» [4].

В современном образовательном пространстве вуза воспитательная работа выступает частью деятельности преподавателя. Воспитательный процесс протекает постоянно как в процессе общения, так и во время занятий. В обучении французскому языку особое внимание уделяется воспитательным моментам, так как контингент наших студентов в основном составляют студенты 1-го и 2-го курсов, то есть это молодежь, только начавшая путь социализации. С первых занятий мы стараемся делать упор на воспитании самостоятельности наших студентов, их творческих способностей, активно используем игровые технологии. Являясь частью сложного образовательного процесса, ролевая игра оказывает многостороннее воздействие на личность обучаемого. Этот метод является средством, который выполняет ряд функций: образовательно-обучающую, коммуникативную, проформационную. На первых занятиях также дается задание найти текст по специальности (поисково-исследовательский метод). При этом преподаватель может проконсультировать только по выбору ресурса, а студент должен самостоятельно сделать обзор текста и представить его перед аудиторией.

Следующим моментом в воспитательной работе является создание и поддержание дружеского и позитивного климата в группах, так как группы, изучающие французский язык, являются сборными, то есть они компонуются из разных специальностей одного подразделения, и часто студенты незнакомы друг с другом. Так, в начале учебного процесса учится фраза: «Меня зовут...» и вопрос «Как тебя зовут?». Студенты встают в круг и, пожимая соседу руку, здороваются с ним «Bonjour» и спрашивают его имя. Таким образом происходит знакомство, формируются коммуникативные навыки, студент чувствует себя более раскованным. В последующем учится фраза «Я люблю заниматься (рисованием, пением, танцами)», то есть студенты ближе знакомятся друг с другом. В процессе обучения, когда будет пройдено большинство тем по грамматике, студенты выполняют групповые и парные задания: подготовить презентацию и его защиту на различные темы, например: «Кухня регионов Франции», «Известные художники Франции», «Песни на французском языке». Вышеуказанные темы привлекают наибольшее внимание студентов, они с удовольствием выполняют задания. А работа в мини-группах стимулирует дружескую атмосферу и сплоченность всей группы.

Для достижения воспитательных задач и повышения мотивации студентов неязыковых специальностей в изучении французского языка в нашем вузе ежегодно проводятся такие внеаудиторные мероприятия, как предметная олимпиада, конкурсы, театральные представления, вечера с концертными номерами, посвященные французским регионам, писателям, поэтам, французской кухне и т.д. Кроме того, студенты неязыковых специальностей СВФУ принимают участие в мероприятиях, проводимых в рамках республиканской Франкофонии, которая организуется кафедрой французской филологии университета. Внеаудиторная работа позволяет студентам глубже ознакомиться с историей Франции, ее культурой, литературой, музыкой, искусством. Процесс подготовки к мероприятию вызывает у студентов большой интерес, совместная работа вне урока снимает психологический барьер, повышает уровень коммуникативной заинтересованности, расширяет общий кругозор и улучшает уровень языковой подготовки, что побуждает студентов нашего университета принимать участие и в мероприятиях российского уровня: VI-м Региональном театральном фестивале в г. Иркутске и Всероссийском театральном фестивале в г. Самара. Спектакль «Шаман», поставленный силами студентов Финансово-экономического института СВФУ, выиграл в 2008 году в г. Иркутске «Гран-при», а также был награжден на финальном этапе, который проходил в г. Самара, специальным призом.

Внеаудиторная работа может активизировать интерес студентов к изучению французского языка не только с точки зрения повышения их коммуникативной компетенции, но и с позиции профессионально-ориентированной подготовки. Так, наши студенты с большим интересом принимали участие в III-й Международной студенческой научно-практической конференции по иностранным языкам в г. Новосибирске на базе ФГБОУ ВПО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации» Сибирского института управления. По итогам конференции были опубликованы статьи: Alexey Mordinov (Université Fédérale du Nord-Est M.K. Ammosov). La population âgée des territoires arctiques de la République Sakha (Iakoutie) à l'époque de la mondialisation; Sakhaiana Savinova (Université Fédérale du Nord-Est M.K. Ammosov). Les relations économiques internationales: l'exemple de la Fédération de Russie et de la République fédérale d'Allemagne.

В преподавании иностранных языков перевод текстов является одним из основных аспектов формирования языковой компетенции обучающихся. При этом профессионально ориентированная подготовка студентов неязыковых специальностей предполагает в основном перевод текстов по выбранной специальности. Тем более значимым кажется участие наших студентов в конкурсе переводов, не связанных с выбранной специальностью. Так, студентка ФЭИ РФО-10 Антонова Туйара выиграла 3 место в конкурсе переводов «L'Extrême-Orient si proche et si lointain», организованном кафедрой РГФ и МКК в ДВГУ. Результаты конкурса были опубликованы как на сайте Institut Français en Russie, так и в газете «Тихоокеанская звезда» от 17 ноября 2014 г.



Обучение иноязычной письменной речи является одним из самых сложных аспектов преподавания иностранных языков на неязыковых специальностях. Французский язык – не исключение. С целью стимулирования интереса к этой области обучения Institut Français en Russie организовал в 2018 г. Федеральный диктант, в котором участвовали и наши студенты. В региональном этапе 1 место заняла студентка ФЭИ РФО-15 Винокурова Александра и была приглашена в числе двадцати студентов, отобранных со всей России, на финальный этап в Москву.

Большое воспитательное значение в преподавании французского языка имеет и включение регионального компонента в обучение. Использование краеведческого материала, подкрепленного посещением студентами ФТИ, ИТИ, МИ, ИЕН, ИМИ, АДФ региональных музеев (выставка «Французские художники: Шагал, Матисс, Пикассо» в национальном художественном музее имени М.Ф. Габашева, выставка «Праздник, который всегда с тобой: вспоминая Париж» в арт-галерее «Ургэл», Государственный музей имени Ярославского, музей мамонта СВФУ) позволяет им не только пополнить свои знания о культуре и искусстве Франции, но и ближе познакомиться со своей культурой, традициями, ведет к формированию у студентов уважительного отношения к своей республике и стране. Посещение студентами Горного института и геолого-разведывательного факультета Государственного хранилища КОМДРАГМЕТ «Сокровищница Якутии» музея мерзлотоведения имеет большое значение и с точки зрения их профессиональной подготовки. Пополняется терминологический запас на французском языке, расширяются коммуникативные компетенции студентов. Они охотнее и заинтересованнее начинают говорить о том, что им понятно, о том, что они изучали на дисциплинах по специальности.

Студенты медицинского института СВФУ кроме основных европейских языков изучают также латинский язык. Они успешно участвуют в международной Интернет-олимпиаде по латинскому языку и основам медицинской терминологии. Эту олимпиаду с 2007 года проводит Ульяновский государственный университет. Задания включают терминологию по анатомии и гистологии, также клинические дисциплины и фармацевтическую терминологию. Целью олимпиады является совершенствование умений и навыков клинического мышления при работе с лекарственными средствами, с газетными статьями, стихами, привлечение студентов к чтению и анализу медицинской литературы, изложение своих суждений, расширение кругозора, поиск источников информации и др. Творческие задания олимпиады требуют от студента самостоятельных решений, проявления его творческих способностей и жизненного опыта [5]. Призерами XI-й Международной Интернет-олимпиады по латинскому языку и основам медицинской терминологии стали Алексеева Нюргусун, студентка МИ ПО-17 (2 место), Афанасьев Степан МИ ЛД-17 (3 место), Иванов Григорий, МИ ЛД-17 (2 место в номинации «Ропае nascuntur»). Студенты МИ ЛД-18 Афанасьев Эр-Хан, Иванова Сардана, Маркова Илона стали призерами XII Международной Интернет-олимпиады по латинскому языку.

Помимо олимпиад студенты медицинского института активно участвуют в научно-практических конференциях. Так, в 2018 году студент МПД-17 Винокуров Алексей успешно выступил с докладом «Изучение медицинской научной терминологии на латинском языке с помощью мнемоники» в Ежегодной научно-познавательной конференции студентов «Свобода мысли – Торжество науки!», проводимой на базе МИ СВФУ (30.03.2018) и был отмечен дипломом. Студентки ЛД-17 Иванова Сардана, Иванова Александра, ПО-17 Корякина Катя стали участниками

Международной научно-практической конференции «Современные научные исследования: актуальные теории и концепции» (г. Киров) с докладами о латинском языке.

Исходя из практического опыта реализации воспитательных компонентов в обучении иностранным языкам студентов неязыковых специальностей СВФУ, можно сделать следующие выводы: воспитательный компонент обучения иностранному языку содействует развитию не только когнитивных и личностных качеств студентов, но и активизации их научной и общественной деятельности. Наиболее эффективными при обучении иностранным языкам являются средства, которые больше всего приближают студентов к естественной культурологической среде: аутентичные материалы: устная и письменная коммуникация с носителями языка, языковые стажировки, участие в различных языковых олимпиадах и конкурсах разного ранга. В обучении иностранным языкам в задачи, методы, формы и виды деятельности включаются воспитательные компоненты. Так, наиболее результативными показали себя следующие формы работы студентов: метод ролевой игры, выполняющий ряд функций: образовательно-обучающих, коммуникативных, профориентационных. Такой вид работы позволяет создать и поддерживать дружественный, позитивный климат в учебной группе. Важную роль в этом играет внеаудиторная работа: различные языковые олимпиады разного ранга, участие студентов в мероприятиях, проводимых в рамках франкофонии, таких как конкурсы, театральные представления, вечера с концертными номерами, посвященные французским регионам, писателям, поэтам, французской кухне и т.д., посещение выставок французских художников и показов французских фильмов.

Активно используется преподавателями в обучении региональный компонент: различный краеведческий материал, посещение студентами региональных музеев и театральных представлений, а также участие в региональных научно-практических конференциях. Результативность участия студентов неязыковых специальностей СВФУ в конкурсах, грантах, олимпиадах и научно-практических конференциях является одним из показателей успешной реализации воспитательных компонентов в обучении французскому и латинскому языкам. Полноценное использование воспитательного, образовательного и развивающего потенциала дисциплины «Иностранный язык» создает основы для развития интеллектуального и творческого потенциала студентов, развивает у них интерес к истории, культуре, традициям страны изучаемого языка.

В заключение хочется привести мнение нашего активного студента, призера XII Международной Интернет-олимпиады по латинскому языку и основам медицинской терминологии, ведущего юбилейного мероприятия кафедры иностранных языков по техническим и естественным специальностям ИЗФИР СВФУ в 2017 г. Афанасьева Эр-Хана, студента МИ ЛД 201-1: «Любой студент, участвуя в олимпиадах и конкурсах, приобретает новый опыт, получает возможность реализации своих способностей, шанс получить общественное признание своим талантам, что непосредственно касается и латинского языка. Олимпиады и конкурсы, прежде всего, работают на развитие верхних, интеллектуальных векторов. Также очень интересно испытать свои силы. Ты испытываешь гордость, когда занимаешь почетное место. На олимпиаде по латинскому языку и основам медицинской терминологии я занял III место, чему очень рад. И хочу посоветовать другим студентам участвовать в разного рода олимпиадах, конкурсах, так как, возможно, именно ты удостоишься чести занять первое призовое место».

#### Библиографический список

1. Гез Н.И., Ляховицкий М.В., Миролюбов А.А. *Методика обучения иностранным языкам в средней школе*. Москва: Высшая школа, 1982.
2. Рогова Г.В., Рабинович Ф.М., Сахарова Т.Е. *Методика обучения иностранным языкам в средней школе*. Москва: Просвещение, 1991.
3. Пассов Е.И. *Урок иностранного языка в средней школе*. Москва: Просвещение, 1988.
4. Королева Н.Е., Сахарова Ф.Х., Чернова Н.А. Воспитательный аспект в преподавании иностранного языка в вузе. *Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии*: сборник статей по материалам LXXIII – LXXIV Международной научно-практической конференции, Новосибирск: СибАК. 2017; № 3 (72):19 – 23.
5. *Олимпиада по латинскому языку и основам медицинской терминологии – важная составляющая качества образования в XXI веке*: учебное пособие. Ульяновск: ГОУ ВПО Ульяновский государственный университет, 2009.

#### References

1. Gez N.I., Lyahovickij M.V., Mirolubov A.A. *Metodika obucheniya inostrannym yazykam v srednej shkole*. Moskva: Vysshaya shkola, 1982.
2. Rogova G.V., Rabinovich F.M., Saharova T.E. *Metodika obucheniya inostrannym yazykam v srednej shkole*. Moskva: Prosveschenie, 1991.
3. Passov E.I. *Urok inostrannogo yazyka v srednej shkole*. Moskva: Prosveschenie, 1988.
4. Koroleva N.E., Saharova F.H., Chernova N.A. Vospitatel'nyy aspekt v prepodavanii inostrannogo yazyka v vuze. *Lichnost', sem'ya i obshchestvo: voprosy pedagogiki i psihologii*: sbornik statej po materialam LXXIII – LXXIV Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii, Novosibirsk: SibAK. 2017; № 3 (72):19 – 23.
5. *Olimpiada po latinskomu yazyku i osnovam medicinskoj terminologii – vazhnaya sostavlyayushaya kachestva obrazovaniya v XXI veke*: uchebnoe posobie. Ul'yanovsk: GOU VPO Ul'yanovskij gosudarstvennyj universitet, 2009.

Статья поступила в редакцию 25.11.19

УДК 378.016

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10084

Kirk Ya.G., Cand. of Sciences (Pedagogy), Saint Petersburg State University of Architecture and Civil Engineering (St. Petersburg, Russia),  
E-mail: yg.kirk@yandex.ru

**CONSTRUCTION OF A LABORATORY WORKSHOP IN PHYSICS AT A TECHNICAL UNIVERSITY USING A DETAILED REPORT FORM.** The article deals with an issue of construction and organization of a laboratory workshop in physics at a technical university in terms of reducing the number of training hours (5-6 hours). The review of the proposed methods and technologies aimed at improving the efficiency and achievement of didactic goals for laboratory practice in physics,

both taking into account the traditional approach and in terms of competence-based learning model. The author of the article proposed and tested a new approach to the design of the laboratory workshop (selection of quantity and quality of work) based on the use of a detailed form of the laboratory report. The key points of this approach are described with examples and detailed analysis of the detailed form of the report on the laboratory work "Elastic Central impact of balls". The analysis of results of the conducted pedagogical experiment is made and the main features and advantages of the offered technique are formulated.

**Key words:** construction of laboratory practical work in physics, detailed report form, physical phenomenon, law, didactic goals of training.

*Я.Г. Кирк, канд. пед. наук, Санкт-Петербургский архитектурно-строительный университет, г. Санкт-Петербурга, E-mail: yg.kirk@yandex.ru*

## ПОСТРОЕНИЕ ЛАБОРАТОРНОГО ПРАКТИКУМА ПО ФИЗИКЕ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ РАЗВЕРНУТОЙ ФОРМЫ ОТЧЕТА

В статье рассмотрен вопрос построения и организации проведения лабораторного практикума по физике в техническом вузе в условиях сокращения количества учебных часов (5 – 6 з. е.). Проведен обзор предлагаемых методов и технологий, направленных на повышение эффективности и достижение дидактических целей, предъявляемых к лабораторному практикуму по физике как с учетом традиционного подхода, так и в условиях компетентностной модели обучения. Автором статьи предложен и апробирован новый подход к проектированию лабораторного практикума (выбору количества и качества работ) на основе использования развернутой формы лабораторного отчета. Описаны ключевые моменты данного подхода с примерами и подробным разбором развернутой формы отчета по лабораторной работе «Упругий центральный удар шаров». Сделан анализ результатов проведенного педагогического эксперимента и сформулированы основные особенности и преимущества предложенной методики.

**Ключевые слова:** построение лабораторного практикума по физике, развернутая форма отчета, физическое явление, закон, дидактические цели обучения.

В связи с переходом системы высшего образования в России на уровневое обучение произошли значительные изменения в планировании и организации учебного процесса. Введение системы зачетных единиц, расчет трудоемкости учебной деятельности, сокращение количества учебных часов и смещение доли аудиторного времени на самостоятельную работу приводит к необходимости более рационального и продуманного планирования образовательного процесса, разработки технологий организации эффективной самостоятельной учебной работы студентов.

Цикл естественных дисциплин, изучаемых студентами на младших курсах в техническом вузе, закладывает фундаментальную базу знаний, умений и навыков, от качества которой зависит успех дальнейшего обучения и уровень подготовки будущего специалиста. В рамках компетентностного подхода курс физики наряду с другими дисциплинами цикла должен сформировать у студента такие основные общепрофессиональные компетенции, как способность решать задачи профессиональной деятельности на основе использования теоретических знаний естественных наук, выявлять и классифицировать физические процессы, протекающие на объекте профессиональной деятельности.

Для развития перечисленных компетенций у студента в курсе физики обязательными элементами процесса обучения должны являться:

- изучение теоретического материала по дисциплине;
- развитие умений применять фундаментальные законы физики для решения учебных задач;
- формирование практических навыков исследовательской и экспериментальной деятельности по изучению, выявлению и классификации физических процессов.

Поэтому лабораторный практикум по физике, в котором именно и происходит формирование необходимых практических навыков, является обязательной составляющей процесса обучения.

Существующий на сегодняшний день и постоянно пополняющийся парк практических работ для использования в лабораторном практикуме, чрезвычайно разнообразен по объему и тематике рассматриваемого теоретического материала, по теории и методике эксперимента, уровню и сложности используемого лабораторного оборудования и является результатом многолетней и плодотворной работы большого числа специалистов в различных областях науки.

Анализ разработанных практикумов показывает, что основными целями, которые ставили перед лабораторными работами исследователи, являются следующие:

- установление и раскрытие связи теории и практики на основе экспериментальных исследований;
- формирование навыков работы с физическим оборудованием;
- практическое освоение наиболее важных методов измерений;
- обучение грамотному проведению эксперимента;
- приобретение навыков и умений в обращении с измерительными приборами, аппаратами, экспериментальной техникой, установками, технологическим оборудованием;
- осмысление изучаемых явлений и процессов;
- углубленное изучение научно-теоретических основ предмета;
- знакомство с самыми современными физическими приборами.

Несомненно, разработанные практикумы имеют огромное значение, и методика их проведения вполне себя оправдывает, но социальное развитие общества и многочисленные реформы в системе образования существенно повлияли на эффективность традиционных методов и технологий проведения лабораторного практикума.

Работа по устаревшим правилам привела к снижению познавательной активности и, как следствие, уменьшению уровня экспериментальной подготовки

специалистов [1]. Ограничение учебного времени (5 – 6 з. е.), отведенного на проведение лабораторного практикума резко сократило количество лабораторных работ, которые можно включить в практикум за весь курс физики. Отсутствие возможности проводить практикум фронтально, приводит к тому, что выполняемые лабораторные работы не всегда соответствуют изучаемому лекционному материалу и темам практических занятий. Поэтому достаточно большой объем педагогических исследований, проводимых в последнее время, посвящен модернизации и совершенствованию традиционных методов проведения лабораторного практикума. Для повышения эффективности лабораторного практикума исследователи в своих работах предлагают и рекомендуют:

- авторам методических рекомендаций обязательно включать в учебные пособия описания фундаментальных физических экспериментов с высококачественными иллюстрациями физических объектов и явлений и тщательно обсуждать вопросы, связанные с эмпирической верификацией физических моделей [2];
- в условиях общего дефицита числа часов на курс физики в техническом вузе организовать предварительное тестирование студентов при допуске к лабораторной работе или на отчетном занятии, которое поможет им глубже понять суть лабораторной работы и будет способствовать формированию физического мышления [3], [4];
- при проведении лабораторного практикума особенно акцентировать внимание учащихся на понимании физического смысла величин, подлежащих измерению, и законов, нуждающихся в проверке на основе теоретических введений к лабораторным работам, заменяющим соответствующий материал из учебников, на освоении культуры физического эксперимента, определении погрешностей, построении графиков и т.д. [5];
- установить приоритетным направлением в современном физическом практикуме развитие материально-технической базы лабораторий для исследования реальных, а не модельных процессов, рассчитанных с помощью компьютерных технологий [6];
- в ходе выполнения лабораторного практикума предлагать студентам обобщенные системы действий по решению четырех основных познавательных задач: воспроизвести изучаемое физическое явление, выяснить, зависит ли одна физическая величина от другой, установить вид зависимости одной физической величины от другой, найти конкретное значение конкретной физической величины [7];
- делать акцент не на технику проведения измерений на лабораторном практикуме, а на анализ полученных экспериментальных результатов и четкое понимание студентом производимых им действий для их получения, и для этого сделать методическое обеспечение физпрактикума максимально самодостаточным [8];
- так как максимальный эффект от выполнения студентами лабораторных работ достижим при условии того, что экспериментально полученные результаты будут ими осмыслены, проанализированы и поняты, превратить отчетные занятия по лабораторным работам в активный элемент обучения физике на конкретных примерах, с помощью предлагаемых заданий [9].

Таким образом, обзор основных результатов педагогической работы, направленной на повышение эффективности лабораторного практикума по физике в техническом вузе показывает, что большая часть исследований ориентирована на повышение учебной активности студента в процессе подготовки, выполнение и защиту лабораторной работы, направленной на изучение, осмысление и анализ учебной информации, представленной в лабораторном практикуме. Такое направление работы оправдано и продиктовано самой сущностью и природой знаний по физике, так как именно такие естественные науки, как физика, формируют основополагающие виды мысленных функций: анализ, синтез, сравнение, обобщение, абстрагирование, умение выделять взаимосвязь и взаимообуслов-

ленность явлений, систематизировать и классифицировать полученные знания [10]. При этом использование компьютерных технологий в лабораторном практикуме рекомендуется только для обработки полученных результатов, в случае необходимости.

Интерес представляют инновационные подходы, связанные с объединением элементов практических занятий и лабораторного практикума, но в условиях ограниченного учебного времени они не всегда эффективны. Дополнительное тестирование студентов также помогает сформировать определенные знания в процессе выполнения практикума. Но в условиях дефицита аудиторного времени обучающие технологии, связанные с дополнительными разработками и заданиями для студентов, также становятся недостаточно востребованными. При этом среди исследователей нет однозначного и единого мнения, сколько и какие конкретно работы должны быть включены в лабораторный практикум, каждый преподаватель видит решение проблемы, полагаясь на свой взгляд и опыт.

Но любая имеющаяся лабораторная работа в большей или в меньшей степени является отдельным, структурным и целостным учебным исследованием, которое носит как практический, так и теоретический характер. Следовательно, представляет собой огромный резерв образовательных возможностей, если его реализация будет организована по всем правилам учебного научно-практического исследования. По мнению педагогов, любое конкретное исследование может быть представлено в виде ряда этапов:

- выбора темы исследования;
- определения объекта и предмета исследования;
- определения целей и задач;
- разработки гипотезы;
- составления плана исследования;
- работы с литературой;
- выбора методов исследования.
- организации условий проведения исследования;
- проведения исследования (сбор материала);
- обработки результатов исследования;
- формулирования выводов;
- оформления работы.

Каждый этап имеет свои задачи, которые решаются часто последовательно, а иногда и одновременно [11]. Традиционная форма лабораторного отчета не всегда отражает полный объем всех этапов исследовательской работы. Поэтому необходимо разумное сочетание традиционной и новой методик проведения лабораторного практикума, позволяющих сформировать исследовательские умения студентов младших курсов [1].

В сложившейся ситуации с учетом рассмотренных педагогических достижений, выявленных недостатков и противоречий, поиск оптимальной методики построения лабораторного практикума по физике в техническом ВУЗе является одной из актуальных задач в системе высшего образования. Поэтому целью исследования являлась попытка разработать развернутую форму лабораторного отчета, использование которой позволит:

- повысить эффективность процесса обучения на занятиях по лабораторному практикуму в курсе общей физики;
- выбрать наиболее эффективную в сложившихся условиях методику построения лабораторного практикума по физике в техническом вузе;
- наиболее рационально использовать лабораторно-техническую базу для построения лабораторного практикума по физике, имеющуюся в распоряжении вуза.

Новизна данного исследования заключается в разработке развернутой формы отчета студента по результатам выполненной работы с учетом максимальной реализации дидактических целей обучения, предъявляемых к лабораторному практикуму по физике в техническом вузе. Предлагаемая форма предполагает сочетание теоретического и экспериментального видов самостоятельной работы студента при возможности организации целостной и систематизированной деятельности учащегося как самостоятельно, так и под руководством преподавателя. При этом особенно значимой является определяющая роль развернутой формы лабораторного отчета для проектирования и построения лабораторного практикума для небольшого количества работ.

Для реализации цели исследования были поставлены следующие необходимые задачи:

- разработка развернутой формы лабораторного отчета;
- построение лабораторного практикума с учетом использования предложенной формы лабораторного отчета;
- апробация предложенной методики проведения лабораторного практикума для выяснения возможных преимуществ и недостатков ее использования.

На основании анализа описанных подходов к построению курса физики при выполнении лабораторно-практикума должны быть реализованы следующие дидактические цели обучения:

- закрепить знания лекционного курса практической работой, доказывая базовые законы и положения;
- освоить, по возможности, достаточно широкий диапазон экспериментальных методов исследования: знать методику измерений, состав и принцип действия измерительных устройств, предназначенных для измерения физических характеристик, уметь формулировать цели планируемого эксперимента и

выводы на основе анализа полученных результатов;

– учебная работа студента при выполнении лабораторного практикума должна представлять собой целостный процесс изучения теоретического материала по физике, получаемого как из учебника, так и на основе наблюдений и эксперимента.

С учетом перечисленных целей обучения работа студента должна представлять собой целостный процесс, включающий в себя:

- изучение теоретического материала, знание которого в полном объеме необходимо для осознанного понимания и выполнения лабораторной работы (весь необходимый учебный материал должен быть представлен в методическом руководстве либо дана ссылка на него);
- постановку целей и задач, достижение которых обязательно при выполнении работы;
- изучение методики построения эксперимента, предполагающей изучение необходимого дополнительного теоретического материала, условий использования и принципа работы всего используемого лабораторного оборудования;
- проведение лабораторного эксперимента под руководством преподавателя или лаборанта;
- выполнение необходимых расчетов;
- комплексный анализ полученных результатов;
- подведение итогов выполнения лабораторной работы.

Как показывает опыт работы с учащимися, большинство студентов в недостаточной степени осознают весь перечисленный объем и последовательность учебной работы, которую необходимо осуществить для успешного достижения всех предъявляемых к лабораторному практикуму образовательных целей. Устное перечисление преподавателем всех требований не дает положительных результатов, что подтверждается недостаточной подготовкой студентов к защите лабораторного практикума. В результате защита лабораторных работ занимает слишком много времени и не всегда проходит успешно. Например, в Швейцарской высшей технической школе Цюриха на непрофильных специальностях каждый участник подгруппы после выполнения лабораторной работы должен представить преподавателю отчет в электронной форме. Все нюансы отчета, требования преподавателя к студенту и критерии оценки по лабораторным работам составляются студентами с учетом уровня их подготовки [12].

В этом случае план отчета по лабораторной работе носит комплексный характер, в котором студент должен представить полный отчет о проделанной работе. С другой стороны, такой отчет должен являться руководством к подготовке и выполнению целостной учебной работы, позволяющей студенту освоить необходимый учебный материал в полном объеме.

Для реализации целей, связанных с закреплением и изучением необходимого теоретического материала, студент обязательно должен в отчете сформулировать все основные физические явления, рассматриваемые в лабораторной работе, физические законы и определения для всех исследуемых физических величин, на основании которых представить вывод необходимых рабочих формул.

Для реализации целей, связанных с освоением методических приемов экспериментальной и исследовательской работы, студент должен обязательно представить схему и (или) подробное описание физического эксперимента, принципов работы и условий использования лабораторного оборудования. На основании теоретической части представленного описания представить вывод рабочих формул.

Для реализации перечисленных целей, а также получения достаточных сведений о связи теории с опытом студент должен проанализировать ход работы и полученные в результате эксперимента данные.

Предлагаемая форма развернутого лабораторного отчета с учетом перечисленных целей и требований представлена в табл. 1.

Анализ имеющихся лабораторных работ, как в нашем вузе, так и представленных в методических указаниях других вузов на основе использования развернутого лабораторного отчета позволил сделать следующие выводы:

- достаточно большое количество лабораторных работ не укладывается в представленную схему лабораторного отчета в полном объеме (какие-либо пункты не заполняются), например, в лабораторной работе «Определение ускорения свободного падения по периоду колебаний математического (физического) маятника» или «Изучение работы полупроводникового выпрямителя» описание экспериментальной части практически полностью совпадает с теоретической;
- для большинства лабораторных работ распределение учебного материала в соответствии с предложенным отчетом неравномерное (т.е. некоторые пункты отчета не реализованы полностью);
- в методических рекомендациях к лабораторным работам не всегда предусмотрен анализ полученных результатов и его сравнение с теорией;
- в большинстве случаев каждая лабораторная работа отличается наиболее реализованным каким-либо из перечисленных в отчете пунктов.

Все перечисленные особенности имеющихся лабораторных работ должны быть учтены при проектировании лабораторного практикума по отдельному разделу или семестру, или всему курсу физики для реализации всех перечисленных дидактических целей, предъявляемых к лабораторному практикуму. В этом случае обязательным является анализ лабораторных работ на соответствие предлагаемому комплексному отчету. Тогда появляется возможность достаточно полный объем реализации некоторых частей отчета у одной работы компенсировать



## Краткий отчет по лабораторной работе «Упругий центральный удар шаров»

Лабораторная работа № 8		
Упругий центральный удар шаров		
Теоретическая часть		
1	Модели физических явлений, рассматриваемые в лабораторной работе	Абсолютно упругий удар
2	Модели тел или объектов	Абсолютно упругие шары
3	Физические законы	Второй закон Ньютона $\vec{F} \cdot \Delta t = m_2 \Delta \vec{v}$ ; закон сохранения энергии $W_{\text{пот}} + W_{\text{кин}} = \text{const}$ ; закон сохранения импульса $m_2 v_2 = m_1 u_1 + m_2 u_2$ .
4	Формулы и определения физических величин	Кинетическая $W_{\text{кин}} = \frac{mv^2}{2}$ и потенциальная энергия $W_{\text{пот}} = mgh$ , импульс силы.
5	Вывод рабочих формул	$v_2 = \sqrt{2gl(1 - \cos \alpha)}$ ; $F = \frac{m_2 v_2}{t}$
6	Цель работы	Определить скорость соударяющихся шаров, время соударения, среднюю силу соударения
Экспериментальная часть		
7	Описание физического эксперимента (экспериментальной установки), рисунок (схема) эксперимента	При ударе шары замыкают электрическую цепь, составленную из заряженного конденсатора, сопротивления и гальванометра. Время, в течение которого соударяются шары, будет равно времени разрядки конденсатора. Для измерения величины заряда используют баллистический гальванометр.
8	Дополнительный теоретический материал	При разрядке заряд на конденсаторе убывает по закону $q = q_0 e^{-t/RC}$ , отклонение указателя гальванометра пропорционально величине заряда, прошедшего через него $q = \beta(n_0 - n_1)$ .
9	Вывод рабочих формул	$t = RC \ln \frac{n_0}{n_0 - n_1}$
10	Вывод формул для расчета погр. измерений	
11	Поставленные задачи	Произвести три раза измерения показаний гальванометра, при полной разрядке конденсатора, а затем повторить измерения показаний гальванометра, при разрядке конденсатора при взаимодействии шаров, для различных углов отклонения ( $5^\circ, 10^\circ$ и $15^\circ$ ).
12	Протокол измерений	Рез-ты измерений, представл. в виде таблиц
13	Расчеты	
14	Окончательный результат	
15	Сравнение полученных результатов с теоретическими	Теоретически рассчитать значения времени взаимодействия шаров и средней силы удара теоретически нельзя.
16	Возможные причины несовпадения теоретических и экспериментальных результатов	Реальное взаимодействие шаров не является абсолютно упругим и происходят потери энергии, вследствие взаимодействия с окружающей средой (трение, сопротивление)
17	Достигнутые цели	Получены значения скорости соударяющихся шаров, времени взаимодействия и средней силы соударения

ровать другой, которая по этому пункту наиболее выгодно отличается. При этом некоторые лабораторные работы, которые наиболее целостно дополняют друг друга, можно объединять в одно исследование. Особенно актуальным становится такой подход при сокращении доли аудиторных часов и, как следствие, ограничении количества лабораторных работ в практикуме (до двух или трех лабораторных работ за семестр у студентов заочной формы обучения). Традиционный подход был сформирован в условиях, когда можно было охватить достаточно много вариантов работ в практикуме, и, соответственно, с таким количеством можно было полностью реализовать все поставленные цели. При резком ограничении подбор работ для практикума должен осуществляться особенно тщательно.

В Санкт-Петербургском архитектурно-строительном университете на кафедре строительной физики и химии в учебных группах автомобильно-дорожного факультета в течение двух семестров 2018 – 2019 учебного года проводился педагогический эксперимент по организации лабораторного практикума с использованием предложенной формы лабораторного отчета. В исследовании участвовало шесть групп в составе 125 учащихся и трех преподавателей. При проведении эксперимента был разработан содержание лабораторного практикума на основе имеющегося парка лабораторных работ на кафедре с учетом максимальной реализации развернутой формы лабораторного отчета. При этом некоторые лабораторные работы были объединены или как дополняющие друг друга, или на основании общих теоретической или экспериментальной частей учебного материала в одну научно-исследовательскую работу. Например, «Определение ускорения свободного падения по периоду малых колебаний математического и физического маятников» в разделе «Механика» или «Изучение спектрального состава неоновых-гелиевых источников, используемых в светотехнике и вычисление постоянной Ридберга» и «Определение длинноволновой границы спектра поглощения и вычисление постоянной Планка» в разделе «Оптика». В итоге было выделено по три лабораторных работы по каждому разделу курса физики, предусмотренному рабочей программой.

В табл. 1 приведен пример краткой формы заполнения лабораторного отчета с учетом основных моментов учебного материала по физике, необходимого

для выполнения лабораторной работы «Упругий центральный удар шаров». Из представленной краткой формы лабораторного отчета видно, что данная работа практически полностью соответствует всем особенностям наиболее полной практической работы:

- представлена модель, законы и определения, описывающие наблюдаемое физическое явление;
- отдельно представлено описание теории и методики эксперимента по измерению физической величины, необходимой для расчета характеристик наблюдаемого явления;
- однако методическая разработка по данной лабораторной работе предусматривает соотнесение полученных результатов с теорией только на качественном уровне и без учета погрешности измерения, т.е. при наличии интересной методики измерения времени взаимодействия шаров по вычисленному времени разрядки конденсатора отсутствует сравнение теоретических и экспериментальных количественных значений определяемых физических величин. Такая работа в лабораторном практикуме должна дополняться работами с существенными показателями по другим параметрам (подробный расчет погрешности измерений, сравнение экспериментальных и теоретических значений физических величин или констант, экспериментальная проверка физических законов). При таком подходе к формированию лабораторного практикума учебная работа в сложившихся условиях максимально направлена на достижение целей, представляемых к лабораторному практикуму по физике.

В условиях смещения доли аудиторных часов на самостоятельную работу особенно актуальным является перенос части теоретического материала на самостоятельное изучение. Именно теоретический материал, подробно изложенный в лабораторной работе и закрепленный в процессе выполнения работы и отчета, может являться материалом для самостоятельного изучения. Тогда лабораторный практикум должен быть построен также с учетом тем теоретической или экспериментальной части, которые могут являться необходимой составляющей всего учебного курса по физике.

Несмотря на закрепленную структуру, предложенная форма отчета имеет творческий характер. Для заполнения каждого пункта студент вынужден актив-

Таблица 2

Средние значения результатов итоговой оценки знаний студентов

Критерии оценки	Средний балл по группам, с использованием комплексной формы лабораторного отчета	Средний балл по группам, без использования комплексной формы лабораторного отчета
Результаты тестирования (максимальный результат – 100 баллов)	71	62
Результаты по итоговому экзамену (по пятибалльной шкале)	4,15	3,78

зировать индивидуальный процесс мыслительной деятельности, следовательно, его содержание у каждого студента имеет отличительные черты. Это особенно важно как для проверки отчета преподавателем, так и для студента, который вынужден действовать самостоятельно при заполнении отчета, самостоятельно мыслить и, следовательно, обучаться и развиваться.

Оценка эффективности предложенной методики проводилась по трем критериям работы студентов в десяти экспериментальных группах (6 с использованием методики и четыре – без нее): наблюдение и сравнение готовности студентов к защите лабораторного практикума, тестирование студентов по темам выполненных лабораторных работ, итоговая оценка студента на экзамене.

Анализ результатов эксперимента по наблюдению готовности студентов к защите показал, что в экспериментальных группах с использованием предложенной методики студенты гораздо активнее готовы отвечать на вопросы преподавателей по сути выполненной работы, лучше подготовлены к обсуждению и анализу результатов, полученных в эксперименте, студенты более осмысленно ведут рассуждения о проделанной работе и при этом на защите чувствуют себя увереннее.

Результаты количественной оценки знаний студентов (табл. 2) также показывают более высокий уровень теоретической подготовки и сформированности практических навыков применения теоретических знаний.

На основании проведенного эксперимента можно сделать вывод об учебной эффективности предложенной методики построения лабораторного практикума в современных условиях и необходимости дальнейшего совершенствования лабораторного практикума с привлечением новых лабораторных работ, их наиболее эффективным сочетанием и дополнением.

В результате проведенного исследования были достигнуты следующие цели:

- разработана и апробирована развернутая форма лабораторного отчета с учетом перечисленных требований к лабораторному практикуму;
- апробирован новый подход к построению лабораторного практикума с учетом использования комплексной формы лабораторного отчета и предъявляемых дидактических целей;
- получены и проанализированы результаты проведенного педагогического эксперимента.

При этом основным достоинством предложенной методики является разумное сочетание традиционной формы проведения лабораторных работ, преимуществ активной научно-исследовательской работы и элементов деятельностного обучения. В условиях увеличения доли самостоятельной работы в учебном процессе такой подход является определенной формой организации и учета самостоятельной работы студентов, успешное выполнение которой ведет к повышению качества результатов обучения по физике.

## Библиографический список

1. Проблема формирования исследовательских умений при проведении лабораторных практикумов. Астрахань, 2008. Available at: <http://vuz-24.ru/nex/vuz-119299.php>
2. Кожевников Н.М. Исчезновение эмпирического компонента из учебных пособий по курсу общей физики. *Современный физический практикум: сборник тезисов докладов IX-й Международной учебно-методической конференции*. Москва: Издательский дом МФО, 2006: 25 – 26.
3. Повзнер А.А., Лобанов В.В., Лобанов П.Г. Общефизический практикум в крупном техническом вузе. *Современный физический практикум: сборник тезисов докладов IX-й Международной учебно-методической конференции*. Москва: Издательский дом МФО, 2006: 41 – 42.
4. Андреева И.В., Безбородов А.М., Грецова Н.В., Никулин Р.Н., Поляков И.В., Шейн А.Г. О применении тестирования на начальном этапе отчета лабораторных работ. *Современный физический практикум: сборник тезисов докладов IX-й Международной учебно-методической конференции*. Москва: Издательский дом МФО, 2006: 39 – 40.
5. Антошина Л.Г., Неделько В.И., Струков Б.А. Повышение эффективности обучения студентов нефизических специальностей в общем физическом практикуме. *Современный физический практикум: сборник тезисов докладов IX-й Международной учебно-методической конференции*. Москва: Издательский дом МФО, 2006: 39 – 40.
6. Сытилина Н.Г. Возможности оптимизации физического лабораторного практикума. *Современный физический практикум: сборник тезисов докладов IX-й Международной учебно-методической конференции*. Москва: Издательский дом МФО, 2006: 49.
7. Смирнов В.В., Стефанова Г.П., Анофрикова С.В. Содержание, организация и принципы построения лабораторного практикума по общей физике в университетах. *Современный физический практикум: сборник тезисов докладов IX-й Международной учебно-методической конференции*. Москва: Издательский дом МФО, 2006: 53.
8. Ясинский В.Б. Инженерный физпрактикум для бакалавров. *Современный физический практикум: сборник тезисов докладов IX-й Международной учебно-методической конференции*. Москва: Издательский дом МФО, 2006: 93.
9. Надолинская Е.Г., Беспальцева И.И., Белоненко М.Б. Повышение эффективности отчетных занятий по лабораторным работам. *Современный физический практикум: сборник тезисов докладов IX-й Международной учебно-методической конференции*. Москва: Издательский дом МФО, 2006: 108.
10. Воробьев А.П., Воробьева Т.В., Красненков М.А. Содержание дидактических принципов в формировании знаний, умений и навыков при обучении физике в условиях высшей школы. *Современный физический практикум: сборник тезисов докладов IX-й Международной учебно-методической конференции*. Москва: Издательский дом МФО, 2006: 65.
11. Волохова Е.С. Основные этапы научного исследования. *Молодой ученый*. 2016; № 6: 755 – 757. Available at: <http://moluch.ru/archive/110/26991/>
12. Чугунов Е.А., Ермолаева В.В. Сравнение методик преподавания общего курса физики на примере проведения лабораторных работ в технических вузах Швейцарии и России. *Молодой ученый*. 2014; № 5: 569 – 571. Available at: <https://moluch.ru/archive/64/10343/>

## References

1. Problema formirovaniya issledovatel'skikh umenij pri provedenii laboratornykh praktikumov. Astrahan', 2008. Available at: <http://vuz-24.ru/nex/vuz-119299.php>
2. Kozhevnikov N.M. Ischeznoenie `empiricheskogo komponenta iz uchebnykh posobij po kursu obshej fiziki. *Sovremennyy fizicheskij praktikum: sbornik tezisov dokladov IX-j Mezhdunarodnoj uchebno-metodicheskoy konferencii*. Moskva: Izdatel'skij dom MFO, 2006: 25 – 26.
3. Povzner A.A., Lobanov V.V., Lobanov P.G. Obshefizicheskij praktikum v крупном tehničeskome vuze. *Sovremennyy fizicheskij praktikum: sbornik tezisov dokladov IX-j Mezhdunarodnoj uchebno-metodicheskoy konferencii*. Moskva: Izdatel'skij dom MFO, 2006: 41 – 42.
4. Andreeva I.V., Bezborodov A.M., Greceva N.V., Nikulin R.N., Polyakov I.V., Shein A.G. O primenении testirovaniya na nachal'nom `etape otcheta laboratornykh rabot. *Sovremennyy fizicheskij praktikum: sbornik tezisov dokladov IX-j Mezhdunarodnoj uchebno-metodicheskoy konferencii*. Moskva: Izdatel'skij dom MFO, 2006: 39 – 40.
5. Antoshina L.G., Nedel'ko V.I., Strukov B.A. Povyshenie `effektivnosti obucheniya studentov nefizicheskikh special'nostej v obščem fizicheskom praktikume. *Sovremennyy fizicheskij praktikum: sbornik tezisov dokladov IX-j Mezhdunarodnoj uchebno-metodicheskoy konferencii*. Moskva: Izdatel'skij dom MFO, 2006: 39 – 40.
6. Sytilina N.G. Vozmozhnosti optimizacii fizicheskogo laboratornogo praktikuma. *Sovremennyy fizicheskij praktikum: sbornik tezisov dokladov IX-j Mezhdunarodnoj uchebno-metodicheskoy konferencii*. Moskva: Izdatel'skij dom MFO, 2006: 49.
7. Smirnov V.V., Stefanova G.P., Anofrikova S.V. Soderzhanie, organizaciya i principy postroeniya laboratornogo praktikuma po obshej fizike v universitetah. *Sovremennyy fizicheskij praktikum: sbornik tezisov dokladov IX-j Mezhdunarodnoj uchebno-metodicheskoy konferencii*. Moskva: Izdatel'skij dom MFO, 2006: 53.
8. Yasin'skij V.B. Inzhenernyj fizpraktikum dlya bakalavrov. *Sovremennyy fizicheskij praktikum: sbornik tezisov dokladov IX-j Mezhdunarodnoj uchebno-metodicheskoy konferencii*. Moskva: Izdatel'skij dom MFO, 2006: 93.
9. Nadolinskaya E.G., Bespal'ceva I.I., Belonenko M.B. Povyshenie `effektivnosti otchetnykh zanyatij po laboratornym rabotam. *Sovremennyy fizicheskij praktikum: sbornik tezisov dokladov IX-j Mezhdunarodnoj uchebno-metodicheskoy konferencii*. Moskva: Izdatel'skij dom MFO, 2006: 108.
10. Vorob'ev A.P., Vorob'eva T.V., Krasnenkov M.A. Soderzhanie didakticheskikh principov v formirovanii znanij, umenij i navykov pri obuchenii fizike v usloviyah vysshej shkoly. *Sovremennyy fizicheskij praktikum: sbornik tezisov dokladov IX-j Mezhdunarodnoj uchebno-metodicheskoy konferencii*. Moskva: Izdatel'skij dom MFO, 2006: 65.
11. Volohova E.S. Osnovnyye `etapy nauchnogo issledovaniya. *Molodoy uchenyj*. 2016; № 6: 755 – 757. Available at: <http://moluch.ru/archive/110/26991/>
12. Chugunov E.A., Ermolaeva V.V. Sravnenie metodik prepodavaniya obščego kursa fiziki na primere provedeniya laboratornykh rabot v tehničeskikh vuzah Shvejcarii i Rossii. *Molodoy uchenyj*. 2014; № 5: 569 – 571. Available at: <https://moluch.ru/archive/64/10343/>

Статья поступила в редакцию 25.11.19

**Orehova T.F.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Nosov Magnitogorsk State Technical University (Magnitogorsk, Russia), E-mail: orehovna49@mail.ru  
**Neretina T.G.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Nosov Magnitogorsk State Technical University (Magnitogorsk, Russia), E-mail: neretinat@mail.ru  
**Kruzhilina T.V.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Nosov Magnitogorsk State Technical University (Magnitogorsk, Russia), E-mail: kru.tv@mail.ru

**SUBJECTIVE REASONS FOR THE ALIENATION BETWEEN GENERATIONS: THE PEDAGOGICAL ASPECT.** The article is the second paper, which discusses causes of alienation between generations and the subsequent alienation from the subjects of the educational space of the pedagogical function of consciousness. The first article presents the analysis of objective reasons. The work is dedicated to characteristic of subjective reasons, among which the authors include: first, the changes occurring with the family as a public institution of population reproduction, and, secondly, the lack of focus of the modern education system on the pedagogization of the consciousness of its participants (students, teachers and parents of students).

**Key words:** alienation between generations, family, pedagogization of consciousness of participants of education, subjects of educational space.

**Т.Ф. Орехова**, д-р пед. наук, проф., ФГБОУ ВО «МГТУ имени Г.И. Носова», г. Магнитогорск, E-mail: orehovna49@mail.ru

**Т.Г. Неретина**, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «МГТУ имени Г.И. Носова», г. Магнитогорск, E-mail: neretinat@mail.ru

**Т.В. Кружилина**, д-р пед. наук, проф., ФГБОУ ВО «МГТУ имени Г.И. Носова», г. Магнитогорск, E-mail: kru.tv@mail.ru

## СУБЪЕКТИВНЫЕ ПРИЧИНЫ ОТЧУЖДЕНИЯ МЕЖДУ ПОКОЛЕНИЯМИ: ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

В статье раскрываются причины отчуждения между поколениями и следующим за ними отчуждением от субъектов образовательного пространства педагогической функции сознания. Данная статья посвящена характеристике субъективных причин, к числу которых авторы относят, во-первых, изменения, происходящие с семьей как общественным институтом воспроизводства населения и, во-вторых, отсутствие направленности системы современного образования на педагогизацию сознания его участников (обучающихся, педагогов и родителей обучающихся). На основе анализа исследований, посвященных проблемам современной семьи, авторы рассматривают изменения, которые отражают исторически происходящие изменения в составе, структуре и качестве межличностных отношений в семье.

**Ключевые слова:** отчуждение между поколениями, семья, педагогизация сознания участников образования, субъекты образовательного пространства.

Субъективные причины отчуждения педагогической функции сознания человека являются прямым продолжением объективных причин, подробно освещенных в статье Т.В. Кружилиной, Т.Г. Неретиной и Т.Ф. Ореховой «Объективные причины отчуждения между поколениями: педагогический аспект», опубликованной в журнале «Перспективы науки и образования» в 2018 г. (№ 6 (36), с. 27 – 35) [1]. Уточним, что в соответствии с предметом педагогической науки, изучающей педагогические процессы, связанные со становлением личности растущего человека, под отчуждением между поколениями мы понимаем *отчуждение педагогической функции сознания у участников образования*, в число которых сегодня входят обучающиеся (дети и подростки школьного возраста), педагоги (школьные учителя) и родители учеников 1 – 11 классов общеобразовательной школы. При этом заметим, что отчуждение между детьми (обучающимися) и взрослыми (педагогами и родителями) возникает с каждым новым поколением, смена которых в связи с поразительным ускорением в конце XX – начале XXI века научно-технического прогресса происходит сегодня практически каждые пять – шесть лет. Следовательно, у одних и тех же педагогов и родителей каждые пять – шесть лет, то есть с каждым новым поколением родившихся детей обнаруживаются одни и те же проблемы, связанные с отчуждением между поколениями. В данной статье, посвященной исследованию проблемы отчуждения между поколениями, дается подробный анализ субъективных причин, усиливающих *отчуждение педагогической функции сознания* взрослых и детей.

Теоретический характер нашего исследования обуславливает комплекс используемых исследовательских методов, в число которых входит ряд теоретических методов: анализ, обобщение, индуктивный и дедуктивный логические методы, позволяющие изучать факты реальной действительности, и эмпирические – опросные методы, направленные на выявление уровня осознания респондентами-взрослыми и детьми проблемы отчуждения. В процессе нашего исследования наряду с объективными причинами отчуждения между поколениями мы выявили ряд субъективных причин, связанных с проблемами семьи, которые обусловлены историческим развитием этого важнейшего социального института. В связи с этим представляется целесообразным проанализировать исследование, посвященные проблемам современной семьи, которые контекстно связаны с проблемой отчуждения между поколениями.

Отчуждение между поколениями в контексте воспитательной функции семьи исследует С.Н. Юревич [2]. Она разрабатывает подходы к развитию воспитательного потенциала семей младших школьников, исходя из того, что семья – это главная ячейка общества, в которой закладываются нормы морали и правила поведения людей в обществе [2]. Особое значение она уделяет тезисам, высказываемым по поводу необходимости повышения педагогической культуры родителей по вопросам духовно-нравственного развития дошкольников. В результате своего исследования С.Н. Юревич приходит к выводу, что только через взаимодействие дошкольного образовательного учреждения и семьи можно повысить педагогическую культуру родителей, которые по своей сути являются первыми воспитателями своих детей, в том числе и в направлении духовно-нравственного развития [2].

Контекстно проблема отчуждения рассматривается в исследованиях С.А. Бурилкиной [3], Е.М. Разумовой [4]. Так, С.А. Бурилкина, исследуя преем-

ственность традиций в молодых и родительских семьях, выявляет закономерность, согласно которой в настоящее время, характеризующееся социальной трансформацией современного российского общества и развитием рыночных отношений, стабильность и благополучие вновь созданной «ячейки общества» определяется тем количеством положительных традиций, которые молодая семья перенимает от старшего поколения [3]. Объектом изучения в исследовании Е.М. Разумовой выступают неполные семьи с детьми подросткового возраста, которые отличаются особыми девиациями по сравнению с подростками из полных семей [4]. Таким образом, проведенный анализ позволяет сделать вывод, что проблема отчуждения между поколениями прямо или косвенно рассматривается практически во всех исследованиях, посвященных вопросам взаимоотношения поколений и сопровождающим эти взаимоотношения последствиям.

Дадим краткую характеристику выявленных нами субъективных причин отчуждения между поколениями.

Первой причиной, как показывают данные нашего исследования, является изменение состава, структуры и качественных характеристик современной семьи. В цивилизованном обществе семья как общность людей, связанных кровным родством, выполняет различные жизненно важные социальные функции: обеспечение становления личности растущего человека и его первичной социализации; удовлетворение духовных потребностей членов семьи и создание условий для их дальнейшего духовного развития; защита и обеспечение безопасности.

Многие ученые, исследуя проблемы современной семьи, определяют её как «специфический социальный институт, удовлетворяющий потребности общества в физическом и духовном воспроизводстве населения, организации общественного потребления, передаче культурного наследия, утверждении ориентации на определенный образ жизни общества, защиту всех в этом нуждающихся». В данном определении, как видим, на первом месте среди выделенных функций семьи стоит *удовлетворение потребности общества в физическом и духовном воспроизводстве населения*. А.Н. Елизаров расширяет этот перечень, дополняя его такими функциями, как рождение и воспитание детей; сохранение, развитие и передача последующим поколениям ценностей и традиций общества; аккумуляция и реализация в семье накопленного в обществе социально-воспитательного потенциала; удовлетворение потребностей людей в психологическом комфорте и эмоциональной поддержке, чувстве безопасности, ощущении ценности и значимости своего «Я», эмоциональном тепле и любви; совместное ведение домашнего хозяйства на основе разделения труда между членами семьи и принципа взаимопомощи; социальный контроль за поведением отдельных членов семьи; организация деятельности по финансовому обеспечению семьи; охрана здоровья членов семьи, снятие с них стрессовых состояний и создание условий для отдыха; а также удовлетворение разных личных потребностей членов семьи – сексуально-эротических, в совместном проведении досуга, в общении с близкими людьми, в отцовстве или материнстве, в самореализации в детях, в контактах с ними, в их воспитании и т.д. [5, с. 45].

Из приведенного списка «функций семьи» А.Н. Елизаров вычленяет в качестве интегрирующих факторов «порождение и воспитание» детей. Однако «порождать» детей, как отмечает В.Н. Дружинин, можно и без брака, вне семьи,



так как в ситуации рождения детей мужчина и женщина выступают лишь в роли собственноручной женщины и мужчины. Мужем и женой они становятся только при условии вступления в брак, поэтому именно на них как на родителей лежит задача первичного воспитания (первичной социализации) ребенка. Причем эта функция распространяется также на неродного, приёмного ребенка, если он воспитывается в семье и является её полноценным членом. Следовательно, только воспитывающие детей муж и жена превращаются в отца и мать [6]. Действительно, именно в семье дети получают первый опыт взаимоотношений с людьми и миром, который в семье закрепляется и в дальнейшем служит своеобразной моделью отношений, определяющей все последующие впечатления и переживания человека. Этот первый, полученный в семье опыт, как отмечают психологи, продолжает влиять на характер человека, на его отношения к другим людям на протяжении всей его последующей жизни, хотя это влияние, как правило, осознаётся человеком труднее всего.

Исторически под структурой семьи принято понимать совокупность устойчивых связей, их характер, обеспечивающих её целостность. По наличию структурных элементов различают демографический, социологический, психолого-педагогический, этнический и другие типы семей. Современная семья существенно отличается по своим внешним признакам и внутреннему состоянию от семьи даже недавнего прошлого. С позиции установления связи между поколениями И.В. Бестужев-Лада в качестве позитивного примера рассматривает многопоколенную российскую семью старого типа (демографический тип семьи). В такой семье представители разных поколений жили и трудились совместно, имея общее время и пространство труда, быта, досуга. Как отмечает И.В. Бестужев-Лада, подобная организация семейной жизни, по сути, единственная реальная возможность обеспечить преемственность поколений и не допустить губительного для общества разрыва между поколениями [7]. В многопоколенных семьях передавались по наследству от поколения к поколению профессии родителей (от отца к сыну, от матери – к дочери), идеология, мировоззрение, стереотипы сознания и поведения, определяющие культурный облик людей, но, что самое главное, осуществлялось полноценное воспитание и обучение будущих отца и матери семейства. В результате к моменту наступления у подростков физиологической зрелости синхронно приходила и их социальная зрелость: юноши и девушки были полностью готовы к созданию собственной семьи без малейшего родительского иждивения. «...Эффект, – с сожалением резюмирует И.В. Бестужев-Лада, – недостижимый ни при каких, даже самых лучших современных системах образования» [7].

С уходом из жизни общества многопоколенной семьи бесследно уходят и те традиции, которые её цементировали. Возвратить их в том первоначальном виде, скорее всего, уже невозможно, да и вряд ли нужно. Новое время должно рождать свои нравы и традиции. В то же время следует учитывать, что благополучное развитие любой семьи определяется рядом объективных закономерностей, нарушение которых часто приводит к её разрушению и к усилению отчуждения между поколениями.

Анализируя современные тенденции в развитии института семьи и брака, можно утверждать, что в последние десятилетия заметно растет количество мужчин и женщин, которые к 30 годам ни разу не вступали в брак, а также тех, кто в принципе не планирует официальные брачные отношения. При этом обозначена проблема, что следует отметить особо, усугубляется с каждым годом. Так, по данным Росстата, в России в 2008 году вне брака жило 21 млн. мужчин, число которых неуклонно растет год от года; увеличивается также количество разводов. При этом среди 40-летних разведённых женщин в крупных городах России повторно выходят замуж всего лишь 2,5%, а более 40% или живут одиноко, или не состоят в повторном браке, или разведены, или вовсе никогда не выходили замуж. Наряду с этим растет число так называемых гражданских браков, являющихся по своей сути формой сожительства.

Снижение процента брачности свидетельствует, на наш взгляд, о низком уровне подготовленности современного человека к созданию собственной семьи и, как следствие, о недостаточной педагогизации его сознания. Данные проведенного нами опроса среди молодежи показывают, что семья зачастую рассматривается молодыми людьми только как «законное оформление сексуально-эмоциональных отношений». Сущность же семьи как социального института с комплексом присущих ему важных общественных функций ни девушками, ни юношами, как правило, не осознается в полной мере. Ослаблению педагогической функции сознания субъектов образовательного пространства способствует также *малодетность* семьи. Это значит, что большинство современных молодых семей, несмотря на разворачиваемые государством программы поддержки семьи, ограничиваются, как правило, одним – двумя детьми, так как сегодняшняя мать, как пишет А.Ц. Гармаев, более устремлена к тому, «... чтобы состоять по способностям, а вовсе не в мудрости материнской», которая, по его мнению, начинает пробуждаться у женщины только с третьим ребенком и лишь в том случае, если мать работает над собой в соответствующем направлении [8, с. 413].

Второй субъективной причиной отчуждения между поколениями можно считать *отсутствие* в современном образовании и воспитании *направленности на педагогизацию сознания* участников образования (обучающихся, педагогов и родителей обучающихся), что ослабляет воспитательный потенциал семьи и каждого отдельного человека.

Предметной основой решения проблемы педагогизации сознания участников образования с целью преодоления отчуждения между поколениями является национальное педагогическое самосознание населения России, которое является, с одной стороны, результатом духотворчества самого народа и происходит под влиянием окружающей человека внешней (природной и социальной) среды, а с другой стороны, – это следствие законотворчества государства, его органов, отражающий народный опыт в теориях, нормах, законах. Национальное педагогическое сознание претворяется в индивидуальном педагогическом сознании и самосознании конкретных субъектов и формируется у человека в процессе его воспитания и образования. Однако в современной образовательной и воспитательной практике практически отсутствует целенаправленная ориентация на формирование педагогического сознания подрастающего поколения. Если же это и осуществляется, то в большей степени стихийно. Безусловно, такое положение существенно ослабляет воспитательный потенциал семьи и каждого отдельного человека, что отрицательно сказывается не только на взаимоотношениях внутри семьи и между поколениями, но также на отношениях между учащимися и учителями, которые также являются представителями разных поколений. Анализируя проблему преодоления отчуждения ребенка от школы, мы убедились, что отрицательное отношение ученика к учителю есть результат негативного отношения детей к взрослым вообще.

Исследуя содержание школьного образования с целью выявления его возможностей для педагогизации сознания учащихся, мы пришли к выводу, что отчуждение ученика от учителя в определенной степени провоцируется отчуждённым состоянием ребенка от содержания образования, носителем которого является учитель. Как показывает практика, за последние два – три десятилетия школа претерпевает значительные изменения: это и внедрение Федерального государственного образовательного стандарта, разработанного отдельно для каждой ступени образования, и тотальная компьютеризация и цифровизация образовательного пространства, и изменение социального статуса образования в связи с переводом системы образования из сферы культуры в сферу услуг и многие другие направления реформирования системы общего образования. Однако, несмотря на все эти нововведения, касающихся в основном изменения концептуальных подходов к обучению и воспитанию в школе, содержание школьного образования практически не меняется, и школа по-прежнему продолжает переживать те же самые проблемы, что 10, 20, 30 и более лет тому назад. Следовательно, дело не только в отчуждённости содержания образования от сознания ребенка. Многие зависят от отношения учителя как взрослого к ученику как представителю подрастающего поколения, то есть от понимания учителем природы растущего организма и искусства использовать природные особенности детей и заложенные в системе образования педагогические механизмы для создания максимально благоприятных условий для превращения ребенка из растущего существа в социально зрелого человека с большой буквы.

Таким образом, в современных семьях, даже полных, чаще всего отсутствует положительный педагогический опыт. Объясняется это самыми разными причинами, среди которых одной из наиболее распространенных, по мнению известного психиатра А.Е. Личко, является дисгармоничность межличностных отношений: а) отсутствие партнёрства между родителями (один из них только доминирует, другой только подчиняется); б) деструктурированность семьи (отсутствие взаимопонимания между членами семьи в решении жизненных задач, привязанности и солидарности, наличие излишней автономии); в) распадающийся тип семьи (признаки – повышенная конфликтность, высокий риск развода); г) ригидность псевдосоциальной семьи (семья, где отмечается доминирование одного члена семьи с чрезмерной зависимостью других, жёсткая регламентация семейной жизни, отсутствие эмоциональной теплоты, автономизация духовного мира членов семьи от вторжения властного лидера), что закономерно способствует появлению отчуждённого состояния во взаимоотношениях между членами семьи [9].

В то же время следует заметить, что отчуждение – вполне обыденное и нормальное явление в жизни и естественный механизм обогащения культуры, тем не менее эффективное развитие человечества возможно только при условии наличия общественного механизма ослабления отчуждения. Таким механизмом, как показывают результаты нашего исследования, может и должно стать образование, которое, как справедливо замечает Ю. Турчанинова, является предметом собственной деятельности субъекта образования, поэтому процесс созидания человеком собственного образования состоит, по её мнению, в преодолении множества уже свершившихся ранее отчуждений, в «вочеловечивании» кем-то отчуждённой мудрости, в превращении её в личностное знание» [10, с. 34].

Всё это возможно, на наш взгляд, посредством целенаправленной педагогизации сознания всех участников образования, к числу которых относятся и обучающиеся, и педагоги, и родители обучающихся, результатом которой является ориентация их на ценности такой семьи, в которой воспитывается уважение к авторитету старших, то есть педагогическое воздействие осуществляется сверху вниз, при этом взаимоотношения между старшими и младшими основываются на принципах добровольного подчинения и выполнения обязанностей как обязательств. Итогом воспитания в семье, которая строится на взаимном доверии, принятии и автономности её членов является усвоение ребёнком демократических ценностей; четкое представление о соотношении прав и обязанностей, свободы и ответственности; эмоциональная устойчивость и формирование

таких личностных качеств, как активность, самостоятельность, доброжелательность, адаптивность, уверенность в себе. Однако достижение такого результата возможно при условии организации образования как пространства творческой деятельности для каждого обучающегося, результатом которой становится признание педагогической функции сознания как основы преодоления отчуждения.

Анализ феномена отчуждения между поколениями показывает, что одной из причин его усиления является отчуждение педагогической функции сознания у взрослого населения страны, что проявляется в виде глубинного нарушения связей между взрослыми и детьми как двумя основными «классами» любого общества. В основе отчуждения педагогической функции сознания человека лежат наряду с объективными субъективные, к числу которых относятся: изменение состава, структуры и качественных характеристик современной семьи, приведшее к утрате национальных традиций семейной педагогики, к отсутствию механизма создания новых семейных традиций и их передачи из поколения в поколение; отсутствие в современном образовании и воспитании направленности на педагогизацию сознания населения, что отрицательно отражается на воспитательной деятельности современной семьи и каждого отдельного человека.

В результате действия именно субъективных причин происходит отчуждение педагогической функции сознания, поэтому уменьшение негативного влияния этих причин способствует преодолению отчуждения между поколениями. Отчуждение педагогической функции сознания субъектов образовательного пространства – это явление, развивающееся на протяжении всей истории становления системы воспитания и образования в России и связанное со становлением национального педагогического самосознания, которое нарабатывается и закрепляется в традициях самим народом, проявляется в его педагогических взглядах, убеждениях, мудрости, детерминируемой условиями внешней природной и социальной среды обитания данного народа, и развивается исторически по своим законам, отличающимся от законов развития педагогического самосознания отдельной личности. Эффективным способом гарантированного преодоления разрушительной силы отчуждения является гармонизация взаимоотношений между поколениями, в том числе между старшими (взрослыми) и младшими (детьми) членами семьи посредством целенаправленной педагогизации их сознания в процессе образования.

#### Библиографический список

1. Кружилкина Т.В., Неретина Т.Г., Орехова Т.Ф. Объективные причины отчуждения между поколениями: педагогический аспект. *Перспективы науки и образования*. 2018. № 6 (36): 27 – 35.
2. Юревич С.Н. Повышение педагогической культуры родителей по вопросам духовно-нравственного воспитания дошкольников. *Актуальные проблемы современной науки, техники и образования: тезисы докладов 74-й Международной научно-технической конференции*, Магнитогорск. 2016; Т. 2: 206 – 209.
3. Бурилкина С.А. Преемственность традиций в молодых и родительских семьях. *Актуальные проблемы современной науки, техники и образования: тезисы докладов 75-й Международной научно-технической конференции*, Магнитогорск. 2017; Т. 2: 229 – 232.
4. Разумова Е.М. Нарушения в поведении подростков в семьях с разведенными родителями. *Актуальные проблемы современной науки, техники и образования: тезисы докладов 75-й Международной научно-технической конференции*, Магнитогорск. 2017; Т. 2: 29 – 294.
5. Елизаров А.Н. К проблеме поиска основного интегрирующего фактора семьи. *Вестник МГУ. Сер. 1. Психология*. 1996; № 1: 42 – 49.
6. Дружинин В.Н. *Психология семьи*. Екатеринбург: Деловая книга, 2000.
7. Бестужев-Лада И.В. *Ступени к семейному счастью*. Москва: Мысль, 1988.
8. Гармаев А.С. *Психопатический круг в семье*. Москва: Православное братство святого апостола Иоанна Богослова, 2001.
9. Личко А.Е. *Подростковая психиатрия*. Ленинград: Медицина, 1985.
10. Турчанинова Ю. Отчуждение в образовании: проблема преодоления. *Директор школы*. 1996; № 5: 32 – 38; № 6: 60 – 65.

#### References

1. Kruzhilina T.V., Neretina T.G., Orekhova T.F. Ob'ektivnye prichiny otchuzhdeniya mezhdu pokoleniyami: pedagogicheskij aspekt. *Perspektivy nauki i obrazovaniya*. 2018. № 6 (36): 27 – 35.
2. Yurevich S.N. Povyshenie pedagogicheskoy kul'tury roditel'ev po voprosam duhovno-nravstvennogo vospitaniya doskol'nikov. *Aktual'nye problemy sovremennoj nauki, tekhniki i obrazovaniya: tezisy dokladov 74-j Mezhdunarodnoj nauchno-tehnicheskoy konferencii*, Magnitogorsk. 2016; T. 2: 206 – 209.
3. Buril'kina S.A. Preemstvennost' tradicij v molodyh i roditel'skih sem'ях. *Aktual'nye problemy sovremennoj nauki, tekhniki i obrazovaniya: tezisy dokladov 75-j Mezhdunarodnoj nauchno-tehnicheskoy konferencii*, Magnitogorsk. 2017; T. 2: 229 – 232.
4. Razumova E.M. Narusheniya v povedenii podrostkov v sem'ях s razvedennymi roditel'ями. *Aktual'nye problemy sovremennoj nauki, tekhniki i obrazovaniya: tezisy dokladov 75-j Mezhdunarodnoj nauchno-tehnicheskoy konferencii*, Magnitogorsk. 2017; T. 2: 29 – 294.
5. Elizarov A.N. K probleme poiska osnovnogo integriruyushchego faktora sem'i. *Vestnik MGU. Ser. 1. Psihologiya*. 1996; № 1: 42 – 49.
6. Druzhinin V.N. *Psihologiya sem'i*. Ekaterinburg: Delovaya kniga, 2000.
7. Bestuzhev-Lada I.V. *Stupeni k semejnemu schast'yu*. Moskva: Mysl', 1988.
8. Garmaev A.C. *Psihopaticheskij krug v sem'e*. Moskva: Pravoslavnoe bratstvo svyatogo apostola Ioanna Bogoslova, 2001.
9. Lichko A.E. *Podrostkovaya psixiatriya*. Leningrad: Medicina, 1985.
10. Turchaninova Yu. Otchuzhdenie v obrazovanii: problema preodoleniya. *Direktor shkoly*. 1996; № 5: 32 – 38; № 6: 60 – 65.

Статья поступила в редакцию 26.11.19

УДК 378

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10086

**Dylkov A.G.**, Cand. of Sciences (Physics, Mathematics), senior lecturer, Department of Philosophy, Cultural Science, Social and Humanitarian Disciplines, Magnitogorsk State Conservatory (Academy) n.a. M.I. Glinka (Magnitogorsk, Russia), E-mail: adylkov@magkmusic.com

#### ELECTRONIC INFORMATION AND EDUCATION ENVIRONMENT OF HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION AS A GROUP DISCIPLINES TEACHER TOOL.

In the context of the widespread education informatization (including musical education) various requirements are placed to educational process direct participants. Thus, for teachers and students it is necessary to acquire competence in the field of IT and computer literacy, for educational organizations of higher education by the Federal State Educational Standards (FSSES) are established the existence and functioning of the Electronic Information and Educational Environment (EIEE). The use of modern information technologies in the teacher professional activity together with the capabilities of the EIEE of higher education institution, create new ways for presenting and giving of educational material. The article considers some opportunities opened for a teacher of a higher education institution on group disciplines when using EIEE components in educational process.

**Key words:** electronic information and education environment, higher education, musical education, innovation educational technologies.

**А.Г. Дылков**, канд. физ.-мат. наук, доц., Магнитогорская государственная консерватория (академия) имени М.И. Глинки, г. Магнитогорск, E-mail: adylkov@magkmusic.com

## ЭЛЕКТРОННАЯ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА ВУЗА КАК ИНСТРУМЕНТ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ГРУППОВЫХ ДИСЦИПЛИН

В условиях повсеместной информатизации образования (в том числе музыкального) различные требования предъявляются к непосредственным участникам образовательного процесса. Так, для преподавателей и студентов в обязательном порядке необходимо овладевать компетенциями в области информационно-компьютерной грамотности, а к образовательным организациям высшего образования требованиями Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) установлено наличие и функционирование электронной информационно-образовательной среды (ЭИОС). Использование современных информационных технологий в профессиональной деятельности преподавателя в совокупности с возможностями ЭИОС вуза создают новые

способы представления и подачи учебного материала. В статье рассмотрены некоторые возможности, открывающиеся преподавателю вуза на групповых дисциплинах при использовании в образовательном процессе средств ЭИОС образовательной организации.

**Ключевые слова:** электронная информационно-образовательная среда, высшее образование, музыкальное образование, инновационные образовательные технологии.

Процесс внедрения информационно-коммуникационных технологий является неотъемлемой частью и важной тенденцией образования XXI века. Для участников образовательного процесса следствием данного процесса становится обязательное владение информационно-коммуникативными компетенциями. Использование информационных технологий в образовательном процессе может дать современному преподавателю ряд преимуществ и стать эффективным инструментом для электронного сопровождения образовательного процесса. Однако бурное развитие информационных образовательных технологий предъявляют высокие требования к информационно-компьютерной грамотности преподавателя. Заметим, что внедрение информационных технологий в музыкальное образование, преподавание дисциплин, связанных с музыкально-компьютерными технологиями, а также вопросы применения компьютерных программ в различных видах музыкально-педагогической деятельности, зачастую, осложняются отсутствием образовательных стандартов и учебной литературы [1 – 4].

Одним из следствий развития информационных и коммуникационных технологий в образовании (в том числе музыкальном) становится индивидуализация процесса обучения, что особенно актуально для преподавателя групповых дисциплин.

Важным требованием ФГОС к условиям реализации образовательных программ высшего образования является наличие электронной информационно-образовательной среды (ЭИОС) вуза, в состав которой входят различные информационные и образовательные ресурсы, информационно-коммуникационные технологии и программные средства [5].

Основная цель данной работы – рассмотреть некоторые возможности, открывающиеся для преподавателя вуза на групповых дисциплинах при использовании в образовательном процессе средств ЭИОС. Говоря о групповых дисциплинах, мы не ограничиваемся социально-гуманитарным циклом или групповыми дисциплинами, связанными с музыкально-компьютерными технологиями, преподавание которых, как правило, осуществляется в компьютерном классе. Автор убежден, что рассмотренные в работе идеи при творческом подходе и соответствующем уровне владения современными информационными технологиями могут найти полезное применение на любой групповой дисциплине вуза, в том числе на музыкальных или теоретических групповых дисциплинах учреждений высшего профессионального музыкального образования.

Безусловно, структура ЭИОС каждой образовательной организации уникальна. Однако в силу требований ФГОС ВО к ЭИОС образовательных организаций, особенностей использования электронного обучения в некоторых дистанционных образовательных технологиях, необходимости ведения электронного документооборота образовательной организации можно сделать вывод о наличии схожего функционала ЭИОС (с точки зрения преподавателя) в любом вузе. Демонстрацию конкретных идей использования возможностей ЭИОС преподавателем групповых дисциплин приведём на примере Магнитогорской государственной консерватории.

В связи со сказанным в структуре ЭИОС Магнитогорской консерватории выделим некоторые компоненты, наиболее важные, на наш взгляд, с точки зрения взаимодействия преподавателя и студентов – корпоративный (образовательный) портал, корпоративные электронные сервисы (G Suite), электронно-библиотечные системы – и рассмотрим некоторые возможные способы их использования на групповых дисциплинах.

Согласно указанным выше требованиям ФГОС ВО ЭИОС организации «должна обеспечивать доступ учебным планам, рабочим программам дисциплин (модулей), практик, электронным учебным изданиям и электронным образовательным ресурсом, указанным в рабочих программах» (цитата из любого стандарта группы 53.00.00 «Музыкальное искусство»). Однако при обеспечении этого доступа необходимо учесть, что рабочие программы и другие авторские материалы не могут размещаться в сети Интернет в открытом доступе, следовательно, необходима организация персонального авторизованного доступа.

В Магнитогорской консерватории роль информационного ресурса с авторизованным доступом выполняет корпоративный (образовательный) портал. Авторизованный пользователь портала получает доступ к большому количеству информации, в том числе рабочим программам, электронным учебным изданиям и др. Студенту необходимо выбрать свой уровень обучения, факультет, образовательную программу, направление подготовки (или специальность), профиль (или специализацию) и какую-либо дисциплину из списка всех предметов учебного плана. Внутренняя структура папки любой дисциплины идентична: рабочая программа, учебно-методические материалы и фонды оценочных средств. Папка учебно-методических материалов преподаваемой дисциплины может стать для преподавателя единым виртуальным пространством для трансляции студентам, вообще говоря, любой учебной информации. В частности, пре-

подаватель имеет возможность размещать практические (проверочные) задания любого рода (тесты (в том числе электронные), кроссворды, вопросы и др.), изображения, презентации, видеоматериалы, аудиолекции и другие авторские материалы, зная при этом, что информация будет доступна для студентов и скрыта от сторонних пользователей сети.

В связи с описанной выше необходимостью авторизации пользователей (в частности – на портале) неизбежно возникает вопрос о централизации хранения учётных записей пользователей, т.е. создания единого каталога учётных записей. Централизация учётных данных студентов посредством данного каталога избавляет преподавателя групповых дисциплин от необходимости сбора контактных данных студентов, а также создания каких-либо сообществ в социальных сетях.

Новые горизонты для преподавателя в вопросе взаимодействия со студентами посредством ЭИОС открывают корпоративные электронные сервисы. В частности, корпоративные сервисы Google для образования (G Suite for Education) [6]. Перечислим основные с точки зрения организации учебного процесса компоненты G Suite: корпоративная электронная почта, чат и видеозвонки, сайты, офисные приложения (документы, презентации, формы, таблицы, диск), электронный учебный класс. Кратко обозначим основные возможности указанных элементов.

Поскольку все сервисы G Suite взаимосвязаны, корпоративная электронная почта выступает удобным и универсальным инструментом взаимодействия с обучающимися. При этом для поиска и добавления адреса почты каждого студента достаточно его имени и фамилии, поскольку, как уже было сказано выше, все студенты (и преподаватели) внесены в единый каталог учётных записей пользователей организации. С помощью корпоративной электронной почты можно создавать группы контактов для рассылки учебных материалов (скажем, по дисциплинам, курсам, студенческим группам и т.д.). Таким образом, посредством корпоративной электронной почты можно организовать эффективное асинхронное взаимодействие со студентами посредством сети Интернет.

Следующие сервисы G Suite – чат и видеозвонки. Данный функционал для преподавателя позволяет организовать синхронное взаимодействие со студентами посредством сети Интернет. Безусловно, взаимодействие такого рода в обязательном порядке необходимо при дистанционном или электронном обучении, однако возможности такого рода могут оказаться полезными для преподавателя, работающего и в «очном» формате.

Другой компонент корпоративных сервисов Google для образовательных организаций – сайты. Данный функционал открывает широкие возможности для преподавателя, т.к. последний не ограничен ни в количестве сайтов, ни в способе представления и видах размещаемой на создаваемых ресурсах информации. Кроме того, посредством сайта преподаватель имеет возможность самостоятельно настроить саму форму представления учебного материала в виртуальном пространстве, т.е. своего рода интерфейс системы взаимодействия «преподаватель – студент». Преподаватель может создать персональный сайт и аккумулировать на нём полезную информацию для всех своих студентов и по всем преподаваемым дисциплинам или, в зависимости от поставленных задач, создать отдельные сайты по каждой дисциплине (см. рис. 1), для каждой студенческой группы и т.д. Возможно использование Google-сайта в качестве электронного онлайн-учебника [7]. А с помощью гибких настроек доступа можно сделать сайт доступным только внутри организации (или по уникальной ссылке), что необходимо в случае размещения на сайте авторских материалов.

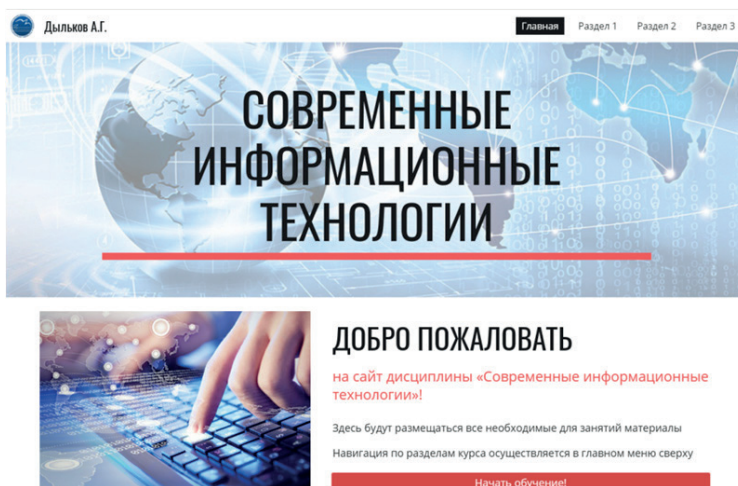


Рис. 1. Пример сайта дисциплины, созданного средствами G Suite



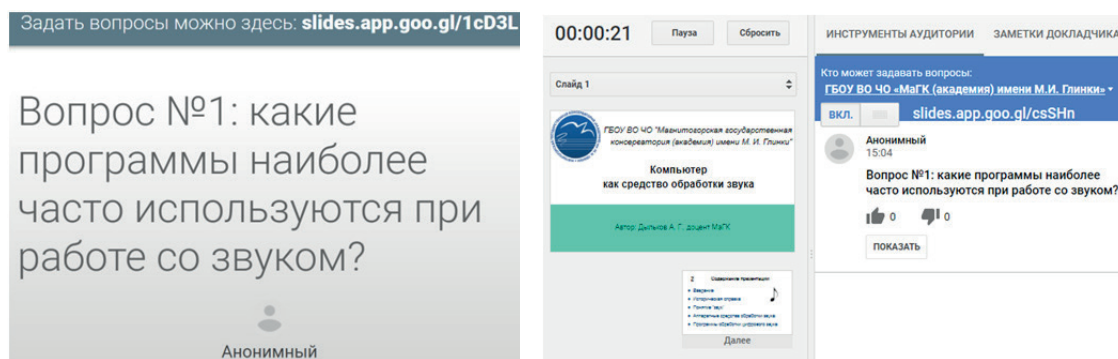


Рис. 2. Инструменты работы с аудиторией в Google-презентациях

Офисные средства пакета G Suite для образовательных организаций также открывают широкие возможности для преподавателя, в частности:

- с помощью Google-документов возможно организовать совместную работу с текстом. Для этого преподавателю необходимо открыть доступ к документу для выбранных студентов, после чего учащиеся получают возможность просматривать (или редактировать) данный документ, а также оставлять комментарии к выделенному фрагменту текста, используя при этом компьютер, ноутбук или смартфон;

- с помощью Google-презентаций возможно создавать учебные презентационные материалы, доступные онлайн. Опубликованную онлайн-презентацию можно встроить на сайт, а также разослать любым удобным способом. Кроме того, при показе данной презентации в режиме докладчика можно включить интерактивный элемент – единую ссылку для вопросов слушателей (см. рис. 2);

- Широкие возможности для преподавателя открывает инструмент Google-формы, с помощью которого можно создавать опросы, тесты, интерактивные тренажеры. Результаты заполнения формы можно аккумулировать в электронной таблице, что открывает широкие возможности по аналитической и статистической обработке собранных данных. Заметим, что в корпоративной версии G Suite (в отличие от личного аккаунта Google) при выборе типа ответа на вопрос доступен дополнительный элемент – загрузка файлов (см. рис. 3), что позволяет преподавателю создавать задания или вопросы, на которые нужен развернутый письменный ответ;

- с помощью инструмента Google-диск преподаватель также может организовать совместную работу со студентами над любыми видами информации. Все вышеперечисленные объекты (сайты, документы, презентации, формы) при создании размещаются на диске, т.е. в виртуальном облачном пространстве, в результате чего преподаватель или студенты получают возможность доступа к этой информации с любого устройства (в том числе смартфона) и любой точки, где есть выход в Интернет. С помощью создания папок информацию можно нужным образом структурировать и аналогично другим элементам диска настраивать совместный доступ к папкам.

Эффективным электронным инструментом для организации учебного процесса может стать для преподавателя сервис Google-класс, доступный только в корпоративной версии G Suite для образовательных организаций. Дополняя сказанное о работе с данным сервисом в [8], отметим, что использование данного электронного учебного класса позволяет преподавателю выйти на новый уровень в организации учебного процесса с применением информационных технологий, поскольку весь учебный процесс фиксируется в электронной системе, управлять которой можно с любого устройства (в том числе смартфона!). А при добавлении студентами своих корпоративных учетных записей в смартфоны преподаватель автоматически получает оповещение участников образовательного процесса обо всех событиях, происходящих в электронном учебном курсе.

С целью обеспечения библиотечного фонда вуза частой практикой становится использование электронно-библиотечных систем (ЭБС), доступ к которым также должен быть обеспечен в рамках ЭИОС. Наличие доступа к ЭБС предоставляет преподавателю групповых дисциплин дополнительные возможности,

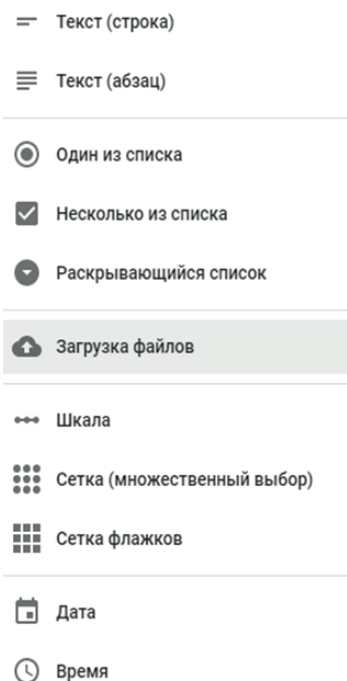


Рис. 3. Пункт «Загрузка файлов» в корпоративной версии Google-формы

поскольку доступ к необходимой учебной литературе возможен из любой точки (в которой имеется подключение к сети Интернет) и с любого устройства, благодаря чему необходимая в учебном процессе литература оказывается всегда под рукой.

Таким образом, на примере Магнитогорской консерватории мы рассмотрели некоторые возможности использования компонентов ЭИОС организации в учебном процессе на групповых дисциплинах. Подчеркнем, что рассмотренные возможности предоставляют дополнительный функционал для участников образовательного процесса и ни в коем случае не являются самоцелью. Безусловно, качество образования зависит в первую очередь от профессионализма и мастерства преподавателя, а рассмотренные выше современные информационные технологии открывают для него новые возможности подачи, представления учебного материала, взаимодействия со студентами, что позволяет говорить об осуществлении профессиональной деятельности преподавателя на новом современном уровне – в русле актуальной концепции медиаобразования [9].

#### Библиографический список

1. Горбунова И.Б., Панкова А.А. Музыкально-компьютерные технологии как фактор становления профессиональной компетентности современного музыканта-педагога. *Вестник Иркутского государственного технического университета*. 2013; №12 (83): 390 – 396.
2. Горбунова И.Б., Орлова Е.В. На острие проблемы – музыкальная информатика. *Материалы Международной научно-практической интернет-конференции. Под редакцией Л.Л. Босовой, Н.К. Нателаури*. 2018: 72 – 77.
3. Новоселов В.А., Дыльков А.Г. *Информационные технологии в музыкальном образовании: учебно-методическое пособие: в 2 частях, Ч. 1*. Нотные редакторы MuseScore, Sibelius: освоение и возможности практического применения. Москва: МПГУ, 2019.
4. Новоселов В.А., Дыльков А.Г. К вопросу о создании учебного пособия по освоению и применению нотаторов Musescore, Sibelius в музыкально-педагогическом образовании. *Новые информационные технологии в образовании и науке: материалы XII Международной научно-практической конференции «», 25 февраля – 1 марта 2019, Екатеринбург: РГППУ, 2019: 843 – 856.*
5. Дыльков А.Г., Удотова О.А. Создание электронной информационно-образовательной среды в вузе (на примере Магнитогорской консерватории). *Мир науки, культуры, образования*. 2018; № 5 (72): 75 – 79.
6. Дыльков А.Г. Сервисы Google для образовательных организаций как часть электронной информационно-образовательной среды консерватории. *Мир науки, культуры, образования*. 2017; № 6 (67): 328 – 332.

7. Мезенцева С.В. Сетевой электронный учебник как новое средство трансляции знаний (из опыта работы в вузе с иностранными студентами из КНР). *Мир науки, культуры, образования*. 2018; № 1 (68): 246 – 247.
8. Дыльков А.Г. Опыт использования электронного учебного класса «Google Класс» в консерватории. *Вестник Магнитогорской консерватории*. 2017; № 3: 88 – 93.
9. Тараева Г.Р. Информационные технологии и музыкальная педагогика. *Проблемы музыкальной науки*. 2008; №1 (2): 214 – 220.

## References

1. Gorbunova I.B., Pankova A.A. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii kak faktor stanovleniya professional'noj kompetentnosti sovremennogo muzykanta-pedagoga. *Vestnik Irkutskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta*. 2013; №12 (83): 390 – 396.
2. Gorbunova I.B., Orlova E.V. Na ostrie problemy – muzykal'naya informatika. *Materiály Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy internet-konferencii. Pod redakciej L.L. Bosovoj, N.K. Natelauri*. 2018: 72 – 77.
3. Novoselov V.A., Dyl'kov A.G. *Informacionnye tehnologii v muzykal'nom obrazovanii: uchebno-metodicheskoe posobie: v 2 chastyah, Ch. 1. Notnye redaktory MuseScore, Sibelius: osvoinie i vozmozhnosti prakticheskogo primeneniya*. Moskva: MPGU, 2019.
4. Novoselov V.A., Dyl'kov A.G. K voprosu o sozdanii uchebnogo posobiya po osvoiniyu i primeniyu notatorov Musescore, Sibelius v muzykal'no-pedagogicheskom obrazovanii. *Novye informacionnye tehnologii v obrazovanii i nauke: materiály XII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii «», 25 fevralya – 1 marta 2019, Ekaterinburg: RGPPU*, 2019: 843 – 856.
5. Dyl'kov A.G., Udotova O.A. Sozdanie `elektronnoj informacionno-obrazovatel'noj sredy v vuze (na primere Magnitogorskoj konservatorii). *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; № 5 (72): 75 – 79.
6. Dyl'kov A.G. Servisy Google dlya obrazovatel'nyh organizacij kak chast' `elektronnoj informacionno-obrazovatel'noj sredy konservatorii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2017; № 6 (67): 328 – 332.
7. Mezenceva S.V. Setevoy `elektronnyj uchebnik kak novoe sredstvo translyacii znaniy (iz opyta raboty v vuze s inostrannymi studentami iz KNR). *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; № 1 (68): 246 – 247.
8. Dyl'kov A.G. Opyt ispol'zovaniya `elektronnoho uchebnogo klassa «Google Klass» v konservatorii. *Vestnik Magnitogorskoj konservatorii*. 2017; № 3: 88 – 93.
9. Taraeva G.R. Informacionnye tehnologii i muzykal'naya pedagogika. *Problemy muzykal'noj nauki*. 2008; №1 (2): 214 – 220.

Статья поступила в редакцию 26.11.19

УДК 378

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10087

Aleyeva Yu.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: yaleeva73@mail.ru

Erokhin V.V., teaching assistant, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: wasilii2012@mail.ru

Loginov A.N., teaching assistant, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: loginov.ru@inbox.ru

**THE EXPERIENCE OF THE ALTAI STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY FOR THE ORGANIZATION OF THE IV FORUM OF STUDENT PEDAGOGICAL TEAMS OF THE SIBERIAN FEDERAL DISTRICT.** The article reveals problems of developing a model of cultural and recreational and recreational educational space of a suburban children's camp. The relevance of the country's personnel potential in the face of student teaching teams in the field of children's recreation is emphasized. The article presents the experience of Altai State Pedagogical University in organizing the IV forum of student teaching teams of the Siberian Federal District. The tasks and objectives of the project are revealed, the content of the educational sites of the forum is analyzed, their thematic and productive directions are determined: a list of acquired knowledge and skills. The pedagogical potential of the competitions held in the framework of the forum is characterized. The analysis of the obtained results of the project is presented; the participants exchanged experience of detachment activity.

**Key words:** cultural and educational space, IV forum of student teaching teams of Siberian Federal District, counselor, educational sites.

Ю.В. Алеева, канд. пед. наук, доц., Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, E-mail: yaleeva73@mail.ru

В.В. Ерохин, ассистент, Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, E-mail: wasilii2012@mail.ru

А.Н. Логинов, ассистент, Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, E-mail: loginov.ru@inbox.ru

## ОПЫТ РАБОТЫ АЛТАЙСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА ПО ОРГАНИЗАЦИИ IV ФОРУМА СТУДЕНЧЕСКИХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ОТРЯДОВ СИБИРСКОГО ФЕДЕРАЛЬНОГО ОКРУГА

В статье раскрываются сущность и проблемы разработки модели культурно-оздоровительного и оздоровительно-образовательного пространства загородного детского лагеря. Подчеркивается актуальность кадрового потенциала страны в лице студенческих педагогических отрядов в сфере детского отдыха. В статье представлен опыт работы Алтайского государственного педагогического университета по организации IV форума студенческих педагогических отрядов Сибирского федерального округа. Раскрываются цели и задачи проекта, анализируется содержание образовательных площадок форума, определяются их тематические и результативные направления: перечень получаемых знаний и умений. Характеризуется педагогический потенциал конкурсов, проведенных в рамках форума. Представлен анализ полученных результатов проекта: участники обменялись опытом отрядной деятельности, показали лучшие практики воспитательной деятельности вожатого.

**Ключевые слова:** культурно-образовательное пространство, IV форум студенческих педагогических отрядов Сибирского федерального округа, вожатый, образовательные площадки.

В современном обществе все большее внимание уделяется вопросам разработки модели культурно-оздоровительного и оздоровительно-образовательного пространства загородного детского лагеря. В связи с этим оправдано, что кадровый потенциал страны в сфере детского отдыха и оздоровления составляют студенческие педагогические отряды. Сохраняя традиции, участники педагогических отрядов работают в загородных лагерях и детских центрах вожатыми, организуют акции в поддержку социально незащищенных слоев населения, участвуют в масштабных мероприятиях, акциях государственного значения.

Студенческие педагогические отряды, помимо обеспечения вторичной занятости студентов, позволяют приобрести дополнительные профессиональные навыки, пройти практическую школу будущему педагогу, подготовить учащихся и студенческую молодежь к вступлению в социально-экономические отношения на современном рынке труда. Решение этих вопросов в качестве приоритетных направлений работы с детьми и молодежью определено в Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года: развитие потенциала молодежи и его использование в интересах инновационного развития страны; создание условий для успешной социализации и

эффективной самореализации молодежи; вовлечение молодежи в социальную практику [1].

В связи с вышесказанным нами был разработан проект «IV форум студенческих педагогических отрядов Сибирского федерального округа».

Целью проекта является содействие формированию педагогической культуры студенческих педагогических отрядов, профессиональной компетентности вожатых учреждений отдыха и оздоровления детей и молодежи. Консолидация вожатского опыта педагогических отрядов Сибирского федерального округа. Задачи проекта: подбор преподавательского состава и специалистов для разработки и реализации содержания образовательной программы форума и конкурсов; определение инструментария для информационного и технического сопровождения форума; совершенствование знаний и умений бойцов об организации воспитательного процесса; формирование профессиональных компетенций и положительного имиджа вожатого; подведение итогов работы IV форума студенческих педагогических отрядов; рефлексия итогов реализации проекта.

Рассмотрим содержательное наполнение образовательной программы форума. На наш взгляд, оптимальным сочетанием для качественной подготовки будущих вожатых являются следующие направления: наставничество – метод

повышения профессионализма вожатых; педагогика детского коллектива: перекрестная дискуссия; квест-технология как способ укрепления здоровья детей в детском оздоровительном лагере; гендерное воспитание детей в детском лагере; командообразование временного детского коллектива в детском оздоровительном лагере; технологии инклюзивного воспитания детей в детском лагере; психологическая гостиная «Дети – это целая вселенная»; дидактическая игра «Money Life»; дидактическая игра «Магазин жизненных ценностей»; мастер-класс «Танцевальный марафон».

Проанализируем детально работу некоторых образовательных площадок форума. Технологии инклюзивного воспитания детей в детском оздоровительном лагере. Процессы социализации и интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья протекают на протяжении всей их жизни. Социальная адаптация ребёнка с ОВЗ, включение его в общественно полезную деятельность, развитие у него позитивного отношения к жизни, обществу, семье, труду является одной из наиболее важных задач. Летние каникулы – самая лучшая и незабываемая пора для решения вышеперечисленных задач и совершенствования возможностей детей с ОВЗ, вовлечения их в новые социальные связи, удовлетворение индивидуальных интересов и потребностей. Детский оздоровительный лагерь в данном случае может выступить как площадка для их реализации. Отдых детей с ограниченными возможностями здоровья совместно со здоровыми сверстниками в летнем загородном лагере способствует их социальной адаптации и интеграции в окружающий социум, а также формирует у ребят коммуникативные навыки.

Однако организация совместного отдыха детей с нормотипичным развитием и детей с особыми образовательными потребностями имеет ряд трудностей, ключевыми из которых являются материально-техническое оснащение лагеря и готовность вожатых к работе в условиях инклюзивной лагерной смены. Если первая проблема решается силами руководства лагеря, затрагивая в основном финансовую сторону вопроса, то решение другой проблемы – подготовки педагогических кадров – в основном ложится на плечи организаций, занимающихся педагогической деятельностью. Углубившись в проблему организации инклюзивной лагерной смены в ДОЛ, совместно с вожатыми нами была выделена одна из важнейших проблем в работе с детьми с ОВЗ – установление контакта. Ряд психолого-педагогических исследований показывают, что основой для установления контакта и продуктивного взаимодействия выступает наличие общих интересов. В рамках проведения площадки вожатым демонстрировались особенности коммуникативного взаимодействия детей с особыми образовательными потребностями различных нозологических групп, в частности детей с нарушением зрения и слуха. Кроме того, совместно с вожатыми были отработаны возможности применения полученных знаний в условиях организации инклюзивной лагерной смены. На площадке вожатых обучали основам жестовой речи, изучали дактильную азбуку и отработывали навык общения с ее помощью, а также изучался шрифт Брайля.

Полученный опыт можно применить при знакомстве детей, изучая новый «язык» в первые дни смены. С одной стороны, достигается сплочение детского коллектива путем вовлечения участников в общую деятельность с общими интересами, с другой стороны, достигается одна из основных задач инклюзивного воспитания в целом – стирание границ между детьми с особыми образовательными потребностями и нормально развивающимися сверстниками. В целом подобный опыт можно использовать при проведении различных квестов, игр и прочих досуговых мероприятий, популяризируя тем самым элементы культуры детей с особыми образовательными потребностями и приобщая к ней обычных детей, расширяя их знания в сферах специального и инклюзивного образования. Практика проведения инклюзивных смен еще недостаточно обширна, чтобы достоверно говорить об эффективности такой формы работы. Однако именно в ней нам видится возможность успешной социализации детей с ОВЗ, процесс включения таких детей в среду сверстников, в значимую активную творческую и общественную жизнь, что в одинаковой степени необходимо для всех членов общества.

В связи с этим нами совместно с вожатыми во время работы образовательной площадки были выделены наиболее важные качества, которыми необходимо обладать вожатому в условиях лагерной инклюзивной смены: толерантность; легкость вступления в контакт с коллегами и детьми; общительность (умение говорить и слушать); высокая работоспособность; ответственность; творческий подход к работе; инициативность; оперативность, способность быстро найти выход из любой сложившейся ситуации; дисциплинированность; эмоциональная устойчивость. Формирование и воспитание данных качеств вожатыми – работа длительная и кропотливая, требует больших усилий и специализированной психолого-педагогической помощи, которую в дальнейшем мы и планируем оказывать будущим и действующим вожатым.

Следующая площадка, на которую хотелось бы обратить внимание, – гендерное воспитание детей в детском оздоровительном лагере. На площадке бойцы познакомились с понятием пол, гендер, гендерная идентичность. Вожатые узнали о существовании двух подходов в образовании: полоролевом и гендерном, их преимуществах и недостатках. Наиболее подробно на площадке была разобрана область сексуального воспитания, морально-этические нормы взаимоотношений мужчин и женщин. На встрече обсуждались возможные мотивы вступления в сексуальные связи, их приемлемость с точки зрения психологии и педагогики. Это чрезвычайно актуальная тема для воспитательного процесса

в детском оздоровительном лагере, так как именно там зачастую завязываются первые межполовые отношения между детьми. Также вожатые узнали возможные проявления сексуальности у детей, их причины и педагогически правильные способы реагирования на подобные проявления. Юноши и девушки в тренинговой форме научились грамотно рассказывать, откуда берутся дети, не допуская распространенных педагогических ошибок. Также бойцы познакомились с проективной диагностической методикой «Рисунок человека своего и противоположного пола» с элементами интерпретации от К. Махвер «Нарисуй человека», ее возможностями в выявлении особенностей гендерной идентичности и гендерных предвзятостей воспитанников.

Далее рассмотрим следующую образовательную площадку: дидактическая игра «Магазин жизненных ценностей». Духовно-нравственное воспитание в системе образования – это целенаправленный процесс взаимодействия педагогов и воспитанников, направленный на формирование гармоничной личности, развитие её ценностно-смысловой сферы посредством общения ей духовно-нравственных и базовых национальных ценностей. Под «духовно-нравственными ценностями» понимаются основополагающие в отношениях людей друг к другу, к семье и обществу, принципы и нормы [2]. С вожатыми обсуждалось, что особую роль в духовно-нравственном становлении человека играет подростковый период, так как именно в этом возрасте на основе уже усвоенных моральных норм складываются основные черты зрелой личности, формируются стержневые социально-психологические качества и механизмы регуляции поведения. Ребенок старшего подросткового возраста становится автономной личностью, ему свойственно стремление к самопознанию, самосовершенствованию, поэтому подросток нуждается во взаимодействии, общении, коммуникации со сверстниками, окружающими, с родителями. Процесс социализации подростка осложняется тем, что в силу возрастных особенностей ребенок этого возраста наиболее подвержен влиянию негативных факторов. Известно, что в большей степени возникновению различных отклонений в поведении подвержены дети подросткового возраста, нежели другие возрастные группы [3].

Это обуславливает важность постановки и решения задачи целостной организации такого образовательного пространства, которое создавало бы условия для наполнения внутреннего мира подростка ценностным содержанием. Достижение позитивных результатов в решении этой задачи определяется использованием различных интерактивных форм и методов взаимодействия с детьми подросткового возраста. Педагогическая ценность применения интерактивных форм и методов в процессе воспитания заключается в организации субъект-субъектного взаимодействия, оказании влияния на развитие обучающихся (усиливает мотивацию обучения, общения со сверстниками, обогащает жизненный опыт, активизирует саморазвитие, ребенок начинает испытывать потребность в такого рода общении – взаимодействии).

С целью исследования эффективности применения интерактивных форм и методов в духовно-нравственном воспитании подростков в детском оздоровительном лагере нами была разработана и проведена игра для вожатых «Магазин жизненных ценностей». Задачи игры – научить вожатых способствовать осознанию подростками собственных жизненных ценностей и их влияния на жизнь, а также определению основополагающих жизненных ценностей для выбора стратегии поведения. Игра для вожатых проходила в форме своеобразного аукциона, где участники, имея символический капитал – жетоны, могли выбрать/приобрести одну из жизненных ценностей. Вожатым предлагались сразу две символические ценности (картинки с соответствующим изображением), каждая из которых имела определенную цену (например, здоровая и крепкая семья (2 жетона) или всемирная слава (3 жетона)). Участники игры имели право выбрать одну любую из них или не приобретать ничего. Совершить покупку возможно было только в тот момент, когда она выставлялась на продажу.

После окончания аукциона перед участниками была поставлена задача проранжировать выбранные ими ценности по степени значимости (составить пирамиду ценностей). Следующим этапом игры было обсуждение выбранных ценностей с товарищами и ведущим (причины выбора, значимость тех или иных ценностей в жизни человека и себя, обоснование выстроенной иерархии). Наблюдения за участниками игры и обмен мнениями между ними отражают заинтересованность и значимость для вожатых проблемы осмысления и выбора духовно-нравственных ценностей. Анализ процесса и результатов игры показал, что в выборе участников присутствуют и духовно-нравственные, и материальные ценности, однако в иерархии у большинства преобладают общечеловеческие: здоровье близких, дружба, любовь. В ходе использования данной формы работы все участники форума были активны, в процессе дискуссии стремились высказать собственное мнение и проявляли интерес к точке зрения других участников. Все это свидетельствует о том, что поставленные задачи дидактической игры были достигнуты.

Полезной образовательной площадкой стала дидактическая игра «Money Life». В рамках форума посредством дидактической игры «Money Life» проходило обучение вожатых навыкам финансовой грамотности. Как оказалось, вожатые обладали некоторыми пробелами в знаниях о финансовой грамотности. В процессе игры обсуждалось текущее финансовое положение жителей современного российского общества, которое сегодня предполагает наличие необходимого и достаточного уровня финансовой грамотности, позволяющего гражданам активно взаимодействовать с финансовыми институтами. Совершенствование финан-



совой грамотности расширяет возможности граждан эффективно использовать финансовые услуги. От выпускников общеобразовательных учреждений ожидается успешное и достаточно быстрое вхождение в социум, что связано и со способностями принимать финансовые решения по обеспечению своей жизнедеятельности, прогнозировать возможные последствия своих действий, а также готовности и умения реализовывать принятые решения. Вступая в экономические отношения, молодой человек должен быть носителем экономической культуры, составляющими основами которой являются экономическое сознание и ответственное экономическое поведение, что обуславливает успешную социализацию индивида в современном обществе.

Однако часть выпускников общеобразовательных учреждений оказывается не вполне готовой к самостоятельному жизнеустройству как в бытовом, так и в социально-экономическом аспекте. Перед выпускниками проблема овладения основами финансовой грамотности и дальнейшего ее совершенствования стоит наиболее остро. Это подтверждают данные, полученные в ходе проведения анкетирования у учащихся 9 – 11 классов города Барнаула по оценке финансовой грамотности. Опираясь на данные, полученные в ходе исследования, нами были сделаны выводы о необходимости ведения целенаправленной работы по формированию навыков финансовой грамотности у учащихся школ. Посредством реализации содержания игры у вожатых сформировались основные компетенции, необходимые для принятия финансовых решений в повседневной жизни и в процессе взаимодействия с финансовыми институтами. Расширилось представление о возможных источниках дохода; они уяснили свои права и обязанности в сфере финансов; к ним пришло понимание значимости получения образования как условия успешной самореализации; сформировалось умение дифференцировать краткосрочные и долгосрочные потребности; появилась возможность определять приоритетные траты и понимать необходимость аккумулировать сбережения для будущих трат; актуализировалось понимание и несение личной ответственности за решения, принимаемые в процессе взаимодействия с финансовыми институтами. У вожатых сформировались умения решать практические финансовые задачи: анализировать практическую ситуацию в сфере финансов; ставить цели финансовой деятельности; планировать достижение целей, направленных на решение финансовой проблемы; оценивать альтернативные способы достижения целей. Результатом работы данной площадки стало понимание вожаками необходимость просвещения детей в вопросах финансовой грамотности в процессе прохождения лагерной смены.

Одним из ключевых событий форума стало проведение конкурса «Лучший вожатский проект» на тему: «Технологии организации досуговой деятельности детей в условиях детского оздоровительного лагеря», в ходе которого педагогические отряды продемонстрировали результаты теоретической и практической подготовки. Цель конкурса: выявление умений проектировать и защищать замысел различных технологий организации досуговой деятельности детей в условиях детского оздоровительного лагеря. Задачи конкурса: развитие умений вожатых грамотно выбирать методы, формы и средства воспитания детей в детском

оздоровительном лагере; формирование профессиональной компетентности вожатых учреждений отдыха и оздоровления детей и молодежи. Разработанные вожатские проекты демонстрировали актуальность (соотнесение со спецификой смены, территории, на которой будет реализован проект и возрастных особенностей детей); целостность (логическая завершенность запланированных совместных действий детей и взрослых, обеспечивающая возможность получения в итоге значимого проектного результата разработанной технологии); прогностичность (наличие конкретных указаний на перспективы развития личности ребенка); оригинальность (нестандартность замысла, содержания, форм, методов, технологий организации досуговой деятельности детей).

Интересным стал конкурс «Лучший боец студенческого педагогического отряда Сибирского федерального округа». Основной целью конкурса являлось совершенствование знаний и умений бойцов об организации воспитательного процесса, развитие профессиональных компетенций и положительного имиджа вожатого. Задачи конкурса: формирование у бойцов педагогических отрядов мотивации к профессионально-педагогической деятельности; выявление психолого-педагогического потенциала вожатых. Претенденты на звание лучшего бойца прошли два конкурсных испытания: создавали эссе на тему «Моя вожатская практика» с целью выявления уровня сформированности коммуникативной компетентности, способности конкурсантов моделировать собственное рассуждение в контексте заданной темы. Эссе вожатых демонстрировало соответствие содержания теме конкурса; художественность и грамотность литературного текста; творческий подход и оригинальный стиль изложения; четко выраженную авторскую позицию; образность, эмоциональность подачи материала; аргументацию собственной позиции с опорой на документальные источники. Вторым конкурсным испытанием стало педагогическое красноречие. Цель конкурса: выявление уровня ораторского мастерства вожатого, умения выступать перед аудиторией. Участнику предлагалось раскрыть смысл цитаты одного из известных педагогов и продемонстрировать понимание смысла цитаты; выразительность и культуру речи; отражение собственной позиции к содержанию цитаты; простоту и оригинальность суждений.

Подведение итогов работы IV форума студенческих педагогических отрядов прошло в рамках проведения круглого стола «Актуальные проблемы деятельности педагогических отрядов», где были определены механизмы экстраполяции опыта работы студенческих педагогических отрядов на территории Сибирского федерального округа.

Таким образом, организуемые тренинги личностного и профессионального роста, педагогические мастерские, мастер-классы, дискуссионные площадки, динамические паузы с элементами обучения искусству современных танцев, работа бойцов во временных творческих коллективах, лектории позволили участникам форума приобрести новые психолого-педагогические, методические знания и умения; повысить профессионально-педагогический уровень подготовки к вожатской деятельности; обменяться опытом отрядной деятельности, показать лучшие практики воспитательной деятельности вожатого.

#### Библиографический список

1. Стратегии инновационного развития России до 2020 года. Распоряжение Правительства РФ от 08.12.2011 № 2227-р.
2. Гуськова Е.А. Проблемы духовно-нравственного воспитания молодежи школьного возраста. *Молодой ученый*. 2014; № 20: 572 – 574. Available at: <https://moluch.ru/archive/79/13730/>
3. Левицкая Л.В., Смирнова М.В., Сафронова Е.П. Психологическая оценка склонности воспитанников специализированных учреждений г. Владимира к отклоняющемуся поведению в подростковом возрасте. *Молодой ученый*. 2016; № 1: 726 – 728. Available at: <https://moluch.ru/archive/105/24116/>

#### References

1. *Strategii innovacionnogo razvitiya Rossii do 2020 goda*. Rasporyazhenie Pravitel'stva RF ot 08.12.2011 № 2227-r.
2. Gus'kova E.A. Problemy duhovno-nravstvennogo vospitaniya molodezhi shkol'nogo vozrasta. *Molodoj uchenyj*. 2014; № 20: 572 – 574. Available at: <https://moluch.ru/archive/79/13730/>
3. Levickaya L.V., Smirnova M.V., Safronova E.P. Psihologicheskaya ocenka sklonnosti vospitannikov specializirovannyh uchrezhdenij g. Vladimira k otklonayuschemusya povedeniyu v podrostkovom vozraste. *Molodoj uchenyj*. 2016; № 1: 726 – 728. Available at: <https://moluch.ru/archive/105/24116/>

Статья поступила в редакцию 28.11.19

УДК 378

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10088

**Kosheva D.P.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia),  
E-mail: [tews@altspu.ru](mailto:tews@altspu.ru)

**CREATING PEDAGOGICAL ACTIVITIES TO INCREASE MATHEMATICAL LITERACY OF STUDENTS OF PHYSICAL AND MATHEMATICAL PROFILES OF THE DEPARTMENT.** The article describes pedagogical activities for the shaping the level of mathematical literacy of junior students of pedagogical and engineering profiles: 44.03.05 Pedagogical education (with two training profiles): mathematics and computer science, physics and computer science, mathematics and physics; 03.01.04 Applied Mathematics; 03.09.03 Applied Informatics. In accordance with theoretical and practical research, the approach to building informational and pedagogical model of activity of a department (a structural unit of a university) includes the substantive components of subject modules: mathematics, physics, computer science, will be highlighted. The study of each module is based on a practical-task approach taking into account the shaping of knowledge, skills and abilities according to the training profile (according to the curriculum).

**Key words:** pedagogical design of educational process, mathematical literacy, mathematics, physics, computer science.

**Д.П. Кошева**, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет», г. Барнаул,  
E-mail: [tews@altspu.ru](mailto:tews@altspu.ru)

## ФОРМИРОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ФАКУЛЬТЕТА ДЛЯ ПОВЫШЕНИЯ УРОВНЯ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ СТУДЕНТОВ ФИЗИКО-МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПРОФИЛЕЙ

В статье представлено описание педагогической деятельности по формированию уровня математической грамотности студентов младших курсов педагогических и инженерных профилей: 44.03.05 – «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки: математика и информатика, физика и информатика, математика и физика)»; 01.03.04 – «Прикладная математика»; 09.03.03 – «Прикладная информатика». На основании теоретического и практического исследования выделяется подход к построению информационно-педагогической модели деятельности структурного подразделения вуза – факультета, который включает содержательные компоненты предметных модулей: математика, физика, информатика. Изучение каждого модуля выстроено на практико-задачном подходе с учетом формирования знаний, умений и навыков по профилю подготовки (по учебному плану).

**Ключевые слова:** педагогическое проектирование образовательного процесса, математическая грамотность, математика, физика, информатика.

Формирование математической грамотности студентов является приоритетной задачей высших учебных заведений, имеющих в своем арсенале соответствующие профили подготовки, так как результаты данного процесса обеспечивают продуктивный результат в подготовке квалифицированных кадров, и это необходимо, прежде всего, в области инженерных и точных наук. В данном исследовании представлена информационно-педагогическая модель педагогической деятельности структурного подразделения, связанная с организационными и содержательными составляющими математической подготовки студентов младших курсов. Формирование компонентов математической грамотности студентов разных профилей подготовки опирается на утвержденную (2016 год) в институте физико-математического образования АлтГПУ внутривузовскую концепцию развития математического образования, конкретизирующую положения федерального нормативного документа [1] и учитывающую специфические факторы региональной составляющей [2].

Педагогическая система является основой данного исследования, поэтому необходимо раскрыть сущностные характеристики и составные элементы этой системы. В настоящем исследовании мы опираемся на определение В.А. Сластенина, который под педагогической системой понимает множество взаимосвязанных структурных компонентов, объединенных единой образовательной целью развития личности и функционирующих в целостном педагогическом процессе [3, с. 84].

Структура педагогической системы представляет взаимосвязанную совокупность инвариантных элементов: цели воспитания; учащиеся; преподаватели; содержание воспитания; организационные формы педагогической деятельности; дидактические процессы или способы осуществления педагогического процесса [4, с. 30]. Рассматривая педагогическую систему высшего учебного заведения в целом, а также ее элементы, необходимо отразить иерархию целей в педагогической системе (рис. 1). Опираясь на исследуемую нами проблему, будем рассматривать «основание» в пирамиде иерархии целей – определяющую кафедра-льную и факультетскую структуры вуза.

Вопросам моделирования педагогических систем посвящены работы В.В. Давыдова [5], Б.Я. Советова [6], В.А. Штоффа [7;8] и ряда других ученых. В настоящем исследовании будем опираться на понятие модели, относящееся к области человеческого познания, методов, средств и форм отражения человеком внешнего мира. Исследуемое понятие наиболее точно определено В.А. Штоффом: «Под моделью понимается такая мысленно представляемая или материально реализованная система, которая, отображая или воспроизводя объект исследования, способна замещать его так, что ее изучение дает нам новую информацию об этом объекте» [8, с. 19].

Любая модель должна быть наглядной и соответствовать следующим положениям:

1. Модель представляет собой средство научного познания.
2. Модель всегда выступает как представитель оригинала, который в каком-либо отношении удобен для изучения, и может перенести полученные при этом знания на исходный объект.
3. Модель является системой, которая характеризуется существующими структурными свойствами и определенными отношениями.
4. Модель охватывает только те свойства прототипа, которые существенны в данной ситуации и которые являются объектом исследования.

Моделирование является наиболее адекватным современным требованием к системе образования методом включения компьютерных технологий и компьютерного инструментария в обучение, обеспечивающим активный вид учебной деятельности. Преимущества учебного компьютерного моделирования связаны с преодолением формальности усвоения знаний, развитием исследовательских и конструкторских навыков, интеллектуальных способностей студентов. Использование компьютерного моделирования в учебном процессе, где предусмотрены исследование явлений на основе готовых моделей, построение моделей самими студентами, позволяет повысить интенсивность обучения.

В основе моделирования лежат информационные процессы, поскольку само создание модели базируется на информации о реальном объекте. В процессе реализации модели формируется информация о данном объекте, одновременно в процессе эксперимента с моделью вводится управляющая информация, существенное место занимает обработка полученных результатов, то есть информация лежит в основе всего процесса моделирования. «Информационно-педагогическая модель педагогической системы – это совокупность представления фоновой и педагогической информации о состоянии, функционировании и развитии объекта педагогической системы и его подсистем, организованная в соответствии с педагогическими принципами и взятая в их взаимосвязи» [9, с. 23].

Анализ процесса моделирования с позиции системного подхода [10], [11] широко используется в научно-педагогической литературе, предполагает последовательный переход от общего к частному, когда в основе рассмотрения лежит цель, причем исследуемый объект выделяется из окружающей среды. Цель применения системного анализа к конкретной проблеме состоит в том, чтобы, применяя системный анализ и, если это возможно, строгие математические методы, повысить обоснованность принимаемого решения в условиях анализа большого количества информации о системе и множества возможных потенциальных решений [12]. Системный подход позволяет решить проблему построения сложной системы с учетом всех факторов и возможностей, пропорциональных их значимости, на всех этапах исследования системы и построения модели. Независимо от типа используемой модели при ее построении необходимо руководствоваться рядом



Рис. 1. Иерархия целей в педагогической системе вуза

принципов системного подхода: пропорционально-последовательное продвижение по этапам и направлениям создания модели; согласование информационных, ресурсных, надежных и других характеристик; правильное соотношение отдельных уровней иерархии в системе моделирования; целостность отдельных обособленных стадий построения моделей.

При проектировании информационно-педагогической модели подсистемы собирается следующая структура процесса моделирования, которая включает несколько этапов [11, с. 53 – 67]:

1. Постановка задачи.
2. Создание модели.
3. Исследование модели.
4. Перенос знания.

Задача нашего исследования – разработать информационно-педагогическую модель структурного подразделения, обеспечивающую повышение уровня математической грамотности студентов на основе содержания учебных планов (соответствующих профилей подготовки), возможностей современных компьютерных технологий и учебных лабораторий. Практическая направленность описанной модели реализована в педагогической деятельности института физико-математического образования вуза, которая состоит в подготовке специалистов педагогических и инженерных профилей: 44.03.05 – «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки: математика и информатика, физика и информатика, математика и физика)»; 01.03.04 – «Прикладная математика»; 09.03.03 – «Прикладная информатика».

Важными показателями для факультета любого вуза являются такие как качество знаний (в нашем исследовании, математическая грамотность), сохранность контингента студентов, трудоустройство и др. В данной работе нас интересуют именно два первых показателя, которые, на наш взгляд, являются, в том числе, следствием сформированности у студентов элементов математической грамотности.

При поступлении в вуз абитуриент демонстрирует в основном количественный показатель ГИА форме ЕГЭ, который не позволяет определить уровень математической грамотности будущего студента [13]. В ходе проведения наблюдения за качественными и количественными достижениями студентами (результаты промежуточных аттестаций в середине семестра и результаты достижений в период сессий) в процессе обучения на младших курсах (1 – 2 курсы) можно наблюдать существенно различный уровень готовности студентов к овладению дисциплинами физико-математического цикла. Таким образом, определяется проблемная составляющая в подготовке специалистов на высоком уровне с учетом применения современного компьютерного и лабораторного инструментария.

При изучении возможных путей решения выделенной проблемной ситуации в институте физико-математического образования реализован подход по внедрению процесса формирования элементов математической грамотности через предметные модули физико-математического цикла. Подготовка модулей выполнена с учетом построения информационно-педагогической модели структурного подразделения вуза и современных требований к организации учебного процесса. Реализация модулей осуществляется на первом курсе в 1 и 2 семестрах учебного года с учетом равномерности распределения времени во второй половине учебного дня. Каждый модуль рассчитан на 20 академических часов. Студенты 1 курса в сентябре учебного года проходили предметные входные тестирования, которые определили рейтинг каждого студента и тем самым выделили группы для обучения (10 – 15% студентов с высокими показателями имели право выбора для изучения разделов по каждому модулю). Приведем содержательную характеристику, которая определена на каждый из профилей подготовки студентов, при этом учитывается и дальнейшее освоение студентами профильных дисциплин.

Модуль «Информатика» (профили: прикладная информатика, прикладная математика) включает разделы:

1. Информация и информационные процессы.
2. Алгоритм и его свойства.
3. Системы счисления.
4. Основы машинной арифметики с двоичными числами.
5. Данные и их кодирование.
6. Информационные системы. Классификация информационных систем..
7. Информационные технологии.
8. Программные продукты и их основные характеристики.

9. Инструментарий технологии программирования.
10. Архитектура аппаратных и программных средств IBM-совместимых технологий.

Модуль «Математика» (профили: прикладная информатика, прикладная математика) включает разделы:

1. Тригонометрические функции и их свойства.
2. Преобразование тригонометрических выражений.
3. Тригонометрические уравнения и методы их решения.
4. Функции и их свойства.
5. Производная.
6. Исследование функций с помощью производной.
7. Геометрия.

Модуль «Физика» (профили: прикладная информатика, прикладная математика) включает разделы:

1. Электростатика.
2. Постоянный электрический ток.
3. Магнитное поле.
4. Электромагнитная индукция.
5. Электромагнитные колебания.
6. Законы отражения и преломления.
7. Квантовая физика.

Модуль «Информатика» (профили: математика и информатика, физика и информатика, математика и физика) включает разделы:

1. Измерение количества информации. Подсчет промежуточного количества информации.
2. Системы счисления. Перевод чисел из одной системы счисления в другую.

3. Арифметические операции в различных системах счисления.
4. Уравнения и различные системы счисления.
5. Представление целых чисел в ЭВМ.
6. Представление вещественных чисел в ЭВМ.
7. Логические уравнения. Системы логических уравнений.
8. Логический элемент компьютера.

Модуль «Математика» (профили: математика и информатика, физика и информатика, математика и физика) включает разделы:

1. Тригонометрические функции числового (углового) аргумента.
2. Решение простейших тригонометрических уравнений и неравенств.
3. Методы решения тригонометрических уравнений.
4. Решение рациональных неравенств методом интервалов, комбинированными методами.
5. Элементарные функции и их свойства и графики.
6. Построение графиков элементарных функций с помощью геометрических преобразований.
7. Смыслы производной. Формулы производных элементарных функций.

Правила вычисления. Сложная функция.

8. Применение производной для построения графиков.
9. Применение производной для нахождения наименьших (наибольших) значений функции на отрезке.

Модуль «Физика» (профили: математика и информатика, физика и информатика, математика и физика) включает разделы:

1. Кинематика.
2. Движение тела под действием силы тяжести по вертикали.
3. Движение тела, брошенного горизонтально и брошенного под углом к горизонту.
4. Движение тела под действием нескольких сил.
5. Законы сохранения (закон сохранения импульса, реактивное движение).
6. Законы сохранения (закон сохранения энергии).
7. Законы сохранения (закон сохранения энергии).
8. Механические колебания и волны.

Изучение каждого модуля выстроено на практико-задачном подходе с учетом формирования знаний, умений и навыков по учебным планам соответствующего направления каждого профиля. По завершении изучения каждого модуля проводится итоговое тестирование, которое позволяет осуществлять анализ не только в отдельности по изученному материалу, но и в комплексе с результатами

Таблица 1

Анализ сохранности контингента

Профиль подготовки	2016 год/% сохранности контингента	2017 год/% сохранности контингента	2018 год/% сохранности контингента	2019 год/% сохранности контингента
Прикладная математика	95%	95%	100%	100%
Прикладная информатика	88%	95%	100%	100%
Математика и информатика	88%	100%	100%	100%
Физика и информатика	91%	100%	100%	100%
Математика и физика	нет набора	100%	100%	100%



промежуточной аттестации студентов (получаем количественные показатели). Анализ промежуточных результатов сохранности контингента на 1 октября каждого 2 курса (на основании приказов деканата) представлен в табл. 1. При этом в столбце 2 (2016 год/ процент сохранности контингента) приводятся данные по контингенту студентов, которые не проходили процесса формирования математической грамотности с учетом предложенных модулей, т.е. данные указаны для сравнительного анализа.

Проведенное теоретическое исследование и экспериментальный анализ педагогической деятельности позволили актуализировать проблему необходимости включения модулей по формированию математической грамотности студентов в информационно-педагогическую модель деятельности кафедры и факультета вуза; в соответствии с целью исследования и полученными выводами, нами сформулированы компоненты содержательной составляющей по формированию математической грамотности студентов педагогических и инженерных профилей.

#### Библиографический список

1. О концепции развития математического образования в РФ. Распоряжение Правительства России № 2506-р. Министерство образования и науки РФ. 24 декабря 2013 года.
2. Брейтгам Э.К., Кисельников И.В., Кошева Д.П. Реализация концепции развития математического образования в Алтайском государственном педагогическом университете. *Вестник Алтайского государственного педагогического университета*. 2016; № 3 (28): 93 – 95.
3. Сластенин В.А. *Педагогика*. Москва: Школа-Пресс, 1998.
4. Беспалко В.П. *Основы теории педагогических систем*. Воронеж: Воронежский университет, 1977.
5. Давыдов В.В. *Виды общения в обучении*. Москва: Просвещение, 1972.
6. Советов Б.Я., Яковлев С.А. *Моделирование систем*. Москва: Высшая школа, 1998.
7. Штофф В.А. *Введение в методологию научного познания*. Ленинград, 1972.
8. Штофф В.А. *Моделирование и философия*. Москва – Ленинград: Наука, 1966.
9. Тевс Д.П. *Информационно-педагогическая модель деятельности кафедры педагогического вуза*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Барнаул, 2000.
10. Блауберг И.В., Юдин Э.Г. *Становление и сущность системного подхода*. Москва: Наука, 1973.
11. Глинский Б.А., Грязнов Б.С., Дынин Б.С., Никитин Е.П. *Моделирование как метод научного исследования (гносеологический анализ)*. Москва: Высшая школа, 1965.
12. Каракозов С.Д., Тевс Д.П. Информатизация высшего образования в России. *Мир науки, культуры, образования*. 2010; № 3 (22): 202 – 204.
13. Бронникова Л.М. Методические особенности развития критического мышления студентов. *ЦИТИСЭ*; 2019: № 2 (19): 50.

#### References

1. O koncepcii razvitiya matematicheskogo obrazovaniya v RF. Rasporyazhenie Pravitel'stva Rossii № 2506-r. Ministerstvo obrazovaniya i nauki RF. 24 dekabrya 2013 goda.
2. Brejtgam E.K., Kisel'nikov I.V., Kosheva D.P. Realizatsiya koncepcii razvitiya matematicheskogo obrazovaniya v Altajskom gosudarstvennom pedagogicheskom universitete. *Vestnik Altajskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2016; № 3 (28): 93 – 95.
3. Slastenin V.A. *Pedagogika*. Moskva: Shkola-Press, 1998.
4. Bespal'ko V.P. *Osnovy teorii pedagogicheskikh sistem*. Voronezh: Voronezhskij universitet, 1977.
5. Davydov V.V. *Vidy obscheniya v obuchenii*. Moskva: Prosveschenie, 1972.
6. Sovetov B.Ya., Yakovlev S.A. *Modelirovanie sistem*. Moskva: Vysshaya shkola, 1998.
7. Shtoff V.A. *Vvedenie v metodologiyu nauchnogo poznaniya*. Leningrad, 1972.
8. Shtoff V.A. *Modelirovanie i filosofiya*. Moskva – Leningrad: Nauka, 1966.
9. Tevs D.P. *Informacionno-pedagogicheskaya model' deyatel'nosti kafedry pedagogicheskogo vuza*. Dissertatsiya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Barnaul, 2000.
10. Blauberger I.V., Yudin E.G. *Stanovlenie i suschnost' sistemnogo podhoda*. Moskva: Nauka, 1973.
11. Glinskij B.A., Gryaznov B.S., Dynin B.S., Nikitin E.P. *Modelirovanie kak metod nauchnogo issledovaniya (gnoseologicheskij analiz)*. Moskva: Vysshaya shkola, 1965.
12. Karakozov S.D., Tevs D.P. Informatizatsiya vysshego obrazovaniya v Rossii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2010; № 3 (22): 202 – 204.
13. Bronnikova L.M. Metodicheskie osobennosti razvitiya kriticheskogo myshleniya studentov. *CITIS'E*; 2019: № 2 (19): 50.

Статья поступила в редакцию 19.11.19

УДК 378

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10089

**Shapovalov A.A.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Physics and Methods of Teaching Physics, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: shap\_a\_a@mail.ru

**CONSTRUCTIVIST APPROACH TO PROFESSIONAL TRAINING OF THE TEACHER IN CONDITIONS OF EDUCATION DIGITALIZATION.** The article at the level of statement of a problem points at possibilities of use of the ideas of philosophy of constructivism for development of approach to vocational training of the teacher ready to work at school of new type. It is noted that carrying out the given work in the conditions of digitalization of the educational environment has to promote the solution of the designated problem at the high technological level and distinguish it from earlier carried out in the designated direction of researches. Constructivist approach to vocational training of the teacher is considered as dominating among other approaches. Through its prism the main competences of the teacher refract, and process of mastering the future or already practicing teacher the theory and technology of pedagogical designing allows to solve at the same time a big range of problems of its vocational training.

**Key words:** constructivism, pedagogical designing, digital educational environment, vocational training of the teacher, psychodidactics.

**А.А. Шаповалов**, д-р пед. наук, проф., ФБГОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет», г. Барнаул, E-mail: shap\_a\_a@mail.ru

## КОНСТРУКТИВИСТСКИЙ ПОДХОД К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЯ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

В статье на уровне постановки проблемы показываются возможности использования идей философии конструктивизма для разработки подхода к профессиональной подготовке учителя, готового работать в школе нового типа. Отмечается, что проведение данной работы в условиях цифровизации образовательной среды должно способствовать решению обозначенной проблемы на высоком технологическом уровне и отличать её от ранее выполнявшихся в обозначенном направлении исследований. Конструктивистский подход к профессиональной подготовке учителя рассматривается как доминирующий в ряду других подходов. Через его призму преломляются основные компетенции учителя, а процесс овладения будущим или уже практикующим учителем теорией и технологией педагогического конструирования позволяет одновременно решать большой спектр проблем его профессиональной подготовки.

**Ключевые слова:** конструктивизм, педагогическое конструирование, цифровая образовательная среда, профессиональная подготовка учителя, психодидактика.

Прежде чем перейти к основной идее, представляемой в данной статье, определимся с используемым в ней и являющимся центральным понятием конструктивизма. Его дефиниция апеллирует к философскому течению, связываемому с именами Д. Дьюи, Ж. Пиаже, Д. Брунера, Л.С. Выготского. Статья не предполагает ретроспективного анализа их трудов в обозначенном направлении, поэтому ограничимся ссылками на известные фамилии. Отметим лишь, что дан-

ное понятие отражает подходы, в которых познание воспринимается человеком не как отражение, а как его активное построение модели окружающего мира, и что основой конструктивизма в философии считается любая познавательная деятельность, являющаяся созданием некой конструкции. Применительно к педагогике высшей школы конструктивизм отражает тенденцию школы к подготовке специалистов, обладающих умениями гибкой адаптации в меняющихся жизнен-

ных условиях, применением формируемых компетенций в новых профессиональных ситуациях для выбора активной жизненной позиции, самообразования, эффективного решения возникающих проблем, квалифицированной работы с информационными потоками. Наше понимание конструктивистского подхода к преподаванию, обозначенное в ранее опубликованной статье [1], основано на идее перехода от трансляции и репродукции к обучению студентов процессу получения знаний с параллельным созданием ими собственных практико-ориентированных педагогических конструкций.

Теперь обратимся к основным посылкам для проектирования дальнейшей исследовательской работы и написания данной статьи.

Вернувшись на пару десятилетий назад, отметим, что созданный в те времена проект средней школы по основным характеристикам принципиально отличался от проектов, существовавших ранее. Проект получил реализацию в новых типах учебных заведений, стандартах по образовательным областям, ступенчатых компонентах в учебных планах. Прочную позицию в школе заняла гуманистическая парадигма. Произошёл поворот школы в сторону гуманитаризации образования [2], [3]. Новаторский педагогический опыт закрепили в описании многочисленных педагогических технологий [4], [5]. Все эти и другие изменения шли и продолжают идти на фоне глобальной цифровизации всего общества и школы как его неотъемлемой и важнейшей составляющей. Последнее обстоятельство наиболее ярко отражено в Постановлении Правительства Российской Федерации от 28 июля 2017 г. № 1632-р об утверждении программы «Цифровая экономика Российской Федерации» [6]. Столь существенные изменения в средней школе неизбежно должны были отразиться и на высшей школе, занимающейся подготовкой педагогических кадров. Кроме того, высшая школа и сама по себе накопила достаточный потенциал и оказалась под воздействием тех же процессов, что и школа средняя, чтобы в ней начали происходить принципиальные преобразования. Получила развитие многоуровневая система высшего образования. В педагогических вузах изменился подход к формированию учебных планов, перераспределилась нагрузка между многими дисциплинами, появились новые учебные дисциплины, в целом расширились возможности для манёвра и творчества в стратегии и тактике построения учебного процесса в конкретном вузе, на конкретном факультете. Естественно, что подходы, содержание, формы подготовки учителя в педагогическом вузе не могли оставаться такими, какими они были в педагогическом институте и классическом университете, когда ориентация велась на единые для всей страны учебные программы и учебники для средней школы, когда обучение осуществлялось в рамках иной системы устройства общества. Глобальные реформы отечественной системы образования вызвали настоятельную потребность в разработке новых подходов к профессиональной подготовке учителя.

К сожалению, следует констатировать, что за последние два десятилетия профессиональная подготовка в системе высшего педагогического образования, хоть и изменилась, но далеко не везде и не всегда в лучшую сторону. В первую очередь, в реформировании системы профессиональной подготовки учителей не произошло отказа от политической конъюнктуры. Конечно, жизнь потребовала подготовки учителей иного типа, нежели его готовила раньше высшая школа. Потребовались специалисты с разными образовательными уровнями. Но так было и раньше. Зарубежный эталон подсказал вариант решения обозначенной задачи, нехарактерный для нашей страны. Сейчас уже неплохо виден итог реформирования. Даже не только на уровне рядовых учителей и преподавателей вузов, но и на уровне руководителей органов образования звучат призывы к отказу от так до конца не понятой и как следует не выстроенной системы бакалавриата и магистратуры и к возрождению системы подготовки специалистов, в данном случае – учителей. Принципиальных изменений не произошло и в понимании педагогического процесса как субъект-субъектного отношения учителя и ученика. Личностная ориентация подготовки учителя, учёт запросов и возможностей студента не оказались для многих руководителей и преподавателей ведущими ориентирами для действия. Бумажный шквал и формалистика перевесили все вместе взятые гуманистические идеи. Как следствие, ухода от устоявшегося конвейерного принципа подготовки специалистов не состоялось, как не состоялось перехода от обезличенности учебных планов и программ к индивидуализации образования. Такой элемент учебных планов, как курсовые, выпускные квалификационные работы, магистерские диссертации лишь в малой степени способствуют решению поставленной задачи. Достаточно основательно разработанная парадигма гуманитаризации системы образования на пути до практической реализации во многих местах исказилась до неузнаваемости. Система высшего педагогического образования не перестроилась на подготовку будущего учителя к ориентации в различных учебных планах, программах, учебниках на уровнях элементов содержания образования, в первую очередь педагогического профиля.

Перечисление промахов и недоработок можно продолжать. Но на них можно смотреть и как на программу дальнейшей исследовательской деятельности в области педагогики. В частности, практически любое противоречие, построенное на анализе нерешённых проблем или деструктивных процессов в системе любой ступени и любого профиля образования, может быть положено в основу конструктивистского подхода к профессиональной подготовке педагога. Естественно, что такая программа должна учитывать и накопленный позитивный опыт, позволяющий вести дальнейшее совершенствование или даже реформирование системы высшего педагогического образования в заданном направлении.

Обращаясь к этому опыту, прежде всего, следует отметить, что в рассматриваемый период реформирования системы высшего педагогического образования появились новые работы, посвящённые различным педагогическим технологиям [7 – 10]. Само понятие технологии подразумевает инструкции с возможными образцами, которым надо научиться подражать. Однако в контексте конструктивистского подхода к профессиональной подготовке учителя технологии, изученные преподавателями педагогических вузов, можно рассматривать как конструкции, к созданию которых на субъективно-творческом уровне они будут подводить студентов – будущих учителей.

Особо отметим, что в рассматриваемый период реформирования системы среднего и высшего образования родилось новое направление в педагогической науке, обозначенное как психодидактика. Несмотря на единое название, направление оказалось неоднородным и уже у самых истоков разбилось на относительно самостоятельные ветви [11 – 15], общим для которых явилась попытка объединения на одном образовательном пространстве идей педагогики, психологии, базовой учебной дисциплины и методики её преподавания. В рамках конструктивистского подхода к профессиональной подготовке учителя все направления психодидактики являются хорошей основой для организации педагогического процесса. В одной из ветвей психодидактики [12] в концентрированном виде отражён большой ряд методологических подходов к содержанию профессиональной подготовки учителя. Ряд из этих подходов, например, системно-функциональный [16], системно-структурный [17], системно-логический [18], историко-библиографический [19], прописаны достаточно тщательно. Другие подходы, например, дискретный [20], демонстрационно-технический [21], детализированы в меньшей степени, а некоторые подходы, такие как задачный – пока лишь декларированы.

Каждый из методологических подходов психодидактики сам по себе является хорошей основой для обучения и студентов, и уже практикующих учителей, созданию различных педагогических конструкций. Однако за пределами разработанного ряда собственно конструктивистский подход к профессиональной подготовке учителя остался вне зоны внимания авторов данного направления психодидактики. Перспективность же его разработки обоснована в философии конструктивизма и педагогических трудах, посвящённых, в частности, исследовательско-конструкторскому подходу к дидактике [22] и организации профессиональной подготовки учителя на основе конструктивно-проектировочной деятельности участников педагогического процесса [23].

В последнем случае под конструктивно-проектировочной деятельностью учителя понимается «вид творческой педагогической деятельности по созданию теоретически и экспериментально обоснованных моделей целостных дидактических систем или относительно завершённых их фрагментов» [23, с. 12].

Проецируя конструктивно-проектировочную деятельность учителя на конструктивистский подход к его профессиональной подготовке в целом, мы исходим из того, что спектр профессиональной подготовки учителя широк и многопланов. Он предполагает формирование компетенций в сфере предметных и методологических знаний и умений. Кроме того, значительная роль в профессиональной подготовке должна отводиться технологическому компоненту, педагогическому творчеству и специфическому для педагогической деятельности эмоциональному фону.

Опыт нашей работы показывает, что конструктивистский подход к профессиональной подготовке учителя позволяет на творческом уровне вовлечь студентов в процессы педагогического целеполагания, отбора, собственно конструирования, композиции учебного материала, моделирования педагогических ситуаций, решения педагогических задач и выполнения других действий, дополняющих и сопровождающих конструктивистскую деятельность учителя.

Важно, что конструктивистский подход к профессиональной подготовке учителя должен реализовываться на конкретно-предметном материале. Это обусловлено тем, что учитель готовится для преподавания вполне определённых предметов, поэтому он должен научиться решать задачи, прямо связанные со спецификой его будущей профессиональной деятельности. Другое дело, что конкретные технологии не должны быть оторваны от теории. Но и теория не должна быть абстрактной и ограниченной иллюстративными рамками.

В ходе разработки данного подхода необходимо решить проблему установления тесной связи дидактики, элементов общей и педагогической психологии, логики, методики преподавания предмета, содержания базовой учебной дисциплины в процессе подготовки учителя к осуществлению педагогического конструирования.

Проведение данной работы в условиях цифровизации образовательной среды должно способствовать решению обозначенной проблемы на высоком технологическом уровне и отличать её от ранее выполнявшихся в обозначенном направлении исследований.

Конструктивистский подход к профессиональной подготовке учителя рассматривается не как один из рядоположенных и самостоятельных подходов. Его роль в структуре профессиональной подготовки учителя является доминирующей. Через его призму преломляются основные компетенции учителя, а процесс овладения будущим или уже практикующим учителем теорией и технологией педагогического конструирования позволяет одновременно решать большой спектр проблем его профессиональной подготовки.

Важным условием разработки обозначенного подхода, ориентированного на проблемы и задачи школы нового типа и осуществляемого в условиях циф-

ровизации образовательной среды, является то, что подготовка учителя должна реализовываться параллельно в теоретическом и технологическом планах.

Разработка будет значимой, если разрабатываемые теоретические положения удастся довести до конкретных дидактических материалов,

которые без дополнительной адаптации можно будет использовать в процессе профессиональной подготовки учителей конкретных дисциплин в педагогических вузах и системе повышения квалификации работников образования.

#### Библиографический список

1. Шаповалов А.А., Кисабекова А.А. Конструктивистский подход к преподаванию физики в педагогическом вузе. *Информация и образование: границы коммуникаций INFO'18*: сборник научных трудов, Горно-Алтайск. 2018; № 10 (18): 186 – 188.
2. Сенько Ю.В. *Гуманитарные основы педагогического образования*. Москва: Академия, 2000.
3. *Гуманитарные основы педагогического процесса*. Под редакцией Ю.В. Сенько. Барнаул, 2003.
4. Селевко Г.К. *Современные педагогические технологии*. Москва: Народное образование, 1998.
5. Селевко Г.К. *Альтернативные педагогические технологии*. Москва: НИИ школьных технологий, 2005.
6. *Цифровая экономика Российской Федерации*. Постановление Правительства Российской Федерации от 28 июля 2017 г. № 1632-п. Available at: <http://government.ru/docs/28653/>
7. Чернилевский Д.В. *Дидактические технологии в высшей школе*. Москва: ЮНИТИ-ДАНА, 2002.
8. Гуслова М.Н. *Инновационные педагогические технологии*. Москва: Академия, 2018.
9. Матяш Н.В. *Инновационные педагогические технологии: Проектное обучение*. Москва: Академия, 2018.
10. Эрганова Н.Е. *Педагогические технологии в профессиональном обучении* Москва: Академия, 2018.
11. Рахимов А.З. *Психодидактика творчества*. Уфа, 1996.
12. Крутский А.Н. *Психодидактика в содержании профессиональной подготовки будущего учителя*. Диссертация ... доктора педагогических наук. Барнаул, 2000.
13. Подольский А.И. *Системная психодидактика*. Магнитогорск, 2005.
14. Гельфман Э.Г., Холодная М.А. *Психодидактика школьного учебника. Интеллектуальное воспитание учащихся*. Санкт-Петербург: Питер, 2006.
15. Савенков А.И. *Психодидактика*. Москва: Национальный книжный центр, 2012.
16. Крутский А.Н. *Системно-функциональный подход к усвоению знаний (на материале курса физики средней школы)*. Барнаул: БГПИ, 1993; Ч. 4.
17. Косихина О.С., Крутский А.Н. *Психодидактика. Системно-структурный подход к усвоению знаний*. Барнаул: БГПУ, 2003; Ч. 5.1.
18. Гибельгауз О.С., Крутский А.Н. *Психодидактика. Системно-логический подход к обучению и усвоению знаний по физике в средней школе*. Барнаул: АлтГПУ, 2016; Ч. 7.
19. Поскотникова О.Н., Крутский А.Н. *Психодидактика. Историко-библиографический подход к обучению и усвоению знаний*. Барнаул: АлтГПУ, 2012; Ч. 10.
20. Крутский А.Н., Стукалова И.Н., Филонова М.А. *Дискретный подход к усвоению знаний (на материале физики средней школы)*. Барнаул: АКПКО, 1995.
21. Крутский А.Н., Гибельгауз О.С. *Психодидактика. Демонстрационно-технический подход в системном усвоении знаний*. Барнаул: АлтГПУ, 2015; Ч. 12.
22. Дубенский Ю.П. *Исследовательско-конструкторский подход к дидактике физики*. Диссертация доктора педагогических наук. Челябинск, 1996.
23. Шаповалов А.А. *Конструктивно-проектировочная деятельность в структуре профессиональной подготовки учителя физики*. Диссертация ... доктора педагогических наук. Барнаул, 2000.

#### References

1. Shapovalov A.A., Kisabekova A.A. Konstruktivistiskij podhod k prepodavaniju fiziki v pedagogicheskom vuze. *Informaciya i obrazovanie: granicy kommunikacij INFO'18*: sbornik nauchnyh trudov, Gorno-Altajsk. 2018; № 10 (18): 186 – 188.
2. Sen'ko Yu.V. *Gumanitarnye osnovy pedagogicheskogo obrazovaniya*. Moskva: Akademiya, 2000.
3. *Gumanitarnye osnovy pedagogicheskogo processa*. Pod redakciej Yu.V. Sen'ko. Barnaul, 2003.
4. Selevko G.K. *Sovremennye pedagogicheskie tehnologii*. Moskva: Narodnoe obrazovanie, 1998.
5. Selevko G.K. *Alternativnye pedagogicheskie tehnologii*. Moskva: NII shkol'nyh tehnologii, 2005.
6. *Cifrovaya ekonomika Rossijskoj Federacii*. Postanovlenie Pravitel'stva Rossijskoj Federacii ot 28 iyulya 2017 g. № 1632-r. Available at: <http://government.ru/docs/28653/>
7. Chernilevskij D.V. *Didakticheskie tehnologii v vysshej shkole*. Moskva: YUNITI-DANA, 2002.
8. Guslova M.N. *Innovacionnye pedagogicheskie tehnologii*. Moskva: Akademiya, 2018.
9. Matyash N.V. *Innovacionnye pedagogicheskie tehnologii: Proektnoe obuchenie*. Moskva: Akademiya, 2018.
10. 'Erganova N.E. *Pedagogicheskie tehnologii v professional'nom obuchenii* Moskva: Akademiya, 2018.
11. Rahimov A.Z. *Psihoidaktika tvorchestva*. Ufa, 1996.
12. Krutskij A.N. *Psihoidaktika v sodержanii professional'noj podgotovki budushchego uchitelya*. Dissertaciya ... doktora pedagogicheskikh nauk. Barnaul, 2000.
13. Podol'skij A.I. *Sistemnaya psihoodaktika*. Magnitogorsk, 2005.
14. Gel'fman 'E.G., Holodnaya M.A. *Psihoidaktika shkol'nogo uchebnika. Intellektual'noe vospitanie uchashchisya*. Sankt-Peterburg: Piter, 2006.
15. Savenkov A.I. *Psihoidaktika*. Moskva: Nacional'nyj knizhnyj centr, 2012.
16. Krutskij A.N. *Sistemno-funkcional'nyj podhod k usvoeniyu znaniy (na materiale kursa fiziki srednej shkoly)*. Barnaul: BGPI, 1993; Ch. 4.
17. Kosihina O.S., Krutskij A.N. *Psihoidaktika. Sistemno-strukturnyj podhod k usvoeniyu znaniy*. Barnaul: BGPU, 2003; Ch. 5.1.
18. Gibel'gauz O.S., Krutskij A.N. *Psihoidaktika. Sistemno-logicheskij podhod k obucheniyu i usvoeniyu znaniy po fizike v srednej shkole*. Barnaul: AltGPU, 2016; Ch. 7.
19. Poskotinova O.N., Krutskij A.N. *Psihoidaktika. Istoriko-bibliograficheskij podhod k obucheniyu i usvoeniyu znaniy*. Barnaul: AltGPU, 2012; Ch. 10.
20. Krutskij A.N., Stukalova I.N., Filonova M.A. *Diskretnyj podhod k usvoeniyu znaniy (na materiale fiziki srednej shkoly)*. Barnaul: AKIPKO, 1995.
21. Krutskij A.N., Gibel'gauz O.S. *Psihoidaktika. Demonstracionno-tehnicheskij podhod v sistemnom usvoenii znaniy*. Barnaul: AltGPU, 2015; Ch. 12.
22. Dubenskij Yu.P. *Issledovatel'sko-konstruktorskij podhod k didaktike fiziki*. Dissertaciya doktora pedagogicheskikh nauk. Chelyabinsk, 1996.
23. Shapovalov A.A. *Konstrukтивно-proektirovochnaya deyatel'nost' v strukture professional'noj podgotovki uchitelya fiziki*. Dissertaciya ... doktora pedagogicheskikh nauk. Barnaul, 2000.

Статья поступила в редакцию 27.11.19

УДК 378

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10090

**Shapovalov A.A.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Physics and Methods of Teaching Physics, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: [shap\\_a\\_a@mail.ru](mailto:shap_a_a@mail.ru)

**Veryaev A.A.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Information Techno-Logic, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: [veryaev\\_aa@mail.ru](mailto:veryaev_aa@mail.ru)

**Andreeva L.E.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Physics and Methods of Teaching Physics, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: [ale\\_njan@mail.ru](mailto:ale_njan@mail.ru)

#### TEACHER TRAINING FOR THE ORGANIZATION AND IMPLEMENTATION OF EDUCATIONAL RESEARCH AND PROJECT ACTIVITIES OF STUDENTS.

With reference to the current educational Standards of Secondary General Education, it is shown that there is a need to significantly correct approaches to the construction of the educational process in secondary school, due to the setting for mass inclusion of students in educational research and design activities. Traditional forms of extracurricular and extracurricular creative activity of schoolchildren are compared with new approaches to its organization. The material of the educational field of physics and concrete examples show ways of training specialists who will be able to guide the activity of students in question in a qualified manner. The proposal is formulated and the experience of indirect management of the activities of students by creating a chain is described: scientist – student – teacher – student. It is shown how the performance of diploma works by students can contribute to their preparation for the leadership of research activities of schoolchildren. The problem of selection of subjects and level of student research and design works is analyzed.

**Key words:** educational and research activity, project activity, educational standard, secondary school, teacher training, medical process.



**А.А. Шаповалов**, д-р пед. наук, проф., ФБГОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет», г. Барнаул,

E-mail: shap\_a\_a@mail.ru

**А.А. Веряев**, д-р пед. наук, проф., ФБГОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет», г. Барнаул, E-mail: veryaev\_aa@mail.ru

**Л.Е. Андреева**, канд. пед. наук, доц., ФБГОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет», г. Барнаул, E-mail: ale\_njan@mail.ru

## ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЯ К ОРГАНИЗАЦИИ И ПРОВЕДЕНИЮ УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ И ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ

Со ссылкой на действующие Федеральные образовательные стандарты среднего общего образования показывается необходимость существенной коррекции подходов к построению педагогического процесса в средней школе, обусловленная установкой на массовое включение учащихся в учебно-исследовательскую и проектную деятельность. Проводится сравнение традиционных форм внеурочной и внешкольной творческой деятельности школьников с новыми подходами к её организации. Преимущественно на материале образовательной области физика и на конкретных примерах показываются пути подготовки специалистов, которые смогут квалифицированно руководить рассматриваемым видом деятельности учащихся. Формулируется предложение и описывается опыт опосредованного руководства деятельностью учащихся путём создания цепочки: «учёный – студент – учитель – ученик». Показывается, как выполнение студентами дипломных работ может способствовать подготовке их к руководству исследовательской деятельностью школьников. Анализируется проблема выбора тематики и уровня ученических исследовательских и проектных работ.

**Ключевые слова:** учебно-исследовательская деятельность, проектная деятельность, образовательный стандарт, средняя школа, профессиональная подготовка учителя, педагогический процесс.

В современном стандарте среднего общего образования (далее – Стандарт) [1] наряду с привычными, понятными и хорошо представленными в психолого-педагогической и методической литературе установками содержится ряд новых требований, ориентирующих учителя не на косметическую корректировку устоявшихся методик преподавания, а на кардинальную перестройку стратегии и тактики построения всего педагогического процесса.

Конечно, в Стандарте, как в ранних документах аналогичного уровня [2], [3], остался неизменным принцип определения образовательных областей, не отошла на задний план установка на формирование предметных знаний и умений применять эти познания на практике с акцентом на творческий уровень, насколько усилились требования к установлению межпредметных связей учебных дисциплин.

Перечень известных ориентиров в старых и модифицированных формулировках можно продолжать. Но следует обратить внимание на то, что даже по сравнению со Стандартом предыдущего поколения [2], в современном Стандарте значительное внимание получила методологическая составляющая содержания образования. Уже это должно было настроить учителей на пересмотр устоявшихся моделей преподавания, хорошо зарекомендовавших себя в прошлом столетии. Но главное, что в ныне действующих Стандартах поставлена задача массового вовлечения учащихся в учебно-исследовательскую и проектную деятельность.

Подходам к решению данной задачи было посвящено достаточно много работ, выполненных сразу после появления данного документа. В тот период появились специализированные журналы (например, журнал МПГУ «Исследователь/Researcher», журнал «Исследовательская работа школьников» и другие), проводились конференции под названиями «Исследовательская деятельность учащихся в современном образовательном пространстве», конкурсы юношеских исследовательских работ (например, имени В.И. Вернадского, «Путь в науку», «Будущее Алтая»), возникали центры развития исследовательской деятельности учащихся, методические объединения педагогов посвящали свои заседания организации и проведению учебно-исследовательской и проектной деятельности, в школах проходили педагогические советы соответствующей тематики. Сеть Интернет хранит много «цифровых следов», отражающих эту деятельность. Очень часто попытки использовать Интернет-адреса и попасть по ссылкам на соответствующие ресурсы оканчиваются плачевно. Интернет ведет себя как живой организм и демонстрирует как эффекты «рождения», так и эффекты «смерти» результатов человеческой деятельности. В настоящей работе авторы пытаются взглянуть на проблему в некоторой исторической перспективе, с позиции уже сделанного или того, что не удалось реализовать из задуманного за прошедшие годы. Каждый из авторов имеет стаж педагогической работы свыше сорока лет, что позволяет взглянуть на проблемы с учетом разных подходов к ее решению в тот или иной период времени. Кроме того, школьные проблемы сегодняшнего дня в статье проектируются на проблемы подготовки будущего учителя, которому предстоит выполнять как положения действующего Стандарта, так и задачи, которые появятся в следующих нормативных документах. В этом и состоит основная цель статьи.

Задача вовлечения школьников в проектную и учебно-исследовательскую деятельность проходит красной нитью через общие положения Стандарта – его методологическую основу, ориентиры на становление личностных характеристик выпускника, требования к результатам освоения обучающимися основной образовательной программы, и конкретизируется в формулировках результатов обучения по предметным областям. При этом учебно-исследовательская и проектная деятельность учащихся рассматриваются как наиболее значимый элемент формируемых у них универсальных учебных умений.

Во избежание недоразумений отметим, что часто путают и отождествляют исследовательскую и учебно-исследовательскую деятельность. Результатом исследовательской деятельности может стать отчужденное от человека объективное

новое знание, которое могут присвоить и использовать другие члены общества. Результат учебно-исследовательской деятельности может принадлежать только человеку, который этой деятельностью занимался, выработал у себя то, что получило название «элементы исследовательской компетентности». Учебный проект выступает в качестве метода, средства или организационной формы получения не только и не столько субъективно нового знания, но и какого-то иного, чаще всего материализованного результата. Умения эффективно и результативно осуществлять проекты получили название проектной компетентности учащихся. Обе названные компетентности, а вернее элементы этих компетентностей (мы говорим «элементы», поскольку школа, да и вуз не в состоянии сформировать у обучаемых указанные целостные характеристики) – это метапредметные результаты обучения, которые тесно связаны с так называемыми универсальными учебными действиями.

Ещё следует отметить, что в Стандарте обозначены формы организации учебно-исследовательской и проектной деятельности учащихся и прописаны требования к соответствующей программе, которую будет составлять учитель. В частности, требования ориентируют учителя на детализацию в программе целей, задач и места этой деятельности; описание функций, состава и характеристик учебных действий и их связи с изучаемыми предметами; формулировку типовых задач, которые будут решаться в ходе деятельности; описание особенностей, основных направлений, планируемых результатов, условий, методики и инструментария оценки успешности данного вида деятельности.

С одной стороны, чёткость и определённость требований и установок следует рассматривать с позитивной точки зрения. На то они и стандарты, чтобы было предельно понятно, что необходимо делать. С другой стороны, жёстко заданные ориентиры неизбежно ведут к формализации деятельности и ограничивают возможное поле деятельности педагога. Несмотря на сказанное, у педагогов всегда остается достаточно много «степеней свободы», которые позволяют творчески подойти к решению поставленных задач.

В принципе, обозначенные виды деятельности школьников принципиально новыми не являются. Отношение к ним и способы реализации в разные исторические периоды были разными. Так, в послереволюционной России проектный (бригадный) метод работы был чрезвычайно широко распространен, но проявил себя в результатах не с лучшей стороны, поэтому на долгие годы оказался в забвении. Возродились проекты в телекоммуникационной форме в школах в конце восьмидесятых – начале девяностых годов, когда появилась возможность общаться с зарубежными школьниками посредством электронной почты. Способствовали возрождению проектной деятельности персональные компьютеры. Уzakонивается проект в качестве учебного элемента в Стандарте, о котором идет речь в статье.

Учебно-исследовательская деятельность в советской школе осуществлялась и проявлялась в разнообразной форме: элементы исследования могли наблюдаться в рамках изучаемых учебных предметов, в школах организовывались группы дополнительного образования, осуществлялись экскурсии, походы, экспедиции, организованы были научные общества учащихся, где-то в школах существовали малые академии наук, проводились конкурсы исследовательских работ. Нужно отметить, что резко изменилась в сторону ухудшения мотивация учащихся к исследовательскому виду деятельности после введения ЕГЭ, когда практически единственным критерием поступления в вуз остались результаты сдачи этого экзамена. Один из авторов статьи длительное время был экспертом в краевом конкурсе одаренных детей «Будущее Алтая», начинавшегося ранее как конкурс «Шаг в будущее» и постепенно разросшегося и принявшего в крае массовый характер. Было хорошо заметно, как всего лишь одно управленческое решение негативно повлияло на сложившуюся в школах практику осуществления учебно-исследовательской работы. Таким образом, и здесь наблюдается некий «колебательный режим» (из одной крайности в другую и наоборот) проникновения и институализации определенных видов учебной деятельности в

школе. Можно только порадоваться тому, что к настоящему времени подросли в школы робототехника, цифровые лаборатории, разнообразное программное обеспечение на компьютеры (в виде сервисов Web 2.0), которые, несмотря на ЕГЭ, способствуют мотивированному возрождению учебно-исследовательской деятельности школьников.

Обратим более пристальное внимание только на одну форму работы. В школах и внешкольных учреждениях многие десятилетия массовый характер носила кружковая работа. Не совсем погибла эта работа в ряде школ и сейчас. В городах продолжают работать центры технического творчества школьников. Масштабы, к сожалению, сократились, но направление осталось. При желании почти всё, что делают ученики (в кружках, можно назвать проектом. Кроме того, в некоторых кружках отдельные педагоги пытаются организовывать и исследовательскую деятельность школьников [4].

Но именно здесь проявляется желание, часто не педагога, а администрации учебного заведения, вогнать хорошо отлаженную работу в прокрустово ложе Стандарта, что не способствует улучшению работы, а вредит ей. Действительно, если раньше, допустим, в каком-то кружке технического творчества ребёнок, научившись паять, строгать, клеить, т.е. овладев азами ремесленничества и познав основы теории в конкретном виде деятельности, своими руками собирал некоторую конструкцию, результат его работы вызывал восторг и чувство гордости у самого ребёнка, заслуженную похвалу родителей, уважение сверстников, то сейчас всё это особо не ценится. Сейчас надо научиться презентовать свою работу (это тоже прописано в Стандарте). А чтобы презентовать, надо не просто показать то, что сделано и своими словами рассказать об изделии. Презентация достигнутого является одним из важных элементов не только учебно-исследовательской деятельности, но и важным компонентом развития личности. На занятиях по педагогике и в предметных методиках преподаватели часто рассказывают об элементах культурно-исторической теории Л.С. Выготского, описывающей процесс интериоризации культурного наследия общества. Практически никогда не упоминается противоположный процесс экстериоризации, не менее важный для целей самопрезентации человека, социализации личности. Поэтому обсуждать имеет смысл не сам процесс, а формы и проявления его реализации. Часто экстериоризацию сводят к подготовке нескольких слайдов в программе Power Point, что является неправильным.

Сейчас часто формально требуется продемонстрировать «научный стиль мышления» и умение ответить на жёстко поставленные вопросы, прямо как при защите диссертации (актуальность исследования, цель, задачи, объект, предмет, гипотеза, научная новизна, практическая значимость). Это не выдумки и не бред. Именно такие выступления не только старшеклассников, но и 10 – 12-летних ребятшек нам неоднократно приходилось слышать на конкурсах различного уровня. Проблема при этом состоит в том, что корректно сформулировать методологический аппарат не могут не только ученики, будущие учителя, но и работающие вузовские преподаватели. Даже те, кто защитил кандидатские диссертации, формулировали объект, предмет, гипотезу и т.д. не самостоятельно, а под руководством научных руководителей и консультантов. Опыт, приобретенный при работе над кандидатскими диссертациями по педагогике, не всегда адекватно транслируется в другие предметные области и иные тематики работ. Можно также отметить, что даже у обычных рефератов должен быть свой методологический аппарат, что часто не осознаётся и на что не обращается внимание. Однако этим вопросам никто не учит, не обращает на это внимание, поскольку нет согласованной образовательной политики при составлении основных образовательных программ, через которые красной линией должны проходить вопросы подготовки будущего учителя к ведению проектной и учебно-исследовательской деятельности. Например, правильно сформулированный предмет реферата является, фактически, ориентировочной основой деятельности по выполнению проекта под названием «написание реферата». Воистину, любую здравую идею можно довести до абсурда или забыть о ней при осуществлении проектной работы.

Отметим ещё один негативный элемент, связанный с формальным подходом к якобы выполнению установок Стандарта, а заодно желание некоторых руководителей получить призовые места за представляемые учениками конкурсные работы. Речь идёт об обычных подлогах, когда ученикам даются уже выполненные студентами дипломные проекты, а иногда даже кандидатские диссертации. Представления подобных работ нам также приходилось видеть на конкурсах и районного, и краевого уровня. Антивоспитательный эффект от таких работ очевиден, если истинные авторы работ не упоминаются, и не всегда адекватно оценивается деятельность конкурсантов.

Однако речь сейчас не об этом. Речь о том, что имеется чёткая задача государственного масштаба и установка на её решение.

Для успешного решения задачи необходимо выполнение ряда условий. Во-первых, для проведения исследовательских и проектных работ должна быть создана материальная база и определена территория, на которой работа будет выполняться.

Далее, чтобы разговор носил конкретный характер, будем вести его на примере образовательной области «физика». Пример, в частности, взят потому, что именно в области физики и смежных с ней техники и информатики, имеются наибольшие возможности для организации рассматриваемого вида деятельности. Правда, мы вынуждены сделать две важные оговорки. Во-первых, полностью задача по формированию у обучающихся способности заниматься проектной и

учебно-исследовательской деятельности в школе и вузе может быть решена только коллективными усилиями всех педагогов-предметников. Ведь результат таких усилий является метапредметным. Во-вторых, можно отметить, что физика как научная дисциплина, в отличие от физики учебной, претерпела значительные изменения в связи с развитием вычислительной техники. Если раньше традиционно было деление физики на общую (экспериментальную) и теоретическую, то постепенно возникла, развилась, обогатилась собственными достижениями физика компьютерная. Нам практически не известны случаи преподавания в педагогических вузах курсов компьютерной физики, наверное, потому что в школах компьютерной физики нет, там опора сделана в преподавании на физику экспериментальной. Иногда небольшая доля материала, относящегося к компьютерной физике, вычитывается в педагогических вузах в дисциплинах, посвященных компьютерному моделированию, но этим все и ограничивается. Дальнейшие рассуждения в статье будут вестись в точки зрения физики экспериментальной и организации учебно-исследовательской деятельности по физике с учетом обязательной составляющей в учебной деятельности по получению экспериментальных данных на установках, с помощью приборов. В то же время можно отметить, что в сети Интернет сейчас можно найти и использовать колоссально большое количество готовых фото- и видеоданных, которые получены разными специалистами и сразу могут быть использованы для анализа с точки зрения физики, выявления физических характеристик, закономерностей, параметров протекающих физических процессов. Для анализа таких видео- и фотоданных существуют очень интересные компьютерные программы, например Logger Pro или программа «Измеритель» (ее можно найти на сайте единой коллекции цифровых образовательных ресурсов). Они могут очень сильно помочь будущему учителю физики в осуществлении организации проектной и учебно-исследовательской работы в школе [5]. Программы могут также частично решить проблему придумывания тем работ для учащихся.

Первая проблема и первое условие для организации учебно-исследовательской работы в школе – это материальная база. В центрах технического творчества молодёжи проблемы материальной базы и места работы, по определению, решены. Однако в соответствующих кружках занимают лишь отдельные ученики, что не соответствует новым установкам. В школах ситуация иная. Пока в большинстве из них приходится ориентироваться на крошечную лаборантскую, которая предназначена совсем для других целей. Типового школьного оборудования для исследований тоже недостаточно. Но это проблема школ. Мы не можем повлиять на её решение, но обозначить и принять к сведению должны. Кстати, здесь уместно отметить, что авторы выступали категорически против той кампании, которая прошла в школах и была посвящена списыванию и удалению из кабинетов физики устаревшего оборудования. Его можно было раздавать учащимся для выполнения индивидуальной или коллективной проектной и учебно-исследовательской работы. Гипотетически будем считать, что школы нашли варианты для выполнения данного условия.

Вторым важнейшим условием является подготовленность учителя к организации и руководству данными видами деятельности учащихся. До тех пор, пока масштабы работы были принципиально иными, школы в крупных городах часто привлекали к руководству исследовательскими работами учащихся учёных из профильных вузов. Заодно решалась и первая проблема. Но сельские школы и школы в малых городах такой возможности не имели. Руководить исследованиями школьников должны были учителя. Сейчас и в школах крупных городов такая, теперь уже обязанность, тоже ложится на плечи учителей. Здесь и всплывает ключевой вопрос: «Может ли руководить работой человек, который сам никогда подобной работой не занимался?» Аргумент, что ныне сплошь и рядом руководителями являются не специалисты, а менеджеры, вряд ли является состоятельным и в целом, и в частности. Исследовательская деятельность весьма специфична и креативна по определению.

Старшее поколение учителей-стажистов, получивших образование в педагогических институтах, такой работой не занималось. Чуть более молодые выпускники педагогических университетов кроме (или вместо) сдачи государственных экзаменов защищали дипломные работы. Правила написания таких работ везде были разными и далеко не всегда носили исследовательский характер. Совсем недавние выпускники в вузах могли прослушать соответствующие спецкурсы по проектной и исследовательской деятельности. Но опять же, далеко не всегда эти спецкурсы велись преподавателями, имеющими соответствующий опыт и квалификацию. Вывод: проблема готовности учителей к качественному выполнению задачи включения в структуру содержания образования в качестве обязательного элемента учебно-исследовательской и проектной работы остаётся пока не решённой.

Но требование-то остаётся, и его выполнение является подконтрольным. В результате многие учителя берутся за соответствующую работу и выполняют её в силу своего понимания (или непонимания). Анализ многочисленных отчётов о такой работе, методических разработок, выставленных на просторах Интернета, показывает, что формальная часть, предписываемая Стандартом, представляется учителями весьма масштабно. Она создаёт почти полную иллюзию о результативности представляемой работы. Однако вторая часть, где описывается сама работа, оставляет в большинстве случаев совсем иное впечатление. Например, за исследование вполне может быть выдано составление или разгадывание кроссворда, заполнение рабочей тетради, обычное решение задач. И это

вовне понятно. Откуда учитель может знать, что такое исследование или проект, как проводить исследование или строить проект? Конечно же, в первую очередь из Интернета, в котором находятся материалы, подготовленные, скорее всего, такими же не очень сведущими учителями. Занимать хорошую методическую литературу по данному вопросу проблематично. И это не вина, а беда учителей.

Наконец, обозначим третье важнейшее условие, без которого ни массовая, ни индивидуальная работа по данному направлению невозможна. Это наличие банка задач, которые можно предлагать учащимся для решения в имеющихся условиях. Дефицит тем является серьёзным камнем преткновения, который встречается почти перед каждым потенциальным руководителем ученического исследования или проекта. Кстати, отсюда следуют и предложения пересмотреть уже выполненную и защищённую ранее работу. Отсюда же вытекают и темы работ, которые даже с натяжкой не попадают в данную категорию, либо слишком «заумные» и запредельно сложные, заведомо неподъёмные силами учащихся. Споры относительно выбора тем и уровня выполняемых работ ведутся давно и, вероятно, будут вестись и дальше. Кто-то считает, что уровень исследовательских работ должен быть высоким и явно выходить за рамки профильных программ средней школы. Кто-то наоборот, предлагает брать для исследований и проектов элементарные вопросы и использовать самое простое оборудование. Единого решения здесь быть не может. В разных ситуациях право на существование могут иметь самые разные направления, темы, уровни исследований и проектов. Основой для выбора тем также могут явиться разные, порой неожиданные области. В качестве примера можно привести фундаментальные физические эксперименты [6]. Повторение каждого из них в том виде, в каком они были поставлены в истории науки, является очень нелёгкой задачей и вполне может быть названо исследованием, и проектом. Повторение фундаментальных экспериментов на современном оборудовании требует фантазии и составляет уже другую ветвь названного направления. Но это всего лишь частный пример.

Подводя итоги, резюмируем: чтобы хорошая задумка имела шансы на реализацию и воплощение в жизнь, чтобы работа не формализовалась и не обесценилась, необходимо иметь место, время, материальную базу, подготовленных специалистов, обширную и принципиально реализуемую тематику работ.

Переходя к конструктивной части статьи, в качестве первого тезиса отметим, что для организации и проведения с учащимися исследовательских и проектных работ изначально не следует делать ставку на профессорско-преподавательский состав вузов и на не выполнявших лично настоящие исследовательские работы учителей.

Идея обхода поставленного препятствия состоит в следующем. Массовость работы можно обеспечить, начав систематически и в обязательном порядке готовить студентов педагогических вузов к такого рода деятельности. Для этого необходимо не только отдельный и обязательный курс, разработанный и читаемый специалистом, который занимается данным видом работы, знает проблемы в данной области и имеет опыт личного их решения. Освоившие курс студенты, придя в школы, постепенно распространят приобретённые знания среди коллег.

Специалист, целенаправленно подготовленный или принявший на работу в вуз, сможет на его базе проводить курсы повышения квалификации учителей, тем самым ускоряя процесс овладения учителями необходимыми знаниями и технологиями. Естественно, что при наличии в педагогическом вузе магистратуры, расширенным курсом должны овладевать и магистранты. Источников для разработки обозначенного курса в настоящее время достаточно много, поскольку рассматриваемое направление уже давно находится в поле зрения исследователей, работающих в области педагогики [7], [8].

Кроме того, и специально подготовленный преподаватель, и учёные, продолжая активно заниматься научной деятельностью, могут руководить исследовательскими работами школьников опосредованно, через студентов. Может образоваться цепочка: учёный учит студентов, студенты во время педагогических практик учат учителей, учителя руководят исследовательскими работами школьников.

Небольшой опыт реализации последней части обозначенной идеи в несколько изменённом виде у нас имеется. Профессор кафедры методики преподавания, он же практикующий учитель, предложил двум студентам, пришедшим к нему на педагогическую практику, выполнить вместе с небольшой группой учеников два исследования и в дальнейшем оформить результаты согласно установленным правилам. Эти правила совпадали с требованиями к студенческим дипломным работам и требованиями для учащихся, намеренных представлять работы на краевом конкурсе. Надо оговориться, что темы дипломных работ студентов лежали не в области физики, а методики её преподавания и к теме исследования прямого отношения не имели. Одна работа была посвящена изучению процесса нагревания и последующего охлаждения гипосульфита. Особенность работы состояла в том, что для проведения исследования необходимо было изготовить очень чувствительный электронный термометр, зафиксировать экспоненциальный характер протекающих процессов, пройти через точку переохлаждения и пронаблюдать быструю кристаллизацию исследуемого вещества. Вторая работа была посвящена необычному явлению получения и растянутой во времени фото- и видеосъёмке колец Лизегагана. Не вдаваясь в подробности, отметим, что профессор-учитель систематически взаимодействовал со студентами, а те вместе с учениками выполняли работу, оформляли её, многократно корректировали, готовили презентацию, репетировали выступление. Успех был

как у одного из учеников на краевом конкурсе, так и у одного из студентов на региональной олимпиаде по методике преподавания физики.

Следующий тезис звучит так: в вузе успешно руководить студенческими исследовательскими работами и подготовкой студентов к организации и проведению исследовательской работы школьников может преподаватель, сам активно занимающийся научной исследовательской работой, не слишком принципиально, в какой области, но лучше в той, которая пересекается с будущей исследовательской работой школьников.

Здесь также сошлёмся на имеющийся опыт. В конце девяностых – начале нулевых годов на физическом факультете Барнаульского государственного педагогического университета была создана кафедра методики преподавания физики. В этот же период была введена новая для вуза процедура обязательной для всех студентов подготовки и защиты дипломных работ. Согласно решению учёного совета факультета разработка положения о дипломной работе и руководство работами было поручено вновь созданной кафедре. В качестве ориентира для дипломной работы была взята модель кандидатской диссертации со всеми её формальными атрибутами. Соответствующие документы, описания, темы работ ранее были опубликованы [9], [10].

На протяжении примерно полутора десятков лет студентами было подготовлено огромное количество работ, которые безо всякой дидактической адаптации можно было использовать практикующими учителями как оригинальный дидактический материал. Но в каждой работе должен был присутствовать методологический аппарат исследования (актуальность, противоречие, цель, объект, предмет, гипотеза и т.д.). Первая глава, носящая реферативный характер, посвящалась обзору литературы. Вторая, основная, глава должна была содержать собственные наработки и описание обязательного педагогического эксперимента, материалы которого обрабатывались с использованием методов математической статистики. Защита, как и сама работа, проходила по жёстко установленным правилам.

Все эти уже давние сведения приводятся для того, чтобы, во-первых, обратить внимание на возможность вовлечения всех без исключения студентов в исследовательскую работу без отступления от назначенных правил. Во-вторых, показать, с чего все начиналось. Обозначенная работа проходила успешно, поскольку преподаватели сами занимались научной работой и постоянно находились рядом со студентами. Подтверждением является то, что за обозначенный период на кафедре было защищено две докторских и восемь кандидатских диссертаций методического и педагогического профиля. Простые наблюдения показали, что если создана творческая атмосфера, если есть коллектив увлечённых работой людей, если педагоги занимаются с подопечными общим делом, то это дело спорится. То же самое будет и в школе. Если учителя будут не просто руководить чуждой им самой работой, а увлечены, вместе с учениками этой работой заниматься, требование Стандарта будет выполняться. Пожалуй, это следует выделить в качестве самостоятельного условия успешности планируемой работы.

К сожалению, в настоящее время хорошо поставленная и результативная работа по многим причинам в вузе не проводится, вовсе не потому, что решившие свои проблемы преподаватели перестали заниматься научной работой. Во много раз сократился набор студентов. Ликвидирована методическая кафедра, многие её сотрудники ушли из вуза. Изменились учебные планы, изменились требования к выпускным квалификационным работам. Студенты вместо прохождения нормальной педагогической практики в массовом порядке стали отправляться в сёла, дабы хотя бы на время закрыть вакансии и создать вид, что проблем с педагогическими кадрами в крае нет. В таких условиях, конечно, появились новые проблемы в рассматриваемом направлении. Но и их надо решать.

Не глобальные, а частные пути находятся. Во-первых, с появлением в нашем распоряжении микролабораторий и компьютеризированных датчиков физических величин, обозначилась новая область для исследовательских работ, как для преподавателей, так и для студентов. В совместной деятельности, где-то даже путём проб и ошибок создаются новые лабораторные работы, проводятся практикумы с использованием появившегося оборудования, придумываются экспериментальные задачи, модернизируются демонстрационные опыты [11 – 12]. Естественно, для этого должно отводиться отдельное время. Но появляется повод для вовлечения в поисковую деятельность студентов.

Увы, такой работой нельзя и не нужно охватить всех студентов. Но прецедент есть. Те студенты, которые выбирают тематику своих исследований в обозначенном направлении, проводят их по правилам, близким к существовавшим ранее (методологический аппарат, состояние проблемы и существующие наработки, собственная работа, экспериментальная проверка возможности наработанных материалов на практике). Есть вероятность, что, попав в школу, в которой есть аналогичное оборудование, они смогут вовлечь учеников хотя бы в ту работу, которую ранее проводили сами.

Кроме этого, теперь уже со всеми студентами мы пытаемся организовать поиск идей, которые могли бы стать основой для проведения педагогических исследований. Такой поиск ведётся в рамках курса методики обучения физике. Для высказывания и обсуждения педагогических идей в зависимости от разных обстоятельств отводится от одного до нескольких занятий. Поскольку придумать и высказать какую-либо здравую идею сложно не только не имеющему опыта практической работы студенту, но и зрелому педагогу-стажисту, мы для начала показываем составленные нами образцы, знакомим с планом описания идей и



приводим в готовом виде такие описания. Часть из идей представлялась ранее на организованной нами городской конференции [13], поэтому она может быть представлена студентам для вдумчивого прочтения в письменной форме. Имея примеры, студенты уже продуктивно включаются в процесс генерации идей и фантазирования в направлении их реализации. На наш взгляд, подобная деятельность также способствует решению обсуждаемой в статье проблемы.

Таким образом, проблема подготовки будущего учителя к осуществлению проектной и учебно-исследовательской деятельности в современной школе требует дальнейшего пристального к себе внимания, коллективных и согласованных (синергетических) усилий вузовских преподавателей, через чьи дисциплины особенности, характер и составные элементы проектной, научной, исследовательской и учебно-исследовательской деятельности должны проходить содержательной линией, согласовываться с тем, что уже студентами освоено, что предстоит освоить.

#### Библиографический список

1. *Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования*. Министерство образования и науки Российской Федерации. Москва: Просвещение, 2011.
2. *Учебные стандарты школ России. Государственные стандарты начального, основного общего и среднего (полного) общего образования*. Книга 2. Математика. Естественнонаучные дисциплины. Под редакцией В.С. Леднева, Н.Д. Никандрова, М.Н. Лазутовой. Москва: ТЦ Сфера, Прометей, 1998.
3. *Примерные программы основного общего образования*. Составитель А.М. Водянский, Н.Н. Гара. Москва: Дрофа, 1999.
4. Таныгин С.В. *Организация проектно-исследовательской деятельности обучающихся в учреждениях дополнительного образования детей*. Барнаул: Новый формат, 2016.
5. Веряев А.А., Алябыхева Ю.А. *Программное обеспечение для учебных систем сбора данных и цифровых лабораторий. Использование цифровых средств обучения и робототехники в общем и профессиональном образовании: опыт, проблемы, перспективы*. сборник научных статей III Международной научно-практической конференции, 2 – 3 ноября, Барнаул, 2017: 3 – 6.
6. Пурешева Н.С., Шаронова Н.В., Исаев Д.А. *Фундаментальные эксперименты в физической науке*. Элективный курс. Москва: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2005.
7. Старовиков М.И. *Становление исследовательской деятельности школьников в курсе физики в условиях информатизации обучения*. Барнаул: БГПУ, 2006.
8. Румбешта Е.А., Бычкова А.С. *Подготовка учителя к реализации ФГОС в плане формирования и оценки результатов образовательных достижений учащихся*. Вестник Томского государственного педагогического университета. 2013; Выпуск 13 (141): 170 – 175.
9. Шаповалов А.А. *Конструктивно-проектировочная деятельность в структуре профессиональной подготовки учителя физики*. Барнаул: БГПУ, 1999.
10. Шаповалов А.А. *Аз и Буки педагогической науки: введение в педагогическое исследование*. – Барнаул: БГПУ, 2002.
11. Шаповалов А.А. *Педагогическое конструирование экспериментальных задач с использованием датчиков физических величин*. Барнаул: АлтГПУ, 2017.
12. Шаповалов А.А., Андреева Л.Е. *Педагогическое конструирование экспериментальных задач по физике*. Барнаул: АлтГПУ, 2018.
13. Шаповалов А.А., Андреева Л.Е., Шаповалова Е.Д. *Развивающие игры для уроков физики: материалы II фестиваля педагогических идей работников образования г. Барнаула*. Под редакцией А.А. Шаповалова. Барнаул, 2012: 76 – 96.

#### References

1. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart osnovnogo obshchego obrazovaniya*. Ministerstvo obrazovaniya i nauki Rossijskoj Federacii. Moskva: Prosveshenie, 2011.
2. *Uchebnye standarty shkol Rossii. Gosudarstvennye standarty nachal'nogo, osnovnogo obshchego i srednego (polnogo) obshchego obrazovaniya*. Kniga 2. Matematika. Estestvennonauchnye discipliny. Pod redakciej V.S. Ledneva, N.D. Nikandrova, M.N. Lazutovoj. Moskva: TC Sfera, Prometej, 1998.
3. *Primernye programmy osnovnogo obshchego obrazovaniya*. Sostavitel' A.M. Vodyanskij, N.N. Gara. Moskva: Drofa, 1999.
4. Tanygin S.V. *Organizacija projektno-issledovatel'skoj deyatel'nosti obuchayushchisya v uchrezhdeniyah dopolnitel'nogo obrazovaniya detej*. Barnaul: Novyj format, 2016.
5. Verayev A.A., Alyabyshva Yu.A. *Programmnoe obespechenie dlya uchebnyh sistem sbora dannyh i cifrovnyh laboratorij. Ispol'zovanie cifrovnyh sredstv obucheniya i robototekhniki v obshchem i professional'nom obrazovanii: opyt, problemy, perspektivy*. sbornik nauchnyh statej III Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii, 2 – 3 noyabrya, Barnaul, 2017: 3 – 6.
6. Puryshva N.S., Sharonova N.V., Isaev D.A. *Fundamental'nye 'eksperimenty v fizicheskoy nauke*. 'Elektivnyj kurs. Moskva: BINOM. Laboratoriya znaniy, 2005.
7. Starovikov M.I. *Stanovlenie issledovatel'skoj deyatel'nosti shkol'nikov v kurse fiziki v usloviyah informatizacii obucheniya*. Barnaul: BGPU, 2006.
8. Rumbeshta E.A., Bychkova A.S. *Podgotovka uchitel'ya k realizacii FGOS v plane formirovaniya i ocenki rezul'tatov obrazovatel'nyh dostizhenij uchashchisya*. Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2013; Vypusk 13 (141): 170 – 175.
9. Shapovalov A.A. *Konstruktivno-proektirovonnaya deyatel'nost' v strukture professional'noj podgotovki uchitel'ya fiziki*. Barnaul: BGPU, 1999.
10. Shapovalov A.A. *Az i Buki pedagogicheskoy nauki: vvedenie v pedagogicheskoe issledovanie*. – Barnaul: BGPU, 2002.
11. Shapovalov A.A. *Pedagogicheskoe konstruirovaniye 'eksperimental'nyh zadach s ispol'zovaniem datchikov fizicheskikh velichin*. Barnaul: AltGPU, 2017.
12. Shapovalov A.A., Andreeva L.E. *Pedagogicheskoe konstruirovaniye 'eksperimental'nyh zadach po fizike*. Barnaul: AltGPU, 2018.
13. Shapovalov A.A., Andreeva L.E., Shapovalova E.D. *Razvivayushchie igrы dlya urokov fiziki: materialy II festivala pedagogicheskikh idej rabotnikov obrazovaniya g. Barnaula*. Pod redakciej A.A. Shapovalova. Barnaul, 2012: 76 – 96.

Статья поступила в редакцию 29.11.19

УДК 378

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10091

*Miroshnichenko V.V., senior lecturer, Kemerovo State Institute of Culture (Kemerovo, Russia), E-mail: ti@kemguki.ru*

**SKETCH PERFORMANCE AS THE LEADING METHOD OF THE FUTURE ARTIST EDUCATION (ON THE EXAMPLE OF KEMEROVO STATE INSTITUTE OF CULTURE)**. The article reveals importance of a theatrical sketch in the educational process of students of theatre specializations in Kemerovo State Institute of Culture. The educational possibilities of the sketch for formation of professional competences are discussed. The paper indicates difficulties in teaching theatre professions in the provincial high schools. The importance of creativity as an integrating element of the system of professional-significant qualities of the actor is highlighted. A proposal has been made to streamline the different definitions of the sketch performance. The article develops and presents criteria for assessing the elements of the theatrical sketch. The data of the study indicate the dependence of the results of training on the use of the sketch method. On the example of twenty-five years of pedagogical activity, the author of the article reveals the specifics of education for professional activity of the students. The conclusion is drawn on the possibilities of applying a sketch method for professional adaptation of graduates of the university to the conditions of professional theatre through its use in course performances.

**Key words:** sketch performance, theatrical sketch, classification of sketches, exercise, criteria of sketch quality, actor, creativity, professional competences of actor, professional and significant qualities.

*В.В. Мирошниченко, доц., Кемеровский государственный институт культуры, г. Кемерово, E-mail: ti@kemguki.ru*

## ЭТЮД КАК ВЕДУЩИЙ МЕТОД ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО АРТИСТА (НА ПРИМЕРЕ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ В КЕМЕРОВСКОМ ГОСУДАРСТВЕННОМ ИНСТИТУТЕ КУЛЬТУРЫ)

В статье раскрывается значение театрального этюда в профессиональной подготовке студентов театральных специализаций в Кемеровском государственном институте культуры. Раскрыто соответствие образовательных возможностей этюда для формирования профессиональных компетенций. Указаны трудности в обучении театральным профессиям в провинциальном вузе. Подчеркнуто значение креативности как интегрирующего элемента системы профессионально значимых качеств актера. Выдвинуто предложение об упорядочивании различных дефиниций этюда. В статье разработаны и представлены

критерии оценки сформированности владения элементами театрального этюда. Приводятся данные исследования, которые указывают на зависимость результатов обучения от использования этюдного метода. На примере двадцатипятилетней педагогической деятельности автор статьи раскрывает специфику подготовки студентов к профессиональной деятельности. Делается вывод о возможностях применения этюдного метода для профессиональной адаптации выпускников вуза к условиям профессионального театра через его использование в курсовых спектаклях.

**Ключевые слова:** этюд, театральный этюд, классификация этюдов, упражнение, критерии качества этюда, актер, креативность, профессиональные компетенции актера, профессионально-значимые качества.

В театральной науке и практике можно выделить три основные точки зрения на целесообразность и эффективность использования этюдного метода. Одна группа ученых, педагогов и театральных деятелей относится к этюду как безоговорочно необходимому инструменту профессиональной подготовки, вторая предлагает использовать этюд только как вспомогательное средство в учебном процессе, а третья полностью отрицает этюд как феномен в театральной практике [1; 2].

Наш двадцатипятилетний опыт педагогической работы в Кемеровском институте культуры позволил нам предположить, а затем и доказать на практике, что театральный этюд является важнейшим методом подготовки студентов – будущих актеров к профессиональной деятельности в театре.

Понятие «этюд» междисциплинарно и используется в сфере искусства, науки и спорта. В современном словаре иностранных слов указано, что слово «этюд» произошло от французского *étude*, что переводится как «изучение» и «разработка» и обозначает: «1) в изобразительном искусстве – подготовительный набросок для будущего произведения или его части, выполняемый с натуры; 2) инструментальная муз. пьеса, основанная на применении особого технического приема игры и предназначенная для усовершенствования мастерства исполнителя; вообще – пьеса концертно-виртуозного характера; 3) небольшое произведение научного, критического и др. характера, посвященное какому-л. отдельному вопросу; 4) упражнение, служащее для развития и совершенствования техники актерского искусства; 5) в шахматах и шашках – задание выиграть или сделать ничью при данной позиции с небольшим числом фигур» [3, с. 728].

В театральной науке и практике используются понятия «театральный этюд», «сценический этюд», «актерский этюд», «драматический этюд». Имеют ли данные понятия одинаковое содержание? Ответить на этот вопрос необходимо, так как этого требует не столько театральная наука и практика, сколько педагогическая деятельность. Понятно, что понятийный хаос при изучении данного феномена вызывает трудности не только у студентов, будущих актеров и режиссеров, но и педагогов. Отметим, что нами не обнаружено работ, где бы давался подробный сравнительный анализ вышеобозначенных понятий. Контекстуально, путем сопоставления и оценки содержания отдельных компонентов данных понятий, используемых различными авторами, мы пришли к выводу об их смысловой идентичности. Тем не менее мы предлагаем все же использовать определение «театральный», так как оно наиболее точно определяет принадлежность данного вида этюда к театральной практике. Основываясь на взглядах К.С. Станиславского [4; 5], мы предлагаем следующее определение: театральный этюд – это цепь действий, связанных единым сюжетом, в котором есть событие, меняющее поведение персонажа. В работах по актерскому и режиссерскому мастерству [1] часто используется понятие «упражнение» как синонимичное понятию «этюд», и правомерность такого подхода обосновывается ссылками на К.С. Станиславского. Следует заметить, что в литературных произведениях К.С. Станиславского действительно встречается сочетание слов «упражнения и этюды». Так, в материалах по преподаванию «системы» читаем: «Упражнения и этюды, по возможности, выбираются из пьес будущего репертуара, причем текст не трогаются, берется только линия физического действия, с помощью которого постепенно проводится линия сквозного действия. ... В этом методе важно то, что каждое маленькое упражнение или этюд будет всегда иметь свою сверхзадачу и сквозное действие, чем избегается главное – неправильность и трудность школьных этюдов» [5, с. 395]. Если понимать сверхзадачу как «для чего делать», а сквозное действие – «как делать», то можно согласиться, т.к. ни одно упражнение или даже действие не должно выполняться бессмысленно. «Все, что происходит на подмостках, должно делаться для чего-нибудь» [4, с. 47].

В формулировке понятия «театральный этюд», указанной выше, используется понятие «действие», которое в психологии понимается как «произвольный акт, акция, процесс, подчиненный представлению о результате, образу будущего, т. е. процесс, подчиненный осознаваемой (сознательной) цели» [6, с. 153]. К.С. Станиславский пишет: «На сцене нельзя ни бегать ради бегания, ни страдать ради страдания. На подмостках не надо действовать «вообще» ради самого действия, а надо действовать обоснованно, целесообразно и продуктивно» [4, с. 50]. Отсюда можно определить сценическое действие как «психологический акт человеческого поведения, возникающий в противоречивой борьбе в предлагаемых обстоятельствах и направленный на достижение цели [7].

В настоящее время в театральной педагогической практике сложилась определенная система в последовательности применения различных видов этюдов в учебном процессе. Последовательность тем отражена в учебной программе дисциплины «Актерское мастерство» и отвечает дидактическому принципу от простого – к сложному.

Как правило, этюдами студенты занимаются на первом и втором курсах в следующей хронологии: в первом семестре – это этюды на наблюдение, на пси-

хофическое самочувствие, на органическое молчание, этюды с предметами и без предметов на память физических действий (ПФД); этюды на тему «животное реальное» и «фантастическое животное», этюды на темы циркового искусства и др.

Во втором семестре содержание этюдов усложняется. К вышеперечисленным добавляются парные и групповые этюды, этюды со словами и пением, этюды по произведениям искусства и др. В третьем семестре студенты работают в основном над этюдами группами, выполняются этюды на конфронтацию и кооперацию во взаимодействии, этюды на темы литературных текстов. Особое внимание в третьем семестре мы уделяем этюдам по пьесам.

Нами отмечено, что в последнее время студентам труднее стали даваться этюды на психофизическое самочувствие. На наш взгляд, причина кроется в появлении у некоторой части молодых людей так называемой «эмоциональной глухоты», которая отражается в определенных характеристиках. Прежде всего, необходимо выделить низкий уровень эмоциональной осведомленности, проявляющейся в неумении осознать и понять свои эмоции, в отсутствии собственного словаря эмоций, что не позволяет подробно описать свое внутреннее состояние. Студентам трудно управлять своими эмоциями и поведением, распознавать эмоции других людей, уметь сопереживать текущему эмоциональному состоянию другого человека, понять его состояние по мимике, жестам, оттенкам речи, позе; уметь воздействовать на эмоциональное состояние других людей и быть готовым оказывать поддержку [8].

Нами была предпринята попытка классификации этюдов, используемых в учебном процессе.

Таблица 1

Классификация театральных этюдов

№ пп	Наименование признаков классификации театральных этюдов	Виды этюдов
1.	Наличие предметов в этюде	1.1. Этюды без предметов или на память физических действий (ПФД); 1.2. Этюды с предметами.
2.	Субъект действия	2.1. Этюд «животное реальное»; 2.2. Этюд «животное фантастическое».
3.	Наличие слов в этюде	3.1. Этюд на органическое молчание; 3.2. Этюд на рождение слова (Не могу молчать); 3.3. Этюд со словами (пением).
4.	Взаимодействие в этюде	4.1. Этюд на конфронтацию во взаимодействии; 4.2. Этюд на кооперацию во взаимодействии.
5.	Вид искусства, на основе которого создается этюд	5.1. Этюд на темы цирка; 5.2. Этюд по картине; 5.3. Этюд на основе литературного текста; 5.4. Этюд по пьесе.
6.	Психофизические процессы в этюде	6.1. Этюды на наблюдение; 6.2. Этюды на психофизическое самочувствие; 6.3. Этюды на ассоциации.
7.	Количество человек занятых в этюде	7.1. Одиночные этюды; 7.2. Парные этюды; 7.3. Групповые этюды.

Каждый вид этюда, указанный в правой части таблицы, в свою очередь, можно представить огромным количеством тем. Так, например, к этюдам на память физических действий без предметов (ПФД) можно отнести следующие темы: «Букет роз», «Связка ключей», «Городики». Если этюд выполняется с предметами, то это может быть «Письмо от любимой», «Счастливая находка» т.п. Если выбор вида этюда зависит в основном от учебного плана, то выбор темы – от желания и способностей студента. Оригинальность педагогом всегда отмечается и если критикуется, то в пределах разумного. К.С. Станиславский утверждал: «Работа с самостоятельными этюдами прежде всего прекрасно развивает воображение. Ученикам, набившим себе руку на этюдах, ничего не стоит потом фантазировать по поводу пьесы, когда эти вымыслы становятся им необходимы» [5, с. 410].

И во времена К.С. Станиславского, и в настоящее время театральные педагоги спорят о количестве этюдов, необходимом для профессиональной подготовки артистов [1], [5]. Нами используются все виды этюдов, представленные в табл. 1, а выбор тем и их количество зависит от конкретных образовательных задач. Кроме того, темы имеют индивидуальную направленность, зависят от имеющегося опыта у студента, от особенностей его психофизического состояния, а в нашем случае – и от национальности учащихся. Нам приходилось адаптировать методику обучения для монгольских студентов.

Наш педагогический опыт показывает, что не сразу все студенты осознают ценность данного вида занятия, не понимают, что конкретно им дает работа над этюдами. У части студентов создается впечатление о легкости, простоте и, в какой-то мере, примитивности данного метода. Такое отношение у некоторых студентов проявляется не только к работе над этюдами, но и к процессу обучения в целом. Во многом это связано с низким уровнем развития их учебной и профессиональной мотивации.

Слабым звеном в профотборе студентов в провинциальных вузах является маленький конкурс, который не позволяет набрать молодых людей, отвечающих всем необходимым требованиям актерской профессии. В этом состоит огромная трудность при наборе курса. Если в столичные театральные вузы конкурс на актерские и режиссерские специальности может достигать до нескольких сотен человек на место, то в Кемеровский институт культуры – 2 – 3 человека. Подобная ситуация наблюдалась не всегда. Так, в первый набор, осуществляемый народным артистом, главным режиссером и художественным руководителем Кемеровского драматического театра им. А.В. Луначарского Б.Н. Соловьевым, конкурс составлял 12 человек на место. Второй набор зафиксировал усиление интереса абитуриентов к возможности обучения профессии актера в Кемеровском институте культуры, что отразилось на повышении конкурса до 15 человек. Далее с каждым набором конкурс падал. Мы полагаем, что причины общеизвестны, и решать их надо на государственном уровне. В последнее время появилась и дополнительная проблема: столичные мастера проводят набор в провинции. Так, в 2019 году за сибирскими талантливыми ребятами приезжал режиссер театра и кино, сценарист, кинопродюсер, художественный руководитель Московского театра имени Олега Табакова, народный артист РФ В.Л. Машков. Подобное было и в далеком прошлом, когда для предоставления возможности талантливым детям из «глубинки» учиться в столичных театральных вузах, осуществлялся поиск талантов. И это было оправдано, т. к. осуществить свою мечту – обучиться уникальной профессии у себя в городе не представлялось возможным. Не было соответствующего института. В настоящее время молодые люди едут в столицу не столько за профессией, сколько за «околотеатральными» возможностями, и в этом трудно их обвинить. Может быть, подумать над тем, чтобы предоставить необходимые условия в родном городе? Ценить не тех, кто уехал, а тех, кто остался? Возможно, создание культурного кластера в Кузбассе решит эту проблему, и тогда в институт будут поступать абитуриенты с внутренней мотивацией и необходимыми профессионально значимыми качествами.

Эта проблема, на наш взгляд, чрезвычайно важна и должна послужить темой специального исследования.

Таким образом, после «снятия сливок», «забракованные» идут поступать в местный вуз.

При таком отборе мастеру, набирающему курс, приходится чем-то жертвовать. Чаще всего этой жертвой является уровень развития профессионально значимых способностей абитуриентов. Отсюда необходим еще более «придирчивый» поиск адекватных методов обучения. Таковым, на наш взгляд, является этюдный метод.

Как показывает наш педагогический опыт, использование различных видов этюдов дает возможность повысить уровень необходимых способностей и довести его до адекватного требованиям профессионального театра.

Выявленных и изученных способностей, необходимых для успешной профессиональной деятельности актеров, достаточно много [8 – 10].

На наш взгляд, целесообразно выделять в качестве необходимых личностные характеристики актера, его креативность как общую способность к творчеству и специальные профессионально значимые качества [8]. В данной статье обратимся к креативности как одному из наиболее важных критериев профпригодности актера. Креативность принято понимать как «...творческие возможности (способности) человека, которые могут проявляться в мышлении, чувствах, общении, отдельных видах деятельности, характеризовать личность в целом и/или ее отдельные стороны, продукты деятельности, процесс их создания. Креативность рассматривают как важнейший и относительно независимый фактор общей одаренности» [6, с. 299]. Требования к наличию высокого уровня развития креативности четко прослеживаются в Федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования по специальности 52.05.01 – Актерское искусство [11].

Важнейшими компетенциями специалистов по направлению подготовки «Актерское искусство» в профессиональной деятельности являются «...готовность действовать в нестандартных ситуациях», «...готовность проявлять творческую инициативу», «...способность самостоятельно ... вести творческий поиск...», «...готовность к созданию художественных образов актерскими средствами» [11]. Этюд как учебный метод полностью адекватен данным компетенциям. Следует отметить, что в учебном процессе, осуществляемом на кафедре театрального искусства ГГИК, широко используются различные виды этюдов,

успешно решающих задачу развития творческих способностей. Любой этюд несет в себе возможность для проявления креативности. Проиллюстрируем это на примере этюда «Животное». Педагог ставит перед студентами задачу не только добиться максимального перевоплощения в животное, но и максимально оригинального сюжета. Каждый студент, готовящий задание, самостоятельно продумывает не только содержание этюда, но и необходимый реквизит. На первом курсе, как правило, этюды носят печать небогатого житейского опыта студентов.

Один из этюдов, подобного плана, назывался «Кот дома в отсутствие хозяев». Итак, на полу, на коврике спит кот. Раздается звук закрывающейся двери. Кот открывает глаза, приоткрывается, осознает, что остался один в квартире. Удовлетворенно потягивается, переворачивается на спину, еще раз потягивается, вдруг замечает на диване корзину с клубками ниток. Запрыгивает на диван, выбирает клубок, начинает с ним играть, сваливается на пол, запутывается. С трудом выбирается из ниток и направляется к углу, где стоят две миски: одна с едой, другая с водой. Обнаруживает, что вода есть, а еды нет. Пробует пить, но пить не хочется. Пробует снова играть с клубком, но хочется есть. Идет к столу, с него ему всегда что-нибудь перепадало. До кота доходит вкусный запах. На столе под полотенцем находится колбаса. Но стол для кота – табу. Поставив у стола, кот возвращается к своему коврику и вытягивает коробку, влезает в нее. Слышен грохот, появляется кот с игрушечной мышью в зубах. Подходит к столу, запрыгивает на стул, потом на стол и кладет мышь на тарелку. Спрыгивает со стола и возвращается на свое место, засыпает.

После просмотра данного этюда педагог предлагает студентам придумать этюд на эту же тему, но выполнить задание письменно на занятии в течение 15 минут. Отмечено, что сначала у большинства студентов, как правило, содержание этюдов является калькой на только что просмотренный. Присутствует стол, кошачья еда, клубок ниток, мышь и т.п. Разница лишь в том, что стол кухонный, большой или туалетный, маленький, еда представлена в виде колбасы, сосиски, мяса или котлеты; вместо игрушечной мыши предлагается мячик. Лишь одному студенту удалось преодолеть шаблон. Его этюд выглядел следующим образом: «Легит кот и спит. Вдруг раздается громкий сигнал оповещения на мобильном устройстве, забытом хозяином на диване. Кот от неожиданности подскакивает на всех четырех лапах и сваливается с дивана. Стремглав бежит в другой конец комнаты, наткнется на большое напольное зеркало, пугается своего отражения. Отпрыгивает. Все это время гаджет продолжает издавать сигнал. Кот заскакивает на диван, бьет лапой по устройству несколько раз, затем сбрасывает его на пол, прыгает сам. Сигнал отключается. Кот несколько раз двигает его лапами в разные стороны, засовывает под диван. Успокаивается. Запрыгивает на диван. Засыпает».

Во всех работах, кроме последней, наглядно просматривается закон отрицательного влияния приобретенного опыта на творческое мышление человека [12]. Так, практически у половины будущих студентов невысокий уровень «культурного» вида креативности, о котором писал П. Торренс, выделяя помимо вышеуказанного вида «наивную» креативность, присущую практически всем детям. Базой для появления наивной креативности является отсутствие опыта, который приобретает со временем, но, подкрепляясь положительно, становится барьером к развитию настоящей креативности. Зачем искать новый путь, если найденный приносит успех [12]. Заметим, что некоторые педагоги советуют студентам учиться творчеству у детей, смешивая ошибочно творчество и веру в предлагаемые обстоятельства, которая действительно ярко проявляется у детей в играх.

Результаты исследования способности к креативному мышлению по методике А.С. Лачина на примере влияния прошлого опыта на решение задач показали, что в лучшем случае лишь один – два студента из группы могут выйти за рамки стереотипного поведения. Такой результат мы наблюдаем независимо от специализации, будь то будущие артисты драматического, музыкального театра или театра кукол. Данные результаты у многих студентов отрицательно коррелируют с завышенной оценкой собственной готовности к сценической деятельности. Особенно этот феномен отмечается у студентов, ранее занимавшихся в различных любительских театральных студиях, центрах и т.п. и имевших успех на сцене. Педагогу приходится на конкретных примерах достижений каждого студента показывать его реальные, имеющиеся на данный момент возможности, доказывать необходимость открытости новому опыту. Обучение способам креативного поведения через различные виды этюдов способствует развитию инициативности, независимости, потребности в творчестве. Большое значение мы придаем самостоятельной работе студентов на всех этапах работы над этюдами. Поиск оригинальных тем в рамках одного вида этюда, разработка сюжета, наполнение его собственными переживаниями – это путь развития творческих способностей студента, путь к овладению необходимыми профессиональными компетенциями.

На примере самостоятельных работ над этюдами покажем продвижение студентов от первого ко второму курсу в овладении необходимыми знаниями и умениями, в изменении отношения к обучению как важным составляющим профессиональных компетенций.

Исследование было организовано следующим образом: студентам предлагалось самостоятельно выбрать тему этюда, продумать содержание и оформ-



Таблица 2

## Критерии и уровни сформированности владения элементами театрального этюда

№ пп	Критерии оценки этюда	Уровни сформированности					
		Высокий	Средний	Низкий	Высокий	Средний	Низкий
		1-ый курс, количество студентов			2-курс, количество студентов		
1.	Подготовленность к показу	0	8	4	6	4	2
2.	Соответствие сюжета теме	6	2	4	9	2	1
3.	Соответствие временным рамкам	4	4	4	9	0	3
4.	Определение сверх задачи	1	4	7	7	3	2
5.	Наличие и точность сквозного действия	1	4	7	7	3	2
6.	Проявление характера и характеристики	4	4	4	6	6	0
7.	Органичность существования	4	4	4	8	4	0
8.	Точность оценок и изменение темпо-ритма	1	2	9	6	4	2
9.	Точность определения исходного, центрального и финального события	1	4	7	7	3	2
10.	Оригинальность	1	1	10	6	4	2
11.	Готовность к самоанализу работы	2	3	7	8	2	2

ление, изложить работу письменно и подать педагогу до занятия. Продолжительность этюда была ограничена пятью минутами для всех студентов. Ниже приводятся результаты исследования.

Как указывалось выше, через этюд студент за короткое время овладевает определенным уровнем развития профессиональных компетенций. Ко времени работы над данными этюдами студенты уже были ознакомлены с соответствующими теоретическими знаниями, но освоить их на практике удалось немногим. Даже по первому и второму критериям первокурсники получили низкие результаты. Так, критерий «подготовленность» к этюду выражается в самостоятельном выборе темы, разработке сюжета этюда и оформлении его в письменном виде, подготовке помещения, необходимого реквизита, предметов мебели, при необходимости договоренности с одноклассниками о помощи (создание звуковых эффектов и т.п.). Оценивался этот критерий по наличию вышеперечисленного, а также по его использованию. Если студент во время показа вносил изменения в сюжет, но при этом художественная составляющая усиливалась, оценка автоматически не снижалась. От занятия к занятию студенты начинают проявлять большую ответственность за организацию собственного труда, что видно из сравнения результатов работы студентов первого и второго курса.

По второму критерию как на первом, так и на втором курсе студенты получили более высокие результаты. Но половина первокурсников нарушила установку педагога на запрет изменения темы. В основном это было появление дополнительных персонажей. В данном случае это требование принципиально, т.к. включение дополнительных персонажей на любом этапе сюжета или другое несоответствие отрицательно сказывается на решении дидактических и воспитательных задач занятия. Необходимо точно соблюдать ранее заявленное.

Критерий «соответствие временным рамкам» оценивался исходя из наличия или отсутствия нарушения длительности этюда. Несмотря на всю кажущуюся простоту требования, этот критерий также важен. Лишь треть первокурсников справилась с задачей. Второкурсники, уже имеющие опыт показов, знают, что соблюдение заявленной длительности этюда – проявление профессионализма.

С определением сверхзадачи и сквозного действия студенты первого курса справились очень слабо. Как видно из таблицы, лишь один студент показал высокий результат. Как и следовало ожидать, второй курс смог реализовать имеющиеся теоретические знания и опыт работы над этюдами. Те семь человек, которые смогли точно определить сверхзадачу, определили и сквозное действие.

Данный вид этюда дает хорошие возможности для проявления креативности. Особенно ярко проявился творческий подход к проработке характера и характеристики. Мы предполагаем, что на повышение качества работ дополнительно повлияли знания по дисциплине «Психология». Второй курс полностью справился с требованием проявить особенности характеристики животного и его характера. Треть первокурсников не смогли четко разделить данные понятия.

Одной из важнейших характеристик актера-профессионала является органичное существование на сцене. Современные студенты быстро формируют это умение и даже злоупотребляют им, постоянно играя – «я такой, какой есть в предлагаемых обстоятельствах». Это достаточно распространенное явление даже в профессиональных театрах. Вспомним эпиграмму В. Гафта: «Всегда играет одинаково актриса Лия Ахеджакова».

Как видно из результатов, представленных в таблице, на втором курсе, в отличие от первого, уже все студенты справились с требованием органичного существования на сцене. Восемь человек из двенадцати не только были органичными в образе своего героя на показе, но и во время анализа своих работ объяснили природу этого сценического феномена.

Точность оценок и изменение темпо-ритма оказались сложными для первокурсников. Только одному из них удалось изменить скорость и напряженность совершаемого им действия в соответствии с оценками. На результатах второго года обучения положительно сказались занятия этюдами в течение предыдущих семестров. За исключением двух человек группа показала высокий и средний уровень подготовки. К среднему уровню мы отнесли студентов, которые во время показа могли пропустить одну оценку или допустить временную потерю темпо-ритма.

Сравнивая результаты по девятому критерию, мы отмечаем значительный рост качества сценического мастерства на втором году обучения.

Одним из важных критериев творчества является оригинальность [9], [10], понимаемая в нашем случае как непохожесть этюда на этюды других и на собственные, сыгранные ранее. Это должно проявиться в выборе темы, в оформлении и др. Студенты на первом курсе обучения используют много заимствований у старших курсов, из информационных средств, собственного опыта, получившего одобрение педагогов, что приводит к снижению уровня оригинальности. Ко второму курсу у мотивированных студентов начинает появляться потребность в создании уникальной работы. Следует отметить, что в последних наборах мы встретились с новым для нас явлением – отсутствием у некоторых студентов профессиональной мотивации.

Готовность к анализу своей работы в большей степени проявили студенты на втором курсе. На качество анализа повлиял предыдущий опыт работы над этюдами.

Результаты проведенного исследования позволяют сделать вывод об адекватности этюда как метода успешной подготовки студентов к профессиональной деятельности.

Готовя студента к самостоятельной трудовой деятельности, мы постоянно убеждаем его в том, что он сам должен быть ответственным за собственную творческую судьбу. Его ценный багаж, полученный в институте, – это сформированные профессиональные компетенции, основанные на теоретических знаниях и практических умениях. Поэтому необходимо глубоко разбираться во всех аспектах театрального искусства. Вне помощи режиссера выпускник должен уметь анализировать полученную роль, уметь определить сверхзадачу, сквозное действие, уметь точно определить исходное, центральное и финальное событие и др.; быть способным в составе группы вести творческий поиск, работать в творческом коллективе в рамках единого художественного замысла. Владение этюдным методом – это та самая «соломка», которая поможет нашим выпускникам в будущем в преодолении профессиональных трудностей.

Надо ли всегда при постановке спектакля в профессиональном театре использовать этюдный метод? Если актеры опытные, режиссер прекрасно владеет материалом, а вместе они представляют собой творческий ансамбль, готовый к созданию произведения искусства, скорее всего, не надо. Особенно, если это пьесы современных авторов на актуальные темы дня. Но если материал пьесы сложен (например, пьесы на исторические темы т.п.) или совершенно незнакомой форма постановки, то этюдный метод необходим. К сожалению, на практике данный способ работы с актерами почти не используется. Причина этого, на наш взгляд, кроется во внешних (понятных, неприличных и внутренних (трагических) обстоятельствах. К первым относится откровенная халтура приезжих режиссеров, которые, странствуя из театра в театр, создают спектакли-клоны в рекордно короткие сроки, не мучаясь совестью. К трагическим причинам можно отнести отсутствие должного профессионализма у режиссеров и актеров. На наших занятиях мы обязательно учим актеров этюдному методу анализа спектаклей. Так, в период подготовки спектакля «Не покидай меня» по одноименной пьесе А. Дударева со студентами третьего курса возникла необходимость в использовании этюдного метода репетиции, т.к. одна из ключевых сцен не получалась. Задача сцены – перед боем попрощаться друг с другом, понимая, что, возможно, они погибнут. Подробный анализ ситуации нужного результата не дал. Не было психологического напряжения, сцена не шла. Тему для этюда подсказало то, что это был русско-монгольский курс, а накануне состоялась его творческая встреча с монгольскими студентами, обучающимися на актерском курсе в Монголии в Улан-Баторе. Чувства искренней радости, счастья от встречи, а потом при расставании печаль со слезами и надеждой на встречу хорошо запомнились студентам. Особенно психологически ярким, эмоционально насыщенным был момент совместной русской песни, которую начали студенты из Монголии на русском языке, потом ее подхватили Кемеровские монгольские ребята на монгольском, а затем и русские студенты. Это было единение душ. В итоге через этюд, выстроенный на пережитом материале, удалось добиться в сцене спектакля необходимого внутреннего сценического самочувствия от студентов-артистов, сценического напряжения. Спектакль был сыгран всего более двадцати раз, большей частью в профессиональном Кемеровском драматическом театре.

Мы убеждены, что использование этюдного метода является одним из наиболее соответствующих для профессиональной подготовки деятелей сцены.

Показателен пример со спектаклем областного театра драмы им. А.В. Луначарского «Очень простая история» по пьесе М. Ладо режиссера Е.Ю. Ланцова. В спектакле было занято много выпускников кафедры театрального искусства Кемеровского института культуры.

Режиссер пытался создать в спектакле поэтическую и в то же время конкретную бытовую атмосферу, но сложность поставленных задач вызвала у актеров затруднения. Кроме того, действующим лицам в образах домашних животных (лошадь, корова, свинья, петух, собака) приходилось работать в заданных требованиях к темпу-ритму и исполнению вокальных номеров в сложных декорациях, представляющих собой двухэтажную конструкцию дома и скотного двора, что тоже вызывало трудности, для преодоления которых и был использован этюдный метод.

Конечный результат имел несомненный успех. Спектакль был представлен на 4-ом Всероссийском театральном фестивале «Байкальские встречи у Вampiлова» и Первом православном театральном фестивале в Кемерове. И в том,

и другом случае спектакль стал лауреатом. В этом есть несомненная заслуга режиссера и актеров, в целом владеющих профессиональным мастерством и этюдным методом работы в частности.

Итак, результаты данного исследования, а также многолетний педагогический опыт преподавания дисциплины «Актерское мастерство» позволил нам сделать следующие выводы:

1. Театральный этюд является продуктивным методом формирования профессионально значимых компетенций.
2. Театральный этюд, применяемый в процессе обучения актеров, положительно влияет на развитие креативности, которую, по нашему убеждению, необходимо рассматривать как интегрирующий элемент структуры профессионально значимых качеств.
3. Владение театральным этюдом как методом анализа спектакля способствует профессиональной адаптации выпускников вуза.

#### Библиографический список

1. Фильштинский В.М. *Открытая педагогика*. Санкт-Петербург: «Балтийские сезоны», 2006.
2. Ганелин Е.Р. Драматический этюд в современной театрально-педагогической практике. *Вестник СПбГУ. Серия 15: Искусствоведение*. 2012; № 1. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/dramaticheskij-etyud-v-sovremennoy-teatralno-pedagogicheskoy-praktike>
3. *Современный словарь иностранных слов: около 20 000 слов*. Москва: Русский язык, 1992.
4. Станиславский К.С. *Собрание сочинений: в 8 т. Работа актера над собой*. Москва: Искусство, 1954 – 1961; Т. 2:
5. Станиславский К.С. *Собрание сочинений: в 8 т. Работа актера над собой. Работа над собой в творческом процессе воплощения*. Москва: Искусство, 1954 – 1961; Т. 3, Ч. 2.
6. *Большой психологический словарь*. Москва: АСТ: АСТ МОСКВА; Санкт-Петербург: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2009.
7. Карпушкин М.А. *Уроки мастера: Конспекты по театральной педагогике А.А. Гончарова*. Москва: Изд-во «ГИТИС», 2005.
8. Мирошниченко В.В. *Психология актерского искусства. Актерские способности. Самопознание*. Кемерово: Кемеровский государственный университет культуры и искусств, 2012.
9. Дружинин В.Н. *Психология общих способностей*. Санкт-Петербург: Издательство «Питер», 2000.
10. Рождественская Н.В. *Диагностика актерских способностей*. Санкт-Петербург: Речь, 2005.
11. Рождественская Н.В., Толшин А.В. *Креативность: пути развития и тренинги*. Санкт-Петербург: Речь, 2006.
12. *Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по специальности 52.05.01 Актерское искусство (уровень специалитета) (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 7 сентября 2016 г. N 1146)* Available at: <http://fgosvo.ru/news/2/2019>

#### References

1. Fil'shtinskij V.M. *Otkrytaya pedagogika*. Sankt-Peterburg: «Baltijskie sezony», 2006.
2. Ganelin E.R. Dramaticheskij etyud v sovremennoj teatral'no-pedagogicheskoy praktike. *Vestnik SPb GU. Seriya 15: Iskuststvovedenie*. 2012; № 1. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/dramaticheskij-etyud-v-sovremennoy-teatralno-pedagogicheskoy-praktike>
3. *Sovremennij slovar' inostrannyh slov: okolo 20 000 slov*. Moskva: Russkij yazyk, 1992.
4. Stanislavskij K.S. *Sobranie sochinenij: v 8 t. Rabota aktera nad soboj*. Moskva: Iskuststvo, 1954 – 1961; T. 2:
5. Stanislavskij K.S. *Sobranie sochinenij: v 8 t. Rabota aktera nad soboj. Rabota nad soboj v tvorcheskom processe voploscheniya*. Moskva: Iskuststvo, 1954 – 1961; T. 3, Ch. 2.
6. *Bo'shoj psihologicheskij slovar'*. Moskva: AST: AST MOSKVA; Sankt-Peterburg: Praym-EVROZNAK, 2009.
7. Karpushkin M.A. *Uroki mastera: Konspekty po teatral'noj pedagogike A.A. Goncharova*. Moskva: Izd-vo «GITIS», 2005.
8. Miroshnichenko V.V. *Psihologiya akterskogo iskusstva. Akterskie sposobnosti. Samopoznanie*. Kemero: Kemero: Kemero: gosudarstvennyj universitet kul'tury i iskusstv, 2012.
9. Druzhinin V.N. *Psihologiya obshchih sposobnostej*. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo «Piter», 2000.
10. Rozhdestvenskaya N.V. *Diaagnostika akterskih sposobnostej*. Sankt-Peterburg: Rech', 2005.
11. Rozhdestvenskaya N.V., Tolshin A.V. *Kreativnost': puti razvitiya i treningi*. Sankt-Peterburg: Rech', 2006.
12. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovaniya po special'nosti 52.05.01 Akterskoe iskusstvo (uroven' specialiteta) (utv. prikazom Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 7 sentyabrya 2016 g. N 1146)* Available at: <http://fgosvo.ru/news/2/2019>

Статья поступила в редакцию 01.11.19

УДК 7.01+159.937-053.5

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10092

**Orlova M.A.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior teacher, Department of Fine Arts, Institute of Arts, Adyghe State University (Maikop, Russia), E-mail: [marina\\_orlova01@mail.ru](mailto:marina_orlova01@mail.ru)

**THE PROBLEM OF DEVELOPMENT OF ARTISTIC PERCEPTION IN THE PROCESS OF TEACHING TEENS.** The article presents results of the diagnostics focused on assessing features of the development of artistic education of adolescents in the traditional educational process. The data obtained confirm the need for the organization of focused pedagogical work on the development of this personal property. The theoretical significance of the article lies in the fact that the study enriches and expands didactic ideas about the organization of determining the levels of development of the artistic perception of adolescents, about its functional and structural components. The article substantiates the need to optimize the development of students' artistic perception in the lessons of fine art.

**Key words:** diagnosis, educational process, development of artistic perception.

**М.А. Орлова**, канд. пед. наук, доц., Институт искусств Адыгейского государственного университета, г. Майкоп, Email: [marina\\_orlova01@mail.ru](mailto:marina_orlova01@mail.ru)

## ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ РАЗВИТИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ВОСПРИЯТИЯ ПОДРОСТКОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

В статье изложены результаты диагностики, ориентированной на оценку особенностей развития художественного воспитания подростков в традиционном образовательном процессе. Полученные данные подтверждают необходимость организации целенаправленной педагогической работы по развитию указанного личностного свойства. Теоретическая значимость статьи заключается в том, что исследование обогащает и расширяет дидактические представления об организации определения уровней развития художественного восприятия подростков, о его функциональных и структурных компонентах. В статье обоснована необходимость оптимизации процесса развития художественного восприятия учащихся на уроках изобразительного искусства.

**Ключевые слова:** диагностика, образовательный процесс, развитие художественного восприятия.

В связи с тем, что в современном обществе возросла роль искусства, вопрос развития художественного восприятия является актуальным. Искусство является на сегодняшний день значимым средством эстетического воспитания молодежи. Также существует тенденция к утрате культурных-нравственных ценностей, в связи с чем особенно важно и значимо развитие

художественного восприятия произведений изобразительного искусства у учащихся [1].

Теоретический анализ научных исследований послужил основой для вывода о том, что понятие художественное восприятие – это разносторонний процесс переосмысления и анализа информации, который включает в себя единое пони-

мание предметов, событий, явлений действительности и их эмоциональной оценки [2 – 7]. Большую роль играет практическая изобразительная деятельность, которая включает в себя развитие навыков анализа произведений искусства на уроках, беседы об искусстве, экскурсии в музеи, просмотр виртуальных галерей, показ репродукций картин. Перечисленные виды деятельности способны положительно влиять на развитие художественного восприятия произведений при сравнительном анализе произведений искусства. У подростков возникает способность к восприятию отдельных субъективных черт изображения, таких как форма, цвет, тон, линии. В данном случае педагогу необходимо отмечать и в дальнейшем развивать выявленные способности. Немаловажная роль успешного развития художественного восприятия зависит от учета индивидуальных возрастных особенностей подростков, именно этот возраст является сензитивным, благоприятным для развития художественного восприятия.

В процессе развития у учащихся художественного восприятия необходим всесторонний подход, важно также формировать способность понимать, осмысливать и воспринимать собственные творческие работы, сделанные на уроках изобразительного искусства, уметь критически относиться к своей работе, видеть ошибки и достоинства собственного рисунка.

В своем научном исследовании В.П. Зинченко отмечал, что «важным признаком талантливости является умение видеть свои творческие работы со стороны, анализировать и подвергать их критике с учетом своего индивидуального видения» [8]. Мы считаем необходимым взять за основу данный подход в обучении, так как в подростковом возрасте не в полной мере развиты художественные ценности.

В процессе рассмотрения теоретических основ вопроса развития художественного восприятия мы выявили противоречивость между организацией образовательного процесса, необходимостью разработок, направленных на развитие художественного восприятия, и недостаточной разработанностью предоставленной проблемы в теоретическом и практическом ключе [9 – 11]. Анализируя результаты исследования, мы пришли к выводу, что в данный момент недостаточно целенаправленных методических пособий, программ для внедрения в образовательный процесс в общеобразовательной школе. Мы можем констатировать, что в данный момент актуально:

- продуманное составление форм, приемов и методов работы с произведениями изобразительного искусства;
- формирование субъектного взгляда подростков в процессе восприятия ими произведений искусства;
- формирование эмоционального, целостного, осмысленного восприятия произведений искусства;

– педагогические условия, сконцентрированные на целенаправленное развитие художественного восприятия на уроках эстетического цикла.

Таким образом, в исследовании обозначилась потребность в эмпирическом изучении представленного вопроса. Мы провели экспериментальное исследование. Главной задачей констатирующего этапа исследования обозначилось определение уровней зрительного и художественного восприятия подростков в образовательных учреждениях г. Майкопа Республики Адыгея. Общее количество испытуемых составило 390 учащихся 5 – 6 классов.

В ходе констатирующего эксперимента была получена информация по отдельным заданиям и пунктам, которая анализировалась и обобщалась на описательном уровне и дала возможность увидеть целостно исследуемую проблему.

Нами было проведено тестирование «Лица» для диагностики уровней художественного восприятия учащихся (авторы Е. Торшилова и Т. Морозова) [12].

Тестирование, проведенное в образовательных учреждениях, определяет способность подростка видеть, понимать, воспринимать рисунки человеческих лиц на графических изображениях, что дает возможность диагностировать уровень художественного восприятия. Выявляет возможности ребенка анализировать, интерпретировать воссозданное по мимике и выразительным художественным приемам, которые использовал художник в изображении лиц. Определяется способность подростка увидеть эмоции, характер, настроение, внутреннее состояние портретируемого, понять, какими выразительными средствами художник добился передачи эмоций в портрете.

В тестировании определение максимальной выраженности навыков к социальному восприятию другого человека (перцепции) оценивается пятью баллами. Для получения более обширной информации мы обозначили критерии: пяти баллам отвечает высокий уровень: в тестировании подросток способен сделать сравнительный анализ изображений, найти схожесть, различия, общие черты портретов, обозначить полные развернутые ответы, определить эмоции, характер, особенности портретов. Трём – четырем баллам соответствует средний уровень: в ответах на вопросы подросток дает неполную информацию о портретах, ответы носят более описательный характер, учащийся способен перечислить важные, особенности и характер портретов. Одному – двум баллам соответствует низкий уровень: подросток затрудняется ответить на вопросы или ответы вообще отсутствуют, преобладают негативные ответы.

Данные тестирования позволяют констатировать, что низкий уровень художественного восприятия учащихся составляет 32%, средний уровень – 53%, высокий – 15% (табл.1).

На констатирующем этапе эксперимента для определения уровня зрительного восприятия подростков мы разработали диагностическую методику, которая заключалась в наглядной демонстрации заранее подготовленных изображений декоративных натюрмортов. Натюрморты скомпонованы из большого количества предметов и содержали множество линий, плоскостей, которые препятствовали восприятию формы и очертаний натюрморта. Подросткам предлагалось на

Таблица 1

Показатели развития уровней художественного и зрительного восприятия подростков гимназии № 22, лицей № 8, школы № 2, школы № 3 г. Майкопа Республики Адыгея

Уровни	Зрительное восприятие			Художественное восприятие		
	НУ	СУ	ВУ	НУ	ВУ	СУ
Гимназия № 22						
5 «А» класс	38%	52%	9%	45%	55%	0%
5 «Б» класс	0%	76%	24%	43%	43%	14%
6 «А» класс	31%	58%	10%	13%	87%	0%
6 «Б» класс	14%	72%	14%	8%	80%	12%
Лицей № 8						
5 «А» класс	33%	42%	25%	27%	73%	0%
5 «Б» класс	27%	50%	23%	27%	69%	4%
6 «В» класс	11%	63%	26%	33%	67%	0%
6 «Б» класс	21%	33%	28%	40%	50%	10%
МОУ СОШ № 2						
5 «А» класс	20%	70%	10%	6%	84%	10%
5 «В» класс	16%	74%	10%	0%	72%	28%
6 «В» класс	31%	53%	16%	58%	42%	0%
6 «Б» класс	39%	48%	13%	5%	90%	5%
МОУ СОШ № 22						
5 «В» класс	9%	61%	30%	25%	69%	6%
5 «Б» класс	21%	71%	8%	25%	70%	5%
6 «А» класс	40%	28%	32%	12%	76%	12%
6 «Б» класс	18%	39%	43%	25%	68%	7%



время рассмотреть наибольшее количество предметов в натюрморте. В ходе психодиагностики мы использовали секундомер и фиксировали время, которое понадобилось учащимся на завершение упражнения. Время выполнения задания оценивалось по балльной шкале и служило основанием судить об уровне сформированности зрительного восприятия подростков.

Также мы определили критерии: десять – восемь баллов – высокий уровень: подросток быстро находил все предметы в натюрморте, менее чем за минуту.

Четыре – семь баллов – средний уровень: подросток справлялся с заданием за минуту.

Один – три балла – низкий уровень: подросток определял половину предметов и менее за минуту.

Мы можем констатировать, что у учеников пятых и шестых классов высокий уровень зрительного восприятия и составляет 15%, средний уровень – 46%, низкий уровень – 37% (табл. 1). Подводя итоги эксперимента, мы провели сравнительный анализ показателей уровней развития художественного и зрительного восприятия, которые указывают на то, что у подростков уровень восприятия недостаточно высок.

Для получения более достоверных результатов было проведено тестирование, которое определило уровни развития художественного восприятия произведений изобразительного искусства у учащихся пятых и шестых классов. В исследовании мы разделили критерии на три блока.

Мы установили, что для высокого уровня (целостного вида художественного восприятия) характерны:

- полные развернутые ответы, глубокое представление учащихся о колорите, сюжете, композиционном решении произведения искусства;
- понимание и осмысление художественного образа;
- умение анализировать композиционное решение;
- наличие ярко выраженных эмоций на вопросы, связанные с произведениями искусства.

На наш взгляд, средний уровень («эстетский» вид восприятия) художественного восприятия определяется: неполным осознанием логического и эмоционального единства картины; неполным осмыслением художественного образа; частичным представлением о колорите, сюжете и композиции произведения искусства; умением учащихся анализировать особенности произведения искусства по некоторым признакам; восприятием отдельных частей, деталей произведения искусства; учащиеся эмоционально реагируют на отдельные произведения.

Раскрыли особенности низкого уровня (нецелостное художественное восприятие) художественного восприятия, который определяется:

– искаженным суждением об идее, сюжете, композиционном решении произведения искусства;

– неспособностью углубленно воспринимать и анализировать колорит, образ, логическое и эмоциональное единство произведения искусства;

– неспособностью воспринимать идею, тематику произведения, отсутствием эмоционального отклика;

– неспособностью выражать свой взгляд на произведения искусства и анализировать их.

Вышеизложенные объективные данные проведенного тестирования и диагностических методик обусловили, что у учащихся пятых и шестых классов уровень развития художественного восприятия соответствует среднему (72%), который можно охарактеризовать следующими показателями:

- учащиеся способны выявить красивое и некрасивое в изображении;
- не полностью способны осмыслить произведение искусства;
- отвечают не на все вопросы педагога, но могут эмоционально реагировать на произведения, вычленив характерные черты портретируемого;
- недостаточно полно способны осмыслить цветовое решение картины.

Проведенный сравнительный анализ результатов констатирующего этапа изыскания позволил сделать вывод о том, что уровень восприятия подростков развит на недостаточном уровне: 21% – высокий уровень, данный показатель свидетельствует о том, что нужны разработки в области системы, направленной на эффективное развитие художественного восприятия подростков в общеобразовательной школе. В данном случае необходимо разработать педагогические условия, направленные на увеличение показателей исследуемой проблемы.

Экспериментальное исследование выявило, что подавляющее число респондентов не в полной мере понимает и воспринимает произведения искусства. Подростки в большинстве случаев в ответах воображаемое выдают за действительное, хотя в данной возрастной группе учащиеся уже должны обладать сформированным логическим мышлением. Данные особенности были обнаружены в ответах учащихся и в тестированиях. Подвергая анализу реакцию респондентов на произведения искусства, следует отметить, что они зачастую оценивают произведения поверхностно или затрудняются сформулировать свое мнение о картине.

Мы можем констатировать, что необходима продуманная, целенаправленная система методов, приемов, средств, технологий, педагогических условий, которая в согласованной взаимосвязи с практической деятельностью учащихся будет сконцентрирована на более углубленном понимании и художественное восприятие искусства.

#### Библиографический список

1. Батюта М.Б. *Психологические условия развития восприятия и понимания художественных произведений у детей 10 – 12 лет: на материале живописи*. Диссертация ... кандидата психологических наук. Нижний Новгород, 2007.
2. Абакумова Е.В. *Развитие художественно-творческих способностей учащихся: На материале детских художественных школ и школ искусств Республики Адыгея*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Майкоп, 2004.
3. Зинченко В.П. *Развитие творческих способностей студентов ХГФ на начальных этапах обучения рисунку*. Диссертация кандидата педагогических наук. Москва, 1980.
4. Глезер В.Д. *Зрение и мышление*. Ленинград: Наука, 1985.
5. Якобсон П.М. *Психология художественного творчества*. Москва: Искусство, 1964.
6. Кузин В.С. *Психология живописи*. Москва: ОНИКС, 2005.
7. Сапего И.Г. *Предмет и форма (Роль восприятия материальности среды художником в создании пластической формы)*. Москва, 1980.
8. Арнхейм Р. *Искусство и визуальное восприятие*. Москва: Прогресс, 1974.
9. Грегори Р.Л. *Глаз и мозг. Психология зрительного восприятия*. Москва: Прогресс, 1970.
10. Бесснова Л.П. Инновации в образовании: сущность и социальные аспекты. *Вестник АГУ. Серия «Педагогика и психология»*. Майкоп, 2009.
11. *Методика преподавания ИЗО*. Available at: [http://www.orenipk.ru/kp/distant\\_vk/docs/2\\_2\\_1/metod\\_izo.html](http://www.orenipk.ru/kp/distant_vk/docs/2_2_1/metod_izo.html)

#### References

1. Batyuta M.B. *Psichologicheskie usloviya razvitiya vospriyatiya i ponimaniya hudozhestvennykh proizvedenij u detej 10 – 12 let: na materiale zhivopisi*. Dissertaciya ... kandidata psichologicheskikh nauk. Nizhnij Novgorod, 2007.
2. Abakumova E.V. *Razvitiye hudozhestvenno-tvorcheskikh sposobnostej uchashchihya: Na materiale detskikh hudozhestvennykh shkol i shkol iskusstv Respubliki Adygeya*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Majkop, 2004.
3. Zinchenko V.P. *Razvitiye tvorcheskikh sposobnostej studentov HGF na nachal'nyh 'etapah obucheniya risunku*. Dissertaciya kandidata pedagogicheskikh nauk. Moskva, 1980.
4. Glezer V.D. *Zrenie i myshlenie*. Leningrad: Nauka, 1985.
5. Jakobson P.M. *Psichologiya hudozhestvennogo tvorchestva*. Moskva: Iskustvo, 1964.
6. Kuzin V.S. *Psichologiya zhivopisi*. Moskva: ONIKS, 2005.
7. Sapego I.G. *Predmet i forma (Rol' vospriyatiya material'nosti sredy hudozhnikom v sozdani plasticheskoy formy)*. Moskva, 1980.
8. Arnheim R. *Iskusstvo i vizual'noe vospriyatie*. Moskva: Progress, 1974.
9. Gregori R.L. *Glaz i mozg. Psichologiya zritel'nogo vospriyatiya*. Moskva: Progress, 1970.
10. Bessnova L.P. Innovacii v obrazovanii: suschnost' i social'nye aspekty. *Vestnik AGU. Seriya «Pedagogika i psichologiya»*. Majkop, 2009.
11. *Metodika prepodavaniya IZO*. Available at: [http://www.orenipk.ru/kp/distant\\_vk/docs/2\\_2\\_1/metod\\_izo.html](http://www.orenipk.ru/kp/distant_vk/docs/2_2_1/metod_izo.html)

Статья поступила в редакцию 02.12.19

УДК 378

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10093

**Bostanov E.Kh.**, postgraduate, Karachay-Cherkessia State University n.a. U.D. Aliev (Karachaevesk, Russia), E-mail: [klnp13@mail.ru](mailto:klnp13@mail.ru)

**QUALITY OF TRAINING FUTURE ECONOMISTS AS A PEDAGOGICAL PROBLEM.** The article is dedicated to a study of the main approaches to determining the quality of training of future economists. Tendencies and problems of modern system of economic education are considered, necessity of optimization of system of management of educational process is proved. The author analyzes the existing methods of assessing the quality of training, proposes a method based on an integrated indicator-the degree of professional competence of the graduate.

**Key words:** professional training of economists, quality of training, methods of assessment, integrated indicator of quality of training.

Э.Х. Бостанов, аспирант, Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева, г. Карачаевск, E-mail: klnp13@mail.ru

## КАЧЕСТВО ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ЭКОНОМИСТОВ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Статья посвящена изучению основных подходов к определению качества подготовки будущих экономистов. Рассматриваются тенденции и проблемы современной системы экономического образования, обосновывается необходимость оптимизации системы управления образовательным процессом. Автором проводится анализ существующих методик оценки качества подготовки, предлагается методика, основанная на интегрированном показателе, – степень профессиональной компетентности выпускника.

**Ключевые слова:** профессиональная подготовка экономистов, качество подготовки, методики оценки, интегрированный показатель качества подготовки.

Современная фаза развития российского общества характеризуется переходом к экономике знаний, когда знания проявляют себя в качестве ведущего ресурса социально-экономического развития. Говоря об экономике знаний, мы имеем в виду ее следующие аспекты:

- постиндустриальная экономика, предполагающая преобладание сферы услуг над сферой производства;
- информационная экономика, где знания (информация) становятся одним из ведущих факторов производства [1, с. 114].

В этих условиях закономерной становится актуальность повышения качества подготовки будущих экономистов.

Отечественная система экономического образования в настоящее время находится на этапе реформирования, предпосылками которого являются:

- накопленный потенциал педагогической науки, установившееся взаимодействие педагогического сообщества и реального сектора экономики, направленность этого взаимодействия на обеспечение качества подготовки специалистов экономического профиля;
- высокий уровень развития научных исследований, в том числе и экономической направленности, внедрение в практику высшей школы конструктивных форм интеграции учебного и научного процессов;
- активное внедрение в систему экономического образования нововведений.

Тем не менее, несмотря на успешную модернизацию системы экономического образования, для нее остается характерным ряд проблем:

1. Наличие определенных противоречий между существующим законодательством и приоритетными целевыми установками развития высшего образования в условиях рыночной экономики. В первую очередь это касается возможностей интеграции науки и производства, осуществления инновационной деятельности на базе высших учебных заведений, защиты интеллектуальной собственности.
2. Несоответствие темпов изменения образовательных программ и потребностей рынка труда, слабо выраженная направленность профессиональной подготовки будущих экономистов на формирование компетенций, наиболее востребованных в реальном секторе экономики, преобладание ее знаниевой ориентации.
3. Недостаточный уровень разработки систем управления качеством подготовки будущих экономистов, отсутствие единых научно-обоснованных подходов и эффективных методик оценки качества подготовки экономических кадров.
4. Снижение инновационного потенциала высших учебных заведений за счет старения профессорско-преподавательского состава, оттока педагогических

кадров в другие сферы деятельности, отставания материально-технического оснащения вузов от современных требований.

5. Наличие административных ограничений, затрудняющих становление эффективного менеджмента в высших учебных заведениях и соответственно обуславливающих замедление темпов развития системы экономического образования.

Во многом решение указанных проблем зависит от оптимизации системы управления образовательным процессом, приоритетом которой должно стать обеспечение качества подготовки будущих экономистов.

Понятие «качество подготовки» является ключевым в нашем исследовании, поэтому остановимся на рассмотрении основных подходов к его интерпретации. Системный подход к анализу качества знаний в контексте качества профессиональной подготовки рассматривался отечественными учеными. Е.В. Бондаревская, Л.А. Санкин предлагают рассматривать комплекс социально-педагогических характеристик как критерии оценки качества профессиональной подготовки. Проведенный анализ трудов отечественных авторов по рассматриваемой проблематике [2 – 8] позволил выявить и обобщить основания для систематизации подходов к определению качества подготовки будущих экономистов (табл. 1).

Нами рассмотрены далеко не все существующие подходы к определению качества подготовки будущих экономистов, поскольку данное понятие отличается неоднозначностью и многоаспектностью.

Подобное разнообразие подходов негативно сказывается на инструментальной оценке качества подготовки будущих экономистов. Ориентация на узкоспециализированный подход или попытка совместить сразу несколько подходов приводит к тому, что методики оценки качества подготовки будущих экономистов обладают одним или несколькими из указанных недостатков:

- чрезмерная избыточность показателей, существенно затрудняющих процесс сбора и обработки данных;
- ограниченность показателей, использование показателей, характеризующих только результаты или процесс подготовки будущих экономистов, что не дает объективную картину об оцениваемом объекте;
- включение в методику показателей, по которым трудно собрать объективные данные;
- отсутствие привязки при отборе показателей к специфике рынка труда на уровне региона, округа и т.д.;
- отсутствие предварительной апробации применяемых методик.

На наш взгляд, целесообразно ориентироваться на интегрированный подход, в рамках которого под качеством подготовки будущих экономистов понимается интегративная характеристика процесса профессиональной подготовки

Таблица 1

Основные подходы к определению качества подготовки будущих экономистов

Подход	Основание	Качество подготовки
Социальный подход	Степень удовлетворения потребностей образовательных услуг (общество, работодатель, обучающийся).	Соответствие результатов профессиональной подготовки социальным потребностям страны, потребностям экономической сферы, требованиям современного рынка труда.
Педагогический подход	Уровень подготовленности (образованности) обучающихся	Совокупность характеристик уровня образованности будущих экономистов (уровень сформированности знаний, умений и навыков, компетенций и т.п.) в соответствии с поставленными целями обучения и воспитания.
Психологический подход	Уровень личностного развития обучающихся.	Совокупность характеристик уровня развития социально значимых и профессионально важных качеств личности в соответствии с поставленными целями обучения и воспитания.
Квалиметрический подход	Оценка показателей, характеризующих процесс подготовки по параметрам, определенным соответствующими стандартами.	Соответствие совокупности основных характеристик процесса профессиональной подготовки будущих экономистов и его результатов образовательным стандартам.
Процессуальный подход	Оценка состояния процесса профессиональной подготовки.	Соответствие процессуальных аспектов подготовки будущих экономистов (образовательные цели, содержание подготовки, кадровый состав, образовательные технологии, ресурсное обеспечение и т.д.) требуемым параметрам.
Интегрированный подход	Оценка результата профессиональной подготовки по интегрированным категориям.	Соответствие интегрированного показателя заданным параметрам.

и его результатов, отражающая меру их соответствия целевым установкам по удовлетворению актуальных потребностей потребителей образовательных услуг.

При отборе показателей качества подготовки будущих экономистов необходимо учитывать ряд моментов:

- перечень показателей отбирается с учетом требований образовательных стандартов;
- содержание показателей должно в полной мере отражать цели оценки качества подготовки;
- комплекс показателей должен обеспечивать возможность проведения сравнительного анализа объектов оценки, оптимизации системы управления образовательным процессом.

В качестве интегрированной категории для оценки качества подготовки будущих экономистов, на наш взгляд, следует выбрать степень профессиональной компетентности выпускника. Будучи дефиницией качества подготовки, степень профессиональной компетентности будущих экономистов отличается следующими чертами:

- является комплексной характеристикой качества подготовки, отражая целевую, процессуальную и результативную составляющую;
- позволяет учитывать специфику конкретной профессиональной деятельности, в нашем случае – способность выпускников эффективно выполнять трудовые функции в динамично меняющейся экономической сфере;
- обладает чертами универсальности, может быть использована для различных профессиональных сфер при должной адаптации.

Предлагаемая методика оценки качества подготовки будущих экономистов основана на концептуальных идеях В.И. Сарченко [7] и осуществляется поэтапно. На первом этапе формулируются целевые установки определения степени профессиональной компетентности выпускников. Далее происходит отбор комплекса единичных критериев оценки, на основе которых рассчитываются комплексные показатели обобщенных групп компетенций. Из них, в свою очередь, складывается интегрированный показатель качества подготовки – степень профессиональной компетентности будущих экономистов.

Оценка производится с использованием фонда квалификационных заданий, экспертной оценки курсовых работ и дипломных проектов, анализа продуктов деятельности, тестовые систем определения личностных качеств.

Полученные данные будут иметь практическую ценность для высших учебных заведений, поскольку на основе мониторинга образовательного процесса в плане обеспечения необходимого уровня профессиональной компетентности обучающихся могут быть выявлены факторы, влияющие на эффективность процесса подготовки, и приняты управленческие решения по повышению его качества. Работодатели получают объективную картину о фактическом уровне профессиональной компетентности выпускников, что позволит производить отбор пре-

тендентов на замещения вакантных должностей. Будущие экономисты приобретут возможность определить реальные шансы успешного трудоустройства, своевременно минимизировать имеющиеся профессиональные дефициты.

В качестве методологических принципов оценки качества подготовки будущих экономистов выступают:

- достаточность, использование набора показателей, максимально информативно характеризующих качество подготовки в конкретной трудовой сфере;
- гибкость, способность применения на любом этапе профессиональной подготовки, уровне профессионального образования;
- адекватность отражения набором показателей качества подготовки будущих экономистов;
- объективность оценки, обеспеченная условиями формирования базы контрольно-измерительных материалов;
- простота применения, не требующая сложной системы сбора и анализа данных, их математической обработки.

Подводя итоги исследования, отметим ряд концептуально важных моментов:

1. Современная система экономического образования находится на этапе реформирования, для которого характерен ряд проблем: противоречивость отечественного законодательства в отношении реализации целей развития высшего образования в условиях рыночной экономики; отставание от темпов изменения рынка труда; преимущественная ориентация профессиональной подготовки на знания, а не компетенции, необходимые для эффективного осуществления профессиональной деятельности в экономической сфере; наличие тенденции к снижению инновационного потенциала высших учебных заведений; необходимость корректировки систем управления качеством подготовки будущих экономистов.

2. В отечественной педагогической литературе существует множество подходов к интерпретации понятия *качество подготовки*, что порождает противоречивость инструментария его оценки. Значительная часть существующих методик отличается такими недостатками, как избыточность или, наоборот, ограниченность показателей, отсутствием комплексного подхода к оценке качества подготовки, использование показателей с низкой степенью информативности, не отражающих специфику территориального рынка труда.

3. Наиболее оптимальным вариантом является ориентация на интегрированный подход, в рамках которого под качеством подготовки будущих экономистов понимается интегративная характеристика процесса профессиональной подготовки и его результатов, отражающая меру их соответствия целевым установкам по удовлетворению актуальных потребностей потребителей образовательных услуг. При этом в качестве интегрированной категории для оценки качества подготовки выступает степень профессиональной компетентности выпускника.

#### Библиографический список

1. Игумнов О.А. Экономика знаний: проблемы становления и развития. *ЭТАП*. 2016; № 5: 113 – 122.
2. Вербицкий А.А. Качество подготовки специалиста в контексте компетентностного подхода. *Муниципальное образование: инновации и эксперимент*. 2009; № 4. Available at: <https://cyberlenin.ru/article/n/kachestvo-podgotovki-spetsialista-v-kontekste-kompetentnostnogo-podhoda>
3. Дралюк И.А., Дралюк Р.С. Повышение качества подготовки специалиста как условие его конкурентоспособности. *Теория и практика образования в современном мире: материалы VI Международной научной конференции, Санкт-Петербург: Заневская площадь*, 2014: 297 – 300.
4. Дрешер Ю.Н. Проблема оценки качества подготовки специалистов. *Культура. Образование. Время*. 2012; № 1: 26 – 32.
5. Клущина Н.П. Стратегическое управление качеством подготовки студентов в современном вузе. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; № 6 (73): 155 – 157.
6. Клущина Н.П., Ясчуткин В.А. Качество образования в вузе: сущность, структура и условия обеспечения. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; № 3 (70): 108 – 109.
7. Клущина Н.П. Практико-ориентированная подготовка студентов к работе в команде. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; № 3 (70): 110 – 111.
8. Соколова И.Ю. Оценка и психолого-педагогические условия обеспечения качества образовательного процесса, качества подготовки специалистов. *Фундаментальные исследования*. 2014; № 11-5: 1172 – 1178.

#### References

1. Igumnov O.A. 'Ekonomika znaniy: problemy stanovleniya i razvitiya'. *ETAP*. 2016; № 5: 113 – 122.
2. Verbitskiy A.A. Kachestvo podgotovki spetsialista v kontekste kompetentnostnogo podhoda. *Municipal'noe obrazovanie: innovatsii i eksperiment*. 2009; № 4. Available at: <https://cyberlenin.ru/article/n/kachestvo-podgotovki-spetsialista-v-kontekste-kompetentnostnogo-podhoda>
3. Dralyuk I.A., Dralyuk R.S. Povyshenie kachestva podgotovki spetsialista kak uslovie ego konkurentosposobnosti. *Teoriya i praktika obrazovaniya v sovremennom mire: materialy VI Mezhdunarodnoy nauchnoy konferencii, Sankt-Peterburg: Zanevskaya ploschad'*, 2014: 297 – 300.
4. Dresher Yu.N. Problema ocenki kachestva podgotovki spetsialistov. *Kultura. Obrazovanie. Vremya*. 2012; № 1: 26 – 32.
5. Klushina N.P. Strategicheskoe upravlenie kachestvom podgotovki studentov v sovremennom vuze. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; № 6 (73): 155 – 157.
6. Klushina N.P., Yaschutkin V.A. Kachestvo obrazovaniya v vuze: suschnost', struktura i usloviya obespecheniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; № 3 (70): 108 – 109.
7. Klushina N.P. Praktiko-orientirovannaya podgotovka studentov k rabote v komande. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; № 3 (70): 110 – 111.
8. Sokolova I.Yu. Ocenka i psihologo-pedagogicheskie usloviya obespecheniya kachestva obrazovatel'nogo processa, kachestva podgotovki spetsialistov. *Fundamental'nye issledovaniya*. 2014; № 11-5: 1172 – 1178.

Статья поступила в редакцию 02.12.19

УДК 374.3

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10094

**Dedyukhina O.V.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), teacher, Department of Woodwind Instruments, the Gnesin Academy of Music (Moscow, Russia),  
E-mail: dedyukhina@mail.ru

**ARTISTIC AND AESTHETIC EDUCATION AND TRAINING OF CHILDREN IN THE PROCESS OF MASTERING THE GAME ON THE BLOCK FLUTE IN THE INSTITUTION OF ADDITIONAL EDUCATION.** Training in musical art has been and remains one of the most effective ways of artistic and aesthetic education of children. Institutions of additional education make a great contribution to the artistic and aesthetic education of children. Especially popular among children enjoys learning to play the recorder. Created by F.I. Pushechnikova repertoire collections are of great importance in the process of upbringing and teaching children to play



the recorder. Repertoire collections and methodical manuals of I.F. Pushechnikov for blockflutes represent the richest source of performing development of the pupil, the exposition of material differs in consistency and systematicity, and the musical compositions collected in them are available for understanding of the child.

**Key word:** artistically aesthetic upbringing, learning to play recorder, I.F. Pushechnikov, repertoire collections.

**О.В. Дедюхина**, канд. пед. наук, преп., РАМ имени Гнесиных, г. Москва, E-mail: dedyukhina@mail.ru

## ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ И ОБУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ В ПРОЦЕССЕ ОСВОЕНИЯ ИГРЫ НА БЛОКФЛЕЙТЕ В УЧРЕЖДЕНИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (НА ПРИМЕРАХ РЕПЕРТУАРНЫХ СБОРНИКОВ И.Ф. ПУШЕЧНИКОВА)

Обучение музыкальному искусству было и остается одним из наиболее эффективных способов художественно-эстетического воспитания детей. Большой вклад в художественно-эстетическое воспитание детей вносят учреждения дополнительного образования. Особой популярностью среди ребят пользуется обучение игре на блокфлейте. Созданные И.Ф. Пушечниковым репертуарные сборники имеют большое значение в процессе художественно-эстетического воспитания и обучения детей при игре на блокфлейте. Репертуарные сборники и методические пособия И.Ф. Пушечникова для блокфлейты представляют собой богатейший источник исполнительского развития воспитанника как в дошкольном возрасте, так и в младшем школьном возрасте. Изложение материала отличается последовательностью и систематичностью, а собранные в них музыкальные произведения доступны для понимания ребенка.

**Ключевые слова:** Художественно-эстетическое воспитание, обучение игре на блокфлейте, И.Ф. Пушечников, репертуарные сборники.

Художественно-эстетическое воспитание предполагает формирование обширного комплекса навыков и умений: развитие творческого воображения, чувственно-эмоциональной и аналитической сфер мышления, речи, памяти, ассоциативного мышления и т.д. В то же время художественно-эстетическое воспитание есть одна из важнейших составляющих процесса формирования развитой в духовном, интеллектуальном и коммуникативном плане личности, неотъемлемый элемент успешной социализации современного человека. Современные педагоги полагают, что художественно-эстетическое воспитание начинается с первых дней жизни ребенка, с первых его мгновений контакта с окружающим миром. Структуру, конкретику целей и задач этот процесс приобретает уже в дошкольном возрасте и далее он интенсифицируется в младшем школьном возрасте.

Обучение музыкальному искусству было и остается одним из наиболее эффективных способов художественно-эстетического воспитания детей. Огромный вклад в дело художественно-эстетического воспитания обучающихся вносят учреждения дополнительного образования детей [1].

Среди воспитанников, которые обучаются в системе учреждений дополнительного образования детей, особой популярностью пользуются занятия на блокфлейте.

Блокфлейта – инструмент, который предназначен для детского музицирования – без клапанов, легкий на вес, не требующий напряжения при извлечении звуков, удобный в аппликатурном отношении и несложный в обращении. На нем можно обучать всех желающих (без отбора) детей с 6 и даже с 4 – 5 лет. При обучении детей на инструменте блокфлейты решаются следующие задачи: научить ребенка навыкам игры на инструменте, развить у учащегося навыки исполнительского дыхания (грудобрюшного типа), воспитать эстетический вкус, формировать интерес к миру большого искусства.

И.Ф. Пушечников – один из участников разработки современной модели блокфлейты; впервые у нас в стране он организовал экспериментальную группу в специальной средней музыкальной школе имени Гнесиных, где обучал игре на этом инструменте, впоследствии внедренной в учебную практику.

Педагогические пособия И.Ф. Пушечникова, его сборники «Азбука начинающего блокфлейтиста», «Школа игры на блокфлейте» являются результатом многолетней работы И.Ф. Пушечникова над созданием репертуара для инструмента, который он в своей педагогической практике использовал как подготовительный «переходный» для детей дошкольного и младшего школьного возраста. После освоения блокфлейты дети начинали обучаться игре на гобое.

При создании данных сборников И.Ф. Пушечников ставил следующие задачи: легкость и доступность в восприятии и запоминании ребенком музыкального материала, краткость изложения. Чтобы облегчить процесс обучения на блокфлейте, автор предлагал метод усвоения материала по слуху, используя музыкальную, зрительную и моторно-двигательную память. И.Ф. Пушечников понимал, что обучение игре на духовых инструментах приобретает массовый характер и практикуется с дошкольного возраста, поэтому этот метод будет наиболее рациональным, целесообразным и широко доступным.

И.Ф. Пушечников отказался от интеграции в детскую педагогику оригинального репертуара блокфлейты, состоящего преимущественно из сочинений эпохи барокко. Подобный шаг был полностью оправдан – старинная музыка будет недоступна пониманию ребенка, находящегося на этой первой ступени обучения, рожденного и воспитанного в условиях иной культуры и имеющего предпосылки для формирования музыкального мышления несколько иного типа. Соответственно, И.Ф. Пушечников фактически создал с нуля учебный репертуар блокфлейтистов. Важнейшей особенностью этого репертуара является то, что в нем помимо транскрипций (что неизбежно для любого инструмента, только начавшего свое существование) присутствуют оригинальные сочинения, написанные в том числе и самим И.Ф. Пушечниковым.

Реальная педагогическая практика показала, что инновации И.Ф. Пушечникова применимы и эффективны не только в подготовительных классах гобоя, но и в классах других деревянных духовых инструментов. Более того, его сборники стали активно использовать не только в специальных классах детских музыкальных школ, но и на занятиях факультативного, ознакомительного типа. В советское время и сейчас дети дошкольного и младшего школьного возраста в различных досуговых центрах системы дополнительного образования успешно осваивают блокфлейту, используя сборники, составленные и созданные И.Ф. Пушечниковым.

Причина такой популярности пособий заключается в их содержании. Автору удалось собрать и структурировать в них интересный, увлекательный репертуар, в результате чего они быстро и с энтузиазмом развивают свои исполнительские навыки при занятиях на блокфлейте. Наличие живого, неподдельного интереса у ребенка к исполняемому им сочинению приходилось наблюдать постоянно во время работы учащихся с пособиями И.Ф. Пушечникова. Именно интерес является важнейшим фактором не только скорейшего и успешного овладения ребенком исполнительских, «технических» навыков, но и его художественно-эстетического развития.

Содержание каждого такого сборника построено И.Ф. Пушечниковым в соответствии с фундаментальным педагогическим принципом: «от простого к сложному». Кроме того, этим пособиям свойственно стилистическое и жанровое многообразие, что и позволяет осуществлять выбор в соответствии с индивидуальными особенностями каждого учащегося. Например, уже на первых страницах «Школы игры на блокфлейте» И.Ф. Пушечникова представлен разнообразный репертуар из несложных авторских сочинений, транскрипций популярных песен (в том числе и народных). Данный музыкальный материал вполне доступен пониманию ребенка, еще не имеющего значительного опыта в музыкальном исполнительском искусстве, но в то же время этот материал обладает и ярким образным содержанием, делающим процесс исполнения увлекательным и еще более эффективным.

Пьеса «Дятел» из сборника И.Ф. Пушечникова «Школа игры на блокфлейте» [3, с. 8] состоит всего из шестнадцати тактов. Музыкальный материал представлен исполняемым в подвижном темпе, повторяемым и в варьируемом виде незамысловатым, но в то же время сразу запоминающимся нисходящим мотивом. Начало и конец мотива – повторяющиеся на одной высоте четверти. Это повторение представляет собой имитацию характерных ударов клюва дятла по дереву. Название пьесы уже должно настроить ребенка на восприятие конкретного образного содержания музыкального материала. Не так важно, будет ли учащийся визуально представлять птицу или вспомнит услышанный им когда-то в лесу характерный стук, он так или иначе будет стремиться передать это свое впечатление через игру, например, делая акценты на повторяющихся четвертях. При всей простоте этого образа, практика показывает, что далеко не все дети справляются с его воплощением, зачастую воспринимая название пьесы как нечто отдельное от музыкального текста. Соответственно задача преподавателя здесь заключается в том, чтобы указать на эту взаимосвязь и возбудить творческое воображение ученика.

Таким образом, подобное отношение к методическим пособиям И.Ф. Пушечникова вполне может быть эффективным и способствовать исполнительскому развитию ученика.

Однако еще более эффективным способом работы с этими репертуарными сборниками в классе будет поощрение учащегося на исполнение небольших блоков произведений (а также этюдов) из каждого раздела.

Обратим внимание на то, как И.Ф. Пушечников структурирует содержание каждой из частей в своих пособиях. Например, в четвертом уроке «Азбуки начинающего блокфлейтиста», посвященном звукоизвлечению ноты «до» второй октавы, для отработки этого звука учащемуся предлагаются четыре пьесы [2, с. 8]. Из них три являются обработками песен трех разных народов, а четвер-

тая – песня «К пионерам в гости» Е. Тиличевой. Все четыре пьесы, помимо того, что они включают в себя ноту «до» второй октавы, предполагают использование немного разных штрихов (немного разных, поскольку на четвертом уроке учащийся еще не может знать всего штрихового спектра), разных темпов, динамических нюансов.

Различаются и тональности представленных произведений: Русская народная песня «Березонька» написана в тональности а-молл, русская народная песня «Василек» – С-dur; детская песенка «Идет коза рогатая» – G-dur, песенка-прибаутка «Ладушки» и песня «К пионерам в гости» написаны в тональности С-dur. Темп, динамика, ладовая окраска (колорит) – все это средства воплощения музыкального содержания характера музыкального произведения.

Тем самым уже с самых первых занятий, изложенных в сборнике И.Ф. Пушечникова, учащийся работает с разнохарактерным музыкальным материалом. По мере усложнения музыкального материала в сборниках усиливается и контраст между предлагаемыми к изучению произведениями. Так, уже на пятнадцатом уроке учащемуся предлагается выучить «Тень-Тень» В.С. Калининкова, башкирскую народную песню «На лодочке», «Пушистая песенка» (Песенка Винни-пуха) В.И. Цытовича [2, с. 14 – 15]. Жанровые, стилистические, фактурные различия здесь выявлены значительно сильнее.

Основным является здесь то, что перед учеником только что пройденный исполнительский прием в том или ином разделе предстает сразу в нескольких различных вариантах своего воплощения. Это очень важный момент, поскольку изучение ребенка всего блока представленных пьес избавляет его от опасности заучивания приема только в одном варианте. Учащийся начинает воспринимать тот или иной исполнительский прием контекстуально, то есть первостепенное значение придавать не самому приему, а фразе, в рамках которой он применяется, жанру и стилю пьесы, образному содержанию, которыми и обусловлено наличие приема.

Изучение сборника полностью, от начала до конца способно сформировать в обучающемся игре на блокфлейте ребенку значительный комплекс знаний, умений и навыков: умение применять разнообразные штрихи, владение широким диапазоном инструмента, пользоваться различной динамикой, качественно и быстро усваивать сложные ритмические фигуры в сольной партии, умение исполнять пьесы с аккомпанементом, вслушиваться в музыкальную фактуру (ткань) произведения, свободно ориентироваться в мажорных и минорных тональностях.

Обучающийся будет знаком со значительным количеством стилей и жанров. Работая с постепенно усложняющимся разнохарактерным материалом, обучающийся игре на блокфлейте будет совершенствовать свои навыки и в интерпретации музыкальных пьес – что есть важнейшей целью художественно-эстетического развития воспитанника в учреждении дополнительного образования детей.

Подобный подход можно применить далеко не ко всем учащимся. Педагогу очень важно знать и понимать физические и интеллектуальные возможности каждого из своих учеников.

Репертуарные сборники и методические пособия И.Ф. Пушечникова для блокфлейты представляют собой богатейший источник исполнительского развития учащегося. Это обусловлено тем, что в этих работах изложение материала отличается последовательностью и систематичностью, а собранные в них музыкальные произведения доступны для понимания ребенка.

Все вышесказанное является лишь малой частью того, что можно сказать о педагогической ценности репертуарных сборников и пособий И.Ф. Пушечникова, которая далеко не исчерпывается развивающим техническими и интеллектуальными навыками потенциалом. Перспективным является исследование здоровьесберегающего подхода в музыкальном обучении [4].

Наблюдения, проведенные в течение многих лет в педагогической практике в учреждении дополнительного образования детей, свидетельствуют о том, что музыкальный материал, который представлен в сборниках И.Ф. Пушечникова, существенно способствует физическому оздоровлению обучающихся.

Помимо художественно-эстетического и исполнительского развития очень многим из них в процессе занятий удается преодолеть такие недуги, как, например, заикание, бронхит, кашель, насморк, астма, аллергия и др. Координация пальцев, которая происходит постоянно при игре, дает ребенку согласованность между его мыслями и выполнением их, что вырабатывает навыки координирования систем. При занятиях на блокфлейте у детей развивается мелкая моторика пальцев рук, что положительным образом влияет на развитие мозговой деятельности.

Тем самым обучение детей игре на блокфлейте оказывает мощное воздействие на ребенка, при котором гармонизируются различные структуры в личности, наблюдается оздоровительный, рекреационный эффект, развивается моторика, координируется работа нервных центров. Все это способствует интенсивному развитию всех структур детского организма.

Научно-методическая деятельность И.Ф. Пушечникова – это огромный вклад в отечественную музыкальную педагогику и исполнительство, бесконечный поиск новых, прогрессивных, наиболее эффективных путей овладения трудной профессией музыканта-духовика.

Для реализации художественно-эстетического воспитания учащегося, прежде всего, необходимо наличие понимания сущности содержания сборника, его структуры и функции самим преподавателем, который на основании этого понимания сможет правильно организовать работу учащегося с пособием. Безусловно, эта работа не может быть полностью самостоятельной. От педагога требуются комментарии к исполняемым сочинениям, облегчающие ребенку понимание характера музыкального материала, также преподавателю необходимо обращать внимание на умение ученика исполнять штриховые, динамические оттенки и пр.

#### Библиографический список

1. Журкина А.Я. Совершенствование воспитания детей в системе дополнительного образования. Концептуальные подходы. *Очерки развития муниципальной системы дополнительного образования*. Под редакцией А.Я. Журкиной. Москва, 2018.
2. Пушечников И.Ф. *Азбука начинающего блокфлейтиста*. Москва: Музыка, 2004.
3. Пушечников И.Ф. *Школа игры на блокфлейте (+ Клавир)*. Москва: Музыка, 2007.
4. Борисова Е.Н. Здоровьесберегающий подход в образовании как инструмент социального взаимодействия (на примере музыкального обучения). *Мир науки. культуры. образования*. 2018; № 2 (69): 274 – 277.

#### References

1. Zhurkina A.Ya. Sovershenstvovanie vospitaniye detey v sisteme dopolnitel'nogo obrazovaniya. Konceptual'nye podhody. *Ocherki razvitiya municipal'noy sistemy dopolnitel'nogo obrazovaniya*. Pod redakciey A.Ya. Zhurkinoy. Moskva, 2018.
2. Pushechnikov I.F. *Azbuka nachinayushchego blokflaytista*. Moskva: Muzyka, 2004.
3. Pushechnikov I. F. *Shkola igrы na blokflейte (+ Klavir)*. Moskva: Muzyka, 2007.
4. Borisova E.N. Zdorov'esberegayushchij podhod v obrazovanii kak instrument social'nogo vzaimodeystviya (na primere muzykal'nogo obucheniya). *Mir nauki. kul'tury. obrazovaniya*. 2018; № 2 (69): 274 – 277.

Статья поступила в редакцию 29.11.19

УДК 37

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10095

**Kachalova L.P.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Head of Department of Pedagogy, Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia), E-mail: pk@shgpi.edu.ru

**REFLEXIVE-ACTIVITY TECHNOLOGY OF FORMATION OF RESEARCH COMPETENCE OF UNDERGRADUATES.** Research competence in training of undergraduates of pedagogical education for professional activity is a fundamental component aimed at the formation of undergraduates' interest in scientific creativity, teaching ways to independently solve research problems, familiarization with the technology of scientific research, obtaining skills for research, reflecting the willingness to effectively apply existing knowledge in the study of objects of professional and pedagogical activity. At the level of master's training it is necessary to form knowledge, skills to apply the methods of scientific research, to form competence in the methods of theoretical and applied research, the ability to interpret the results of research. These guidelines determine the need to identify the organizational and pedagogical foundations, mechanisms of formation of research competence of undergraduates, determine the methods and technologies of training aimed at creating conditions for the acquisition of research experience. Such technology is a reflexive activity, providing the organization of mental activity after performance of activity.

**Key words:** research competence of undergraduates, reflexive approach, reflexive activity technology, reflexive-activity technology of formation of research competence of undergraduates.

**Л.П. Качалова**, д-р пед. наук, проф., зав. каф. педагогики, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, E-mail: pk@shgpi.edu.ru

## РЕФЛЕКСИВНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МАГИСТРАНТОВ

Исследовательская компетентность в подготовке магистрантов педагогического образования к профессиональной деятельности является принципиальной составляющей, направленной на формирование интереса к научному творчеству, обучение способам самостоятельного решения научно-исследовательских задач, ознакомление с технологией научного поиска, получение навыков проведения научных исследований, отражающие готовность к результативному применению имеющихся знаний в исследовании объектов профессионально-педагогической деятельности. На уровне магистерской подготовки необходимо выработать знания, умения применять методы научного исследования, сформировать компетентность в методах теоретических и прикладных исследований, умения интерпретировать результаты проведенных исследований. Указанные ориентиры определяют необходимость выявления организационно-педагогических основ, механизмов формирования исследовательской компетентности магистрантов, определения методов, технологий обучения, направленных на создание условий для приобретения опыта исследовательской деятельности. Таковой технологией мы выделяем рефлексивно-деятельностную, предусматривающую организацию мыслительной деятельности после выполнения деятельности.

**Ключевые слова:** исследовательская компетентность магистрантов, рефлексивный подход, рефлексивно-деятельностная технология.

В имеющихся научных изысканиях отчетливо просматривается многообразие подходов к пониманию сущности исследовательской компетентности, которая сохраняет неоднозначность в понимании обозначаемого феномена. Так, ученые определяют исследовательскую компетентность через совокупность знаний, умений, навыков, способов деятельности, через характеристики исследовательской деятельности, где выделяются способности к поисковой деятельности, умение распознать и разрешить проблемную ситуацию, видеть проблему, ставить задачи по ее разрешению [1]; придают исследовательской компетентности интегральный характер, выраженный в ценностных установках и готовности к самостоятельному поиску решения поставленных научно-исследовательских проблем [2, с. 125]; исследовательская компетентность рассматривается также с позиции личностного творческого потенциала, творческой самореализации [3, с. 7]; обосновывая исследовательскую компетентность как форму существования знаний, умений, ученые подчеркивают, что ее можно трактовать как способ успешного воплощения содержания образования в деятельности [4, с. 10]; определяют исследовательскую компетентность и как приобретенную в процессе исследовательской деятельности совокупность знаний, умений, опыта [5, с. 9]. Под исследовательской компетентностью магистранта понимается личностное образование, отражающее готовность и способность применять полученные знания, востребовать их в исследовании и преобразовывать объекты профессиональной деятельности [6, с. 11].

Вышеизложенное понимание исследовательской компетентности может быть объединено с ее пониманием как качество личности, характеризующееся совокупностью знаний, умений, опыта исследовательской деятельности, готовность и способность осуществлять исследовательскую деятельность. Содержательное наполнение исследовательской компетентности включает способности применять знания и методы исследования, умение выявлять противоречие, определять проблему исследования, выбирать объекты исследования, выстраивать этапы исследования, осуществлять рефлексию собственных исследовательских действий, представлять результаты исследования в форме научных докладов, статей.

Процесс формирования исследовательской компетентности магистрантов осуществляется таким образом, чтобы учебные занятия способствовали приобретению знаний в области научного исследования, формированию умений самостоятельно организовывать поиск необходимой информации, готовности личности к эффективной исследовательской деятельности [7, с. 83].

В соответствии с выделенными целями формирования исследовательской компетентности магистрантов нами сделан акцент на рефлексивный подход, в основе которого взаимодействие субъектов деятельности, выраженное в согласовании целей, методов и приемов для достижения результата [8, с. 16]; формирует личностно значимую позицию студента по отношению к исследовательской деятельности через ее результаты.

Рефлексивный подход в формировании исследовательской компетентности реализуется через применение рефлексивно-деятельностной технологии, в процессуальном выражении которой сосредоточено внимание на организации опыта поиска научной информации, опыт работы с научным текстом, преобразования информации в научно-аналитический формат, опыт самооценки и рефлексии, опыт творческой исследовательской деятельности, опыт презентации знаний и умений.

Предложенная нами рефлексивно-деятельностная технология близка по своему назначению к рефлексивно-оценочной технологии, которая предусматривает создание условий для реализации компонентов компетентностного опыта, где существенное внимание уделяется мотивации магистрантов к осуществлению исследовательской деятельности и ее оценке [9].

Отличительной особенностью рефлексивно-деятельностной технологии является не только оценка магистрантом своих достижений и возможностей, готовности к исследовательской деятельности, но и активизация познавательной деятельности, формирование творческого мышления, исследовательских умений и навыков, умений самостоятельно анализировать и находить правильное, научно обоснованное решение в конкретных педагогических ситуациях, способность осознавать и анализировать процесс собственной исследовательской деятельности на основе вхождения в рефлексивную позицию.

Рефлексивно-деятельностная технология формирования исследовательской компетентности магистрантов предусматривает вовлечение их в исследовательскую деятельность, в ходе которой необходимо использование прошлого опыта магистрантов, переосмысление имеющихся знаний, рефлексивное позиционирование. Смысл рефлексивного позиционирования и рефлексивной деятельности заключается в оценке своих исследовательских знаний и умений, в понимании того, как приобретались и усваивались знания, умения. Рефлексивное позиционирование есть устойчивое, осознанное отношение личности к собственной деятельности, к себе как субъекту деятельности; это способности к переносу или интеграции способов действия, [10, с. 146].

Деятельностный компонент технологии предусматривает включенность магистрантов в деятельность по освоению и реализации умений «подчинять контролю» логику развертывания своей мысли в ходе осуществления исследовательской деятельности, определять последовательность исследовательских действий через рефлексивное обращение к своему опыту, умение преобразовывать объяснение анализируемого научного явления в зависимости от целей и установок [11].

Функционально рефлексивно-деятельностная технология направлена на создание условий для проявления магистрантами себя в исследовательской деятельности, стремление занять собственную исследовательскую позицию; оценки проявлений своих исследовательских качеств, способности к научному познанию. Реализация рефлексивно-деятельностной технологии в формировании исследовательской компетентности магистрантов осуществляется различными способами. Так, это может быть постановка вопросов по мере изучения темы «Педагогический эксперимент», включенной в курс «Основы научно-исследовательской деятельности» (например, при выполнении задания по поведению мини-исследования, рефлексивный фрагмент занятия включает вопросы: «Что вы хотели получить в процессе деятельности?», «Что получили на самом деле?», «В чем совпадения и несовпадения планов, ожиданий и реальных результатов?», «В чем причины несоответствий?»). Результатом ответа на вопросы должно стать планирование последующей деятельности по совершенствованию знаний и умений в проведении исследования.

Включение элементов рефлексии как механизма формирования исследовательской компетентности магистрантов представляется следующим образом: рефлексия результатов предыдущего занятия («Что вызвало трудности при выполнении исследовательского задания?»; визуализация материала на данном занятии (восприятие и осмысление нового материала); выполнение исследовательских заданий и их рефлексивная оценка (осознание трудностей и препятствий при востребовании знаний и их преобразование в практическую деятельность), рефлексивная самостоятельность, рефлексия данного занятия проецируется на вопросы: «Что я знал до этого занятия? Что не знал до этого занятия? Что хочу узнать?»).

Важным в реализации рефлексивно-деятельностной технологии формирования исследовательской компетентности магистрантов является проектно-рефлексивное исследовательское задание, в качестве содержательной основы которого выступает учебно-исследовательский кейс, основанный на самостоятельном выборе способов выполнения исследовательской проблемы, задачи, осуществления ее анализа, эвристического поиска новых, неизвестных схем, действий [12, с. 147].

Посредством рефлексивно-деятельностной технологии создается рефлексивно-деятельностная среда учебного занятия, где формируются умения выделять главные моменты своей исследовательской деятельности, находить пути выхода из затруднений, прогнозировать конечный результат исследовательской деятельности, оценивать созданный исследовательский продукт.

Таким образом, рефлексивно-деятельностная технология обеспечивает развитие субъектного опыта магистрантов в ходе выполнения исследовательских заданий рефлексивного типа, ориентирует магистрантов на ценности исследовательской деятельности, способствует самореализации, согласовывает процесс осуществления магистрантами исследовательской деятельности с пониманием и оценкой способов достижения в ней результатов, ориентирует на прогнозирование самостоятельного поиска.



## Библиографический список

1. Скарбич С.Н. Сущность и компоненты исследовательских компетенций учащихся. *Исследовательский подход в образовании: от теории к практике*: научно-методический сборник: в 2 т. Теория и методика. Под общей редакцией А.С. Обухова. Москва: Общероссийское общественное Движение творческих педагогов. Исследователь, 2009; Т. 1.
2. Ушаков А.А. Развитие исследовательской компетентности учащихся профильной школы как личностно-осмысленного опыта осуществления учебно-исследовательской деятельности. *Вестник Адыгейского государственного университета*. 2008; Выпуск 5: 123 – 126.
3. Зеер Э.Ф. *Психологические основы профессионального становления личности инженера-педагога*. Автореферат ... доктора психологических наук. Ленинград, 1988.
4. Митяева А.М. *Компетентностная модель многоуровневого высшего образования (на материале формирования учебно-исследовательской компетентности бакалавров и магистров)*. Автореферат ... кандидата педагогических наук. Волгоград, 2007.
5. Лукашенко С.Н. *Развитие исследовательской компетентности студентов ВУЗа в условиях многоуровневой подготовки специалистов*. Автореферат ... кандидата педагогических наук. Тюмень, 2012.
6. Забелина С.Б. *Формирование исследовательской компетентности магистрантов математического образования (направление педагогическое образование)*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Москва, 2015.
7. Пономарчук П.Н. Содержание и диагностика исследовательской компетентности студентов-юристов. *Право и образование*. 2009; № 11: 80 – 87.
8. Федотова Е.Л., Ушева Т.Ф. Рефлексия как способ педагогического взаимодействия в условиях высшей школы. *Сибирский педагогический журнал*. 2012; № 6: 15 – 19.
9. Вахтина Е.А., Артюхина А.И., Великанова О.Ф. Формирование учебно-исследовательской компетентности как способ учебной адаптации зарубежных студентов. *Современные проблемы науки и образования*. 2012; № 1.
10. Муштавинская И.В. Использование рефлексивных технологий в развитии способности учащихся к самообразованию как педагогическая проблема. *Педагогика: традиции и инновации*: материалы Международной научной конференции. Челябинск: Два комсомольца, 2011; Т. 1: 146 – 151. Available at: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/19/1072/>
11. Новиков А.М. *Методология образования*. Москва: «Эгвес», 2008.
12. Бурдюгова О.В. Специфика понимающего обучения в формировании компетентностей магистров по направлению «Управление персоналом». *Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры*. Оренбург: ООО ИПК «Университет», 2014: 46 – 51.

## References

1. Skarbich S.N. Suschnost' i komponenty issledovatel'skikh kompetentnij uchashihsya. *Issledovatel'skij podhod v obrazovanii: ot teorii k praktike*: nauchno-metodicheskij sbornik: v 2 t. Teoriya i metodika. Pod obshej redakciej A.S. Obuhova. Moskva: Obscherossijskoe obshchestvennoe Dvizhenie tvorcheskikh pedagogov. Issledovatel', 2009; T. 1.
2. Ushakov A.A. Razvitie issledovatel'skoj kompetentnosti uchashihsya profil'noj shkoly kak lichnostno-osmyslennogo opyta osuschestvleniya uchebno-issledovatel'skoj deyatel'nosti. *Vestnik Adygejskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2008; Vypusk 5: 123 – 126.
3. Zeer E.F. *Psihologicheskie osnovy professional'nogo stanovleniya lichnosti inzhenera-pedagoga*. Avtoreferat ... doktora psihologicheskikh nauk. Leningrad, 1988.
4. Mityaeva A.M. *Kompetentnostnaya model' mnogourovnevnogo vysshego obrazovaniya (na materiale formirovaniya uchebno-issledovatel'skoj kompetentnosti bakalavrov i magistrrov)*. Avtoreferat ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Volgograd, 2007.
5. Lukashenko S.N. *Razvitie issledovatel'skoj kompetentnosti studentov VUZa v usloviyakh mnogourovnevnoj podgotovki specialistov*. Avtoreferat ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Tyumen', 2012.
6. Zabelina S.B. *Formirovanie issledovatel'skoj kompetentnosti magistrantov matematicheskogo obrazovaniya (napravlenie pedagogicheskoe obrazovanie)*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2015.
7. Ponomarchuk P.N. Soderzhanie i diagnostika issledovatel'skoj kompetentnosti studentov-yuristov. *Pravo i obrazovanie*. 2009; № 11: 80 – 87.
8. Fedotova E.L., Ushcheva T.F. Refleksiya kak sposob pedagogicheskogo vzaimodejstviya v usloviyakh vysshej shkoly. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal*. 2012; № 6: 15 – 19.
9. Vahitina E.A., Artyuhina A.I., Velikanova O.F. Formirovanie uchebno-issledovatel'skoj kompetentnosti kak sposobo uchebnoj adaptacii zarubezhnykh studentov. *Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya*. 2012; № 1.
10. Mushtavinskaya I.V. Ispol'zovanie refleksivnykh tehnologij v razvitii sposobnosti uchashihsya k samoobrazovaniyu kak pedagogicheskaya problema. *Pedagogika: tradicii i innovacii*: materialy Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Chelyabinsk: Dva komso'mol'ca, 2011; T. 1: 146 – 151. Available at: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/19/1072/>
11. Novikov A.M. *Metodologiya obrazovaniya*. Moskva: «Egves», 2008.
12. Burdyugova O.V. Specifika ponimayushchego obucheniya v formirovanii kompetentnostej magistrrov po napravleniyu «Upravlenie personalom». *Universitetskij kompleks kak regional'nyj centr obrazovaniya, nauki i kul'tury*. Orenburg: OOO IPK «Universitet», 2014: 46 – 51.

Статья поступила в редакцию 02.12.19

УДК 378

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10096

**Lifanova L.G.**, Cand. of Sciences (Law), senior lecturer, Professor, Stavropol branch of Krasnodar University of the Ministry of Internal Affairs of Russia (Stavropol, Russia), E-mail: [laliy@mail.ru](mailto:laliy@mail.ru)

**Potudinsky V.P.**, Cand. of Sciences (Law), senior lecturer, senior lecturer, Stavropol branch of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (Stavropol, Russia), E-mail: [valerypotud@yandex.ru](mailto:valerypotud@yandex.ru)

**Potudinsky M.V.**, teacher, Stavropol branch of Krasnodar University of the Ministry of Internal Affairs of Russia (Stavropol, Russia), E-mail: [valerypotud@yandex.ru](mailto:valerypotud@yandex.ru)

**RECOMMENDATIONS ON THE ORGANIZATION OF THE INVESTIGATOR'S ACTIVITIES AT THE INITIAL STAGE OF THE INVESTIGATION FOR STUDENTS OF LAW SCHOOLS OF CRIMINAL LAW SPECIALIZATION.** The article attempts to identify the most complex problems arising in the organization of the activities of the investigator at the initial stage of investigation of criminal cases. Special attention is paid to insufficiently regulated criminal procedural legislation issues of investigative and procedural actions at the stage of pre-investigation verification. Emphasis is placed on the problem of detention of the suspect before the initiation of criminal proceedings. Considerable attention is paid to the issues of ensuring the rights of a person injured by a crime, but not recognized as a victim in the prescribed manner. The authors point out that strict compliance with the law and taking into account tactical recommendations for the organization of the investigator's work at the initial stage of investigation of criminal cases is a condition for competent, fast and objective proceedings in the case as a whole.

**Key words:** activities of investigator, students, law university.

**Л.Г. Лифанова**, канд. юрид. наук, доц, проф., Ставропольский филиал Краснодарского университета МВД России, г. Ставрополь, E-mail: [laliy@mail.ru](mailto:laliy@mail.ru)

**В.П. Потудинский**, канд. юрид. наук, доц., Ставропольский филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ, г. Ставрополь, E-mail: [valerypotud@yandex.ru](mailto:valerypotud@yandex.ru)

**М.В. Потудинский**, преп., Ставропольский филиал Краснодарского университета МВД России, г. Ставрополь, E-mail: [valerypotud@yandex.ru](mailto:valerypotud@yandex.ru)

## РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ОРГАНИЗАЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СЛЕДОВАТЕЛЯ НА ПЕРВОНАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ РАССЛЕДОВАНИЯ ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ ЮРИДИЧЕСКИХ ВУЗОВ УГОЛОВНО-ПРАВОВОЙ СПЕЦИАЛИЗАЦИИ

В статье предпринята попытка обозначить наиболее сложные проблемы, возникающие при организации деятельности следователя на первоначальном этапе расследования уголовных дел. Особое внимание в работе уделено недостаточно урегулированным уголовно-процессуальным законодательством вопросам производства следственных и процессуальных действий в стадии доследственной проверки. Сделан акцент на проблеме задержания подозре-

ваемого до возбуждения уголовного дела. Значительное внимание уделено вопросам обеспечения прав лица, претерпевшего вред от преступления, но не признанного в установленном порядке потерпевшим. Авторами указывается, что неукоснительное соблюдение норм закона и учет тактических рекомендаций по организации работы следователя на первоначальном этапе расследования уголовных дел является условием грамотного, быстрого и объективного производства по делу в целом.

**Ключевые слова:** деятельность следователя, курсанты, студенты, юридические вузы.

В последнее время особенно актуальными являются проблемы качества учебного процесса при подготовке сотрудников полиции. С учётом криминогенной ситуации возрастают требования к деятельности следователя и, соответственно, большую роль играет процесс знакомства курсантов системы МВД с системой работы современного следователя.

Нами проводится большая работа по детальному рассмотрению деятельности следователя на кафедре криминалистики Ставропольского филиала Краснодарского университета МВД России. Опыт проводимой работы на занятиях представлен в этой статье.

Надлежащая организация деятельности следователя на первоначальном этапе расследования является залогом успешного производства по уголовному делу в целом. От того, насколько грамотно, полно и всесторонне будут проведены следственные и процессуальные действия в данный период, зависит достижение задач уголовного судопроизводства. Поэтому уяснение особенностей работы должностных лиц на первоначальном этапе расследования имеет большое значение при подготовке специалистов, решивших посвятить себя борьбе с преступностью.

Определение различных этапов расследования является разработкой криминалистической науки, однако без учета особенностей уголовно-процессуальных отношений, возникающих на том или ином этапе движения уголовного дела, невозможно правильно организовать работу следователя.

Следует отметить, что литература не свободна от споров относительно общего количества этапов расследования [1, с. 259 – 264; 2, с. 130 – 134; 3, с. 34 – 39.]. В то же время все криминалисты единодушны в том, что существует первоначальный этап расследования.

Задачей данного этапа является получение информации о событии преступления, лице, его совершившем, о потерпевшем. На первоначальном этапе расследования посредством выполнения следственных и иных процессуальных действий обнаруживаются и закрепляются следы преступления, выдвигаются версии, предпринимаются меры, направленные на задержание преступника.

Особое большое значение уделяется получению на данном этапе расследования доказательств, допустимость которых зависит от неукоснительного соблюдения норм уголовно-процессуального законодательства.

С какими сложностями может столкнуться следователь при организации расследования уголовного дела на первоначальном этапе?

В первую очередь следует остановиться на проблемах законодательной регламентации процессуальных действий, производство которых допустимо до возбуждения уголовного дела.

Наиболее распространенными процессуальными действиями первоначального этапа расследования являются осмотр места происшествия и получение объяснений.

Осмотр – следственное действие, суть которого сводится к непосредственному восприятию через органы зрения окружающей обстановки [4, с. 18]. В отдельных случаях может возникнуть необходимость восприятия и оценивания не только состояния материальных объектов, но и свойств окружающей их среды (воздуха, воды и т.п.) [5, с. 138].

К осмотру могут привлекаться лица (кроме обязательных членов следственно-оперативной группы, если речь идет об осмотре места происшествия), участие которых следователь сочтет целесообразным (например, заявитель).

Одной из частых ошибок, допускаемых следователями при его производстве, является указание в описательной части фрагментов пояснений от участвующих лиц. Доступность восприятия протокола, снабженного фразами «со слов заявителя похищенная вещь находилась там-то...», «как пояснил потерпевший, беспорядка в квартире до происшествия не было...» и т.п., безусловно, повышается. Однако такой протокол не будет отвечать требованиям допустимости.

Осмотр, как и обыск (выемка), не относятся к следственным действиям, направленным на получение показаний. По этой причине законодатель не предусмотрел до его начала разъяснение положений ст. 51 Конституции РФ, не обозначил выполнение требований, предусмотренных для допроса, очной ставки, проверки показаний на месте и др. Не упомянуто право лица, участвующего в осмотре, пользоваться услугами адвоката.

Фиксация пояснений или замечаний по поводу хода и результатов осмотра, правильности их отражения в протоколе допустима только после ознакомления с протоколом в специально отведенных для этого строках.

Обозначенная ошибка распространена не только при производстве осмотра. Например, в протоколы обыска следователи также включают пояснения лиц по поводу обнаруженных предметов: об их принадлежности, времени приобретения, стоимости, законности владения и т.д. Тем самым нарушая закон о порядке получения показаний. Уместно в этой связи привести выдержку из Постановления Конституционного Суда РФ: «...требование о незамедлительном обеспечении права на помощь адвоката (защитника) не может быть распространено на

случаи проведения следственных действий, которые не связаны с дачей лицом показаний... К числу таких следственных действий относится и обыск...» [6].

Представляется, что распространенный среди практических работников негативный опыт включения в протокол осмотра фрагментов показаний участвующих при их производстве лиц нарушает установленный уголовно-процессуальным законодательством порядок собирания и закрепления доказательств.

Трудности первоначального этапа расследования связаны также с получением объяснений. Возможность следователя получать объяснения от лиц – участников доследственной проверки появилась в 2013 году [7]. Данное законодательное нововведение сразу вызвало критику юридической общественности ввиду отсутствия законодательной регламентации производства данного процессуального действия, результаты которого могут быть использованы в качестве доказательств.

Законодатель обязывает следователя разъяснять права и обязанности лицам, участвующим в производстве процессуальных действий при проверке сообщения о преступлении, в том числе право не свидетельствовать против самого себя, своего супруга (своей супруги) и других близких родственников..., а также пользоваться услугами адвоката...

Однако неясно, какие права и тем более обязанности необходимо разъяснить лицу, у которого отбирается объяснение, так как процессуального статуса у него нет.

Также следует отметить, что процессуальный закон ничего не говорит о полномочиях лиц, вовлеченных в процесс доследственной проверки, при получении образцов для сравнительного исследования и производстве судебной экспертизы. Вправе ли указанные лица отказаться от участия в данных следственных действиях? Предполагается, что да, вправе. По крайней мере, уголовная ответственность по ст. 308 УК РФ на лицо, официально не получившее статуса потерпевшего, не распространяется.

В юридической литературе предпринимаются попытки представить перечень следственных и процессуальных действий, производство которых характерно исключительно для первоначального этапа расследования. Полагаем, что определить такую совокупность не представляется возможным, так как организация расследования зависит от конкретного вида преступления и сложившейся на данный момент следственной ситуации.

Возвращаясь к вопросу о целевом назначении первоначального этапа расследования, следует остановиться на проблемах обеспечения прав участников доследственного производства и в первую очередь лица, претерпевшего вред от преступления, но не признанного потерпевшим.

В частности, обозначенный участник имеет право:

- обращения с заявлением о преступлении;
- давать объяснения;
- приносить жалобы на действия (бездействие) и решения дознавателя, начальника подразделения дознания, начальника органа дознания, органа дознания, следователя, руководителя следственного органа;
- на обеспечение безопасности при приеме сообщения о преступлении;
- получения документа о принятии сообщения о преступлении с указанием данных о лице, его принявшем, а также даты и времени его принятия;
- знать о принятом решении по заявлению о преступлении и право обжалования данного решения и др.

Заявитель, согласно ч. 4 ст. 148 УПК РФ, вправе получать копию постановления об отказе в возбуждении уголовного дела и обжаловать данное решение. На практике, к сожалению, распространены случаи, когда следователь не направляет заявителю копию данного постановления. Заявитель узнает о нежелательном для него решении, самостоятельно проявляя активность. В материалах доследственной проверки копия уведомления заявителя об отказе в возбуждении уголовного дела имеется, а факт неполучения данного уведомления заявителем объясняется огрехами в работе почтовой связи. Кроме этого, законом не предусмотрено право заявителя знакомиться с материалами доследственной проверки. Данное обстоятельство лишает заявителя обоснованно и объективно обжаловать отказ в возбуждении уголовного дела.

Представляется правильным предусмотреть в законе обязанность следователя (дознавателя, органа дознания, руководителя следственного органа) знакомить заявителя с постановлением об отказе в возбуждении уголовного дела «под роспись», разъясняя при этом порядок обжалования данного решения. При наличии ходатайства заявителя необходимо предоставлять возможность знакомиться с материалами доследственной проверки. Такое нововведение на данном этапе станет в определенной степени гарантией конституционного принципа о доступе потерпевших к правосудию (ст. 52 Конституции РФ).

Еще более незащищенными являются пострадавшие от преступления лица, которые в силу тех или иных причин (состояние здоровья, малолетний возраст, ошибочное представление о непроступном характере произошедшего и т.п.) не обращались в правоохранительные органы с заявлением о преступлении. Когда

да информация о деянии поступает из иных источников (сообщение из медицинских учреждений, из СМИ, заявления других лиц и др.). Даже после получения от такого лица объяснения, где он изложит фактические обстоятельства совершенного в отношении него деяния, он не становится заявителем, а, следовательно, приведенный выше комплекс прав на него не распространяется. Полноценным субъектом уголовно-процессуальных отношений он станет только после возбуждения уголовного дела и признания его потерпевшим.

Уголовно-процессуальный кодекс РФ требует признавать лицо потерпевшим незамедлительно после возбуждения уголовного дела. Тактически правильно сразу подвергнуть потерпевшего допросу. Следователь должен получить как можно более полную информацию о том, что произошло, когда и как, если ли свидетели произошедшего, предположения о лице (лицах), причастных к совершению преступления.

Если потерпевшим является несовершеннолетний, то его допрос имеет ряд особенностей. В частности, может потребоваться участие педагога или психолога. Данные специалисты приглашаются к участию в следственном действии, если несовершеннолетний не достиг шестнадцатилетнего возраста, страдает психическим расстройством или отстает в развитии.

Деятельность следователя на первоначальном этапе расследования может быть сопряжена с изъятием мер принуждения. Потребность в принудительных мерах возникает тогда, когда волю субъектов необходимо направить в соответствии с юридическими нормами, и иным способом добиться этой цели невозможно.

Если же требования об обязательном поведении выполняются добровольно, то необходимость в принуждении отсутствует. Волевое поведение индивида, совпадающее с требуемым правом, может быть продиктовано побудительными мотивами, в которые не входит угроза принуждением за нарушение правовой нормы.

На первоначальном этапе расследования чаще других применяется задержание подозреваемого. Данная мера процессуального принуждения может

применяться исключительно при наличии законных оснований, обозначенных в ст. 91 Уголовно-процессуального кодекса РФ. Законодательно порядок задержания подозреваемого регламентирован достаточно детально. Сложности, как правило, возникают при необходимости задержать лицо по подозрению в совершении преступления, по факту которого уголовное дело еще не возбуждено. В этой связи отдельные авторы подвергают сомнению правомерность такого задержания. Так, А.П. Рыжаков полагает, что если лицо застигнуто на месте совершения преступления, то повода к возбуждению уголовного дела еще быть не может, так как о преступлении субъекту расследования еще не сообщено ни в какой форме, следовательно, уголовное дело еще не возбуждено. Если не возбуждено уголовное дело, то лицо, фактически задержанное, не может иметь статус подозреваемого. Из того, что задержание как мера процессуального принуждения может быть применена только к подозреваемому, следует, что фактическое задержание лица на месте преступления не может быть частью меры процессуального принуждения. Поэтому задержание как мера процессуального принуждения имеет свое начало с момента оформления протокола о задержании. А вот срок задержания считается не с момента составления протокола, а с момента фактического задержания. Таким образом, течение срока уголовно-процессуальным законом связывается не с процессуальным действием, а с внепроцессуальным [8, с. 26 – 27]. Данная позиция нам представляется вполне обоснованной.

Подытоживая сказанное, следует подчеркнуть, что соблюдение требований уголовно-процессуального закона, а также учет тактических рекомендаций по организации работы следователя на первоначальном этапе расследования преступлений является залогом принятия верных и обоснованных решений должностными лицами, условием выполнения задач уголовного судопроизводства, и, в целом, реализации конституционных положений о защите граждан от преступных посягательств и доступа к правосудию.

#### Библиографический список

1. Белкин П.С. *Курс советской криминалистики*. Криминалистические средства, приемы и рекомендации. Москва: Акад. МВД СССР, 1979; Т. 3.
2. Дубинский А.Я. *Производство предварительного расследования органами внутренних дел*: учебное пособие. Киев: КВШ МВД СССР, 1987.
3. *Курс советского уголовного процесс*. Под редакцией С.В. Бородин, И.Д. Перлова. Москва: ВШ МВД СССР, 1969.
4. Колмаков В.П. *Следственный осмотр*. Москва, 1969.
5. Иванов А.Н. Проблемы совершенствования понятийного аппарата следственного осмотра. *Известия Саратовского университета*. Сер. История. Право. Международные отношения. 2005; Т. 5, Выпуск 1/2.
6. *Об отказе в принятии к рассмотрению жалобы гражданина Григорьяна Романа Вячеславовича на нарушение его конституционных прав частью одиннадцатой статьи 182, пунктами 10 и 11 части третьей, частями пятой и шестой статьи 259, частью третьей статьи 260, статьей 297 и пунктом 2 статьи 307 Уголовно-процессуального кодекса Российской Федерации*. Определение Конституционного Суда РФ от 28.09.2017 № 2240-О. Available at: <http://www.consultant.ru>
7. *О внесении изменений в статьи 62 и 303 Уголовного кодекса Российской Федерации и Уголовно-процессуальный кодекс Российской Федерации*. Федеральный закон от 04.03.2013 № 23-ФЗ (ред. от 28.12.2013). Available at: <http://www.consultant.ru>
8. Рыжаков А.П. *Задержание по подозрению в совершении преступления*. Москва, 2011.

#### References

1. Belkin R.S. *Kurs sovetskoy kriminalistiki*. Kriminalisticheskie sredstva, priemy i rekomendacii. Moskva: Akad. MVD SSSR, 1979; T. 3.
2. Dubinskij A.Ya. *Proizvodstvo predvaritel'nogo rassledovaniya organami vnutrennih del*: uchebnoe posobie. Kiev: KVSh MVD SSSR, 1987.
3. *Kurs sovetskogo ugovolnogo process*. Pod redakciej S.V. Borodina, I.D. Perlova. Moskva: VSh MVD SSSR, 1969.
4. Kolmakov V.P. *Sledstvennyj osmotr*. Moskva, 1969.
5. Ivanov A.N. Problemy sovershenstvovaniya ponyatijnogo apparata sledstvennogo osmotra. *Izvestiya Saratovskogo universiteta*. Ser. Istoriya. Pravo. Mezhdunarodnye otnosheniya. 2005; T. 5, Vypusk 1/2.
6. *Ob otkaze v prinyatii k rassmotreniyu zhaloby grazhdanina Grigoryana Romana Vyacheslavovicha na narushenie ego konstitucionnyh prav chast'yu odinnadcatoy stat'i 182, punktami 10 i 11 chasti tret'ej, chastyami pyatoy i shestoy stat'i 259, chast'yu tret'ej stat'i 260, stat'ej 297 i punktom 2 stat'i 307 Ugolovno-processual'nogo kodeksa Rossijskoj Federacii*. Opredelenie Konstitucionnogo Suda RF ot 28.09.2017 № 2240-O. Available at: <http://www.consultant.ru>
7. *O vnesenii izmenenij v stat'i 62 i 303 Ugolovnogo kodeksa Rossijskoj Federacii i Ugolovno-processual'nyj kodeks Rossijskoj Federacii*. Federal'nyj zakon ot 04.03.2013 № 23-FZ (red. ot 28.12.2013). Available at: <http://www.consultant.ru>
8. Ryzhakov A.P. *Zaderzhanie po podozreniyu v sovershenii prestupleniya*. Moskva, 2011.

Статья поступила в редакцию 29.11.19

УДК 37.037.1:394.3(=512.157)-057.875

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10097

**Bugaeva L.P.**, senior teacher, North-Eastern Federal University (Yakutsk, Russia), E-mail: [blp63@mail.ru](mailto:blp63@mail.ru)

**Pavlova I.P.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, North-Eastern Federal University (Yakutsk, Russia), E-mail: [blp63@mail.ru](mailto:blp63@mail.ru)

**Zakharov A.A.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, North-Eastern Federal University (Yakutsk, Russia), E-mail: [alalza@mail.ru](mailto:alalza@mail.ru)

**PROSPECTS FOR THE USE OF YAKUT BOARD GAMES IN THE PHYSICAL EDUCATION OF STUDENTS.** In the article, the authors note that in the Republic of Sakha (Yakutia), the Yakut board games are widely used in the system of physical education for children of preschool and school age, and thanks to the efforts of game enthusiasts, habbylyk and haamiska received a sports status. However, according to the authors of the article, today, the potential of the Yakut board games in the physical education of the adult population, especially among students, is not fully utilized. In this regard, the purpose of this study is to study the prospects of using the Yakut board games in the physical education of students. The survey revealed students' interest in studying these games, which was the reason to begin work on developing a work program for the discipline "Yakut Board Games" in the elective disciplines in physical education and sports in order to introduce this discipline in to the educational university program.

**Key words:** sport, game, competition rules, fine motor skills, quiz, physical education, elective disciplines.

**Л.П. Бугаева**, ст. преп., Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: [blp63@mail.ru](mailto:blp63@mail.ru)

**И.П. Павлова**, канд. филол. наук, доц., Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: [blp63@mail.ru](mailto:blp63@mail.ru)

**А.А. Захаров**, канд. пед. наук, доц., Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: [alalza@mail.ru](mailto:alalza@mail.ru)



## ПЕРСПЕКТИВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЯКУТСКИХ НАСТОЛЬНЫХ ИГР В ФИЗИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ СТУДЕНТОВ

В данной статье авторы отмечают, что в Республике Саха (Якутия) якутские настольные игры широко используются в системе физического воспитания детей дошкольного и школьного возрастов, также благодаря усилиям энтузиастов игры *хабылык* и *хаамыска* получили спортивный статус. Однако, по мнению авторов статьи, на сегодня не в полной мере используется потенциал якутских настольных игр в физическом воспитании взрослого населения, в особенности среди студенческой молодежи. В связи с этим целью настоящего исследования является изучение перспектив использования якутских настольных игр в физическом воспитании студентов. Проведенный опрос выявил заинтересованность студентов в изучении данных игр, что и стало основанием для того, чтобы начать работу по разработке рабочей программы дисциплины «Якутские настольные игры» в рамках элективных дисциплин по физической культуре и спорту с тем, чтобы внедрить данную дисциплину в учебные программы университета.

**Ключевые слова:** спорт, игра, правила соревнований, мелкая моторика, анкетирование, физическая культура, элективные дисциплины.

В настоящее время в Республике Саха (Якутия) утверждены единые правила соревнований по четырем настольным играм: *хабылык*, *хаамыска*, *тырыынка*, *тыксаан*. С момента создания в 1992 году Федерации национальных настольных видов спорта Республики Саха (Якутия) проводится большая работа по возрождению и развитию настольных игр. Настольные игры *хабылык* и *хаамыска* включены в соревновательную программу республиканских спартакиад, регулярно проводятся различные соревнования, в том числе чемпионаты и первенства Республики Саха (Якутия) по настольным играм.

Относительно этимологии слова *хабылык* Е.И. Оконешников пишет: «Название якутской народной игры «хабылык» исходит от основы глагола «хап» – хватать, схватывать что-либо, ловить на лету, подхватывать падающее сверху... с присоединением аффикса имени действия «-ык» к динамичной глагольной основе «хап» образуется имя действия «хабык» с широким значением, обозначающим действие, процесс, результат действия, свойство, величину и предмет. Например, «хабык» – схватывание, подхватывание, ловля на лету чего-либо (процесс и результат действия). К имени действия присоединяется именной, но очень продуктивный аффикс «-лык» (ылык) /от «хабык +лык/, обозначающий название предмета. Итак, название национальной игры *хабылык* представляет исконно якутское (тюрское) слово, обозначающее: 1) палочки, лучинки, сделанные для игры подхватывания; 2) игра на лучинках, которые подбрасывают вверх и подхватывают на ладонь со стороны руки» [1].

Для игры нужны 30 деревянных палочек (*хабылык*) следующего размера: длина 16 см, ширина 9 мм, толщина 4 мм. По правилам игры, участник, держа *хабылык* на ладони, осторожно подбрасывает их вверх, а затем ловит тыльной стороной кисти. Потом снова подбрасывает *хабылык* вверх и, поворачивая кисть, старается поймать пальцами один *хабылык*. До 25-ти ловится только по одному *хабылык*. Оставшиеся пять *хабылык* можно поймать по 5 или по 3. Поймав нечетное количество *хабылык*, участник берет себе один, который засчитывается ему в актив. Последний *хабылык* участник подбрасывает и ловит мизинцем и безымянным пальцем. На соревнованиях продолжительность игры ограничивается 2 минутами, победитель определяется по наименьшему затраченному времени или по наибольшему количеству пойманных *хабылык* [1].

В правилах соревнований по якутским настольным играм про *хаамыска* написано следующее: «... игра *хаамыска* (камышки) имеет межнациональные корни. Русские казаки, освоившие новые земли, научили якутов играть камешками, которые в изобилии лежали по берегам реки. Игра получила широкое распространение, и в наши дни ее популярность не утрачена. Позже стали играть деревянными кубиками, но название «камышки» сохранилось». В этой игре инвентарем служат 5 деревянных кубиков размерами 1,5 см x 1,5 см. Игра состоит из 6 этапов, до четвертого этапа игрок каждый раз рассыпает камешки на столе перед собой и берет одну из них в руки.

1 этап: подбрасывая вверх камешек, участник должен во время ее полета успеть подобрать со стола по одному камешку и поймать подброшенный.

2 этап: подбрасывая вверх один камешек, участник поднимает каждый раз по два камешка и ловит подброшенный камешек.

3 этап: подбрасывая вверх один камешек, участник поднимает со стола вначале один камешек, затем – остальные три или наоборот.

4 этап: подкидывая один камешек, участник во время его полета должен положить на стол остальные четыре. Снова подкидывает один камешек и во время его полета должен успеть подобрать все четыре и поймать подброшенный.

5 этап: игрок бросает на стол все камешки. Берет один и, подкидывая ее вверх, собирает в ладонь остальные камешки по одному.

6 этап: все камешки участник держит в ладони, подбрасывает и ловит их тыльной стороной ладони, снова подбрасывает и ловит все камешки с прихватом упавших на стол при первом подбрасывании [1].

Федерация национальных настольных видов спорта Республики Саха (Якутия) работает уже более двадцати лет, и её главной задачей становится, на наш взгляд, уже не возрождение народных игр, а сохранение и использование потенциала народных игр для духовного и физического развития населения. На сегодняшний день в республике имеется образовательная программа по настольным играм *хабылык* и *хаамыска* для детей младшего и среднего школьного возрастов, утверждены квалификационные нормативы на присвоение спортивных разрядов и званий по настольным играм.

Как отмечают специалисты, якутские настольные игры развивают у детей ловкость, быстроту, выносливость, волевые качества, при этом систематические тренировки на мелкую моторную сферу движений пальцев оказывают стимулирующее влияние на развитие речи и мышления [2 – 4]. Также особо следует отметить роль народных игр, физических упражнений и национальных видов спорта в приобщении к этнической культуре представителей других народов, что превращает их в эффективное средство интернационального воспитания детей и молодежи [5].

Таким образом, на сегодня мы можем отметить то, что в Республике Саха (Якутия) якутские настольные игры широко используются в системе физического воспитания детей дошкольного и школьного возрастов, также благодаря усилиям энтузиастов игры получили спортивный статус. В то же время, на наш взгляд, потенциал якутских настольных игр не в полной мере используется в процессе физического воспитания взрослого населения, в особенности среди студенческой молодежи.

В последние годы, как показывает практика, увеличивается количество студентов, имеющих отклонения в состоянии здоровья. Так, в 2017 – 2018 учебном году доля студентов Северо-Восточного федерального университета имени М.К. Аммосова, освобожденных по состоянию здоровья от практических занятий по физической культуре, а также отнесенных в специальные медицинские группы, составила 33,1% (2 113 студентов) от общего количества студентов 1 – 3 курсов очного обучения [6].

Физическое воспитание студентов в вузах реализуется в рамках учебных программ, которые разрабатываются в соответствии с Федеральными государственными образовательными стандартами высшего образования (ФГОС ВО). Согласно этим стандартам дисциплины (модули) по физической культуре и спорту реализуются в рамках: 1. Базовой части, в объеме не менее 72 академических часов; 2. Элективных дисциплин (модулей), в объеме не менее 328 академических часов. При этом элективные дисциплины являются обязательными для каждой образовательной программы.

На кафедре физического воспитания Северо-Восточного федерального университета имени М.К. Аммосова широко представлены дисциплины по выбору по различным видам спорта для студентов, отнесенных по состоянию здоровья основной медицинской группе. Однако в перечне элективных дисциплин по физической культуре и спорту недостаточно представлены программы оздоровительной двигательной активности, адаптированные для студентов с различными отклонениями в состоянии здоровья.

Таким образом, увеличение доли студентов, отнесенных к специальной медицинской группе, с одной стороны, и в то же время малый выбор элективных дисциплин по физической культуре и спорту для данной категории студентов, с другой стороны, указывают на необходимость совершенствования существующей системы физического воспитания в университете с учетом интересов занимающихся и состояния их здоровья.

Таблица 1

Результаты опроса

№	Вопросы	Варианты ответов	N
1	Какие якутские настольные игры вы знаете?	Хаамыска	n = 36
		Хабылык	n = 42
		Тырыынка	n = 9
		Не знаю	n = 11
2	Умеете ли Вы играть в якутские настольные игры?	Да	n = 23
		Нет	n = 30
3	Участвовали ли вы на соревнованиях по якутским настольным играм?	Да	n = 10
		Нет	n = 43
4	Как вы относитесь к включению якутских настольных игр в учебную программу дисциплины «Физическая культура» в университете?	Положительно	n = 33
		Отрицательно	n = 7
		Безразлично	n = 13

В связи с этим целью настоящего исследования является изучение перспектив использования якутских настольных игр в физическом воспитании студентов.

Для решения поставленной цели исследования нами было проведено анкетирование среди студентов (n = 53) очной формы обучения трех подразделений Северо-Восточного федерального университета: исторического факультета (ИФ) (n = 12); физико-технического института (ФТИ) (n = 20); филологического факультета (ФЛФ) (n = 21). Участникам исследования также было предложено продемонстрировать практические навыки игр хабылык и хаамыска. Возраст респондентов 18 – 19 лет. По национальному составу принявшие участие в исследовании студенты являются: саха – 37 студентов, русские – 11 студентов, эвенки – 4 студента, чуваш – 1 студент.

В табл. 1 представлены результаты опроса студентов (n = 53).

Ответы респондентов позволили выявить, что большинство опрошенных студентов (80%) имеют представление о якутских настольных играх, при этом 23 студента (43%) показали практические навыки игры, среди них 10 студентов имели опыт участия в соревнованиях по якутским настольным играм. На вопрос «Как вы относитесь к включению якутских настольных игр в учебную программу

дисциплины «Физическая культура» в университете?» вариант ответа «положительно» выбрали 33 студента, что в целом указывает на заинтересованность с их стороны в изучении настольных игр.

Наличие определенного интереса со стороны студентов в изучении якутских настольных игр стали для нас основанием для того, чтобы начать работу по разработке рабочей программы дисциплины «Якутские настольные игры» в рамках элективных дисциплин по физической культуре и спорту с тем, чтобы внедрить данную дисциплину в образовательные программы вуза. При этом отсутствие глобальных мышечных нагрузок с высокой интенсивностью при занятиях якутскими настольными играми позволяет рекомендовать данную элективную дисциплину студентам всех медицинских групп (основной, подготовительной, специальной), а также и для определенной категории лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

Кроме вышесказанного, сама современная жизнь, где мы не мыслим свое существование без мобильного телефона, а различные гаджеты уже используются практически во всех сферах деятельности человека, требует тренировать мелкую моторику для повышения работоспособности движений пальцев рук на протяжении всей жизни.

#### Библиографический список

1. Григорьев И.Ю. *Якутские настольные игры: правила соревнований*. Якутск, 2012.
2. Кожурова А.А., Андросова А.Т. Развитие мелкой моторики рук у младших школьников посредством якутских настольных игр. *Проблемы современного педагогического образования*. 2018; 60-2: 191 – 196.
3. Кожурова Н.Н. Сохранение этнической принадлежности настольных игр на примере игр хабылык и хаамыска. *Актуальные вопросы развития и научно-методического обеспечения национальных видов спорта и народных игр Республики Саха (Якутия)*: материалы Всероссийской научной конференции с международным участием. Якутск: РИО медиа-холдинга, 2017: 158 – 163.
4. Иванова Н.А., Андреева Л.Д. Развитие волевых качеств у детей старшего дошкольного возраста посредством якутской настольной игры «Хабылык». *Научно-методический электронный журнал концепт*. 2017; Т. 6: 293 – 294.
5. Захаров А.А. Национальные виды спорта как форма традиционной культуры народа. *Теория и практика физической культуры*. 2014; № 6: 9.
6. Саввинова Е.И., Барахшина А.Г., Гоголева Е.Н., Сентизова М.И. Общие вопросы организации процесса физического воспитания в Северо-Восточном федеральном университете имени М.К. Аммосова. *Развитие физической культуры и спорта на северо-востоке России*: материалы Международной научно-практической конференции, посвященной 35-летию высшего физкультурного образования в Республике Саха (Якутия). Якутск: СВФУ, 2017: 92 – 96.

#### References

1. Grigor'ev I.Yu. *Yakutskie nastol'nye igry: pravila sorevnovaniy*. Yakutsk, 2012.
2. Kozhurova A.A., Androsova A.T. Razvitiye melkoj motoriki ruk u mladshih shkol'nikov posredstvom yakutskih nastol'nyh igr. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2018; 60-2: 191 – 196.
3. Kozhurova N.N. Sohraneniye etnicheskoy prinaldzhnosti nastol'nyh igr na primere igr habyl'k i haamyska. *Aktual'nye voprosy razvitiya i nauchno-metodicheskogo obespecheniya nacional'nyh vidov sporta i narodnyh igr Respubliki Saha (Yakutiya)*: materialy Vserossiyskoj nauchnoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem. Yakutsk: RIO media-holdinga, 2017: 158 – 163.
4. Ivanova N.A., Andreeva L.D. Razvitiye volevykh kachestv u detej starshego doshkol'nogo vozrasta posredstvom yakutskoj nastol'noj igry «Habyl'k». *Nauchno-metodicheskij elektronnyj zhurnal koncept*. 2017; Т. 6: 293 – 294.
5. Zaharov A.A. Nacional'nye vidy sporta kak forma tradicionnoj kul'tury naroda. *Teoriya i praktika fizicheskoy kul'tury*. 2014; № 6: 9.
6. Savvinova E.I., Barahshina A.G., Gogoleva E.N., Sentizova M.I. Obschie voprosy organizacii processa fizicheskogo vospitaniya v Severo-Vostochnom federal'nom universitete imeni M.K. Ammosova. *Razvitiye fizicheskoy kul'tury i sporta na severo-vostokey Rossii*: materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii, posvyaschennoj 35-letiyu vysshego fizkul'turnogo obrazovaniya v Respublike Saha (Yakutiya). Yakutsk: SVFU, 2017: 92 – 96.

Статья поступила в редакцию 04.12.19

УДК 745+ 72.04.01

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10098

**Amirgazin K.Zh.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Advisor to Rector of Higher School of Folk Arts (Academy) (Saint Petersburg, Russia), E-mail: vshni@mail.ru

**Amirgazin E.K.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), Kazakh National University of Arts (Nur-Sultan, Kazakhstan), E-mail: vshni@mail.ru

**KAZAKH TRADITIONAL YURT AS A MASTERPIECE OF NOMADIC CIVILIZATION.** The article discusses the history of the origin, folk traditions and utilitarian features of the Yurt, which is a symbol of nomadic culture. The authors analyze the historical background of the emergence and stages of development of the Yurt as a type of dwelling; give a description of its main structural elements; describe the interior, interior objects and ornamental compositions used in the design of the space. Special attention is focused on the disclosure of the idea that the Yurt is not just a dwelling, but a kind of folk art, accumulating ideas that consolidate material values with the spiritual wealth of the peoples of Eurasia. According to the authors, the Yurt is a symbol and masterpiece of the nomadic civilization of the Kazakhs, which determined the ideological experience of the nomadic life of the people and their traditional spiritual and material life.

**Key words:** Yurt, civilization, Kazakhs, nomadic culture, traditions, folk art.

**К.Ж. Амиргазин**, д-р пед. наук, проф., советник ректора Высшей школы народных искусств (академия), г. Санкт-Петербург, E-mail: vshni@mail.ru

**Е.К. Амиргазин**, канд. пед. наук, Казахский национальный университет искусств, г. Нурсултан, E-mail: vshni@mail.ru

## КАЗАХСКАЯ ТРАДИЦИОННАЯ ЮРТА – ШЕДЕВР КОЧЕВОЙ ЦИВИЛИЗАЦИИ

В статье рассматривается история возникновения, народные традиции и утилитарные особенности юрты, являющейся символом кочевой культуры. Авторы анализируют исторические предпосылки возникновения и этапы развития юрты как типа жилища; дают характеристику ее основных конструктивных элементов; описывают внутреннее убранство, интерьерные предметы и узорно-орнаментальные композиции, используемые в оформлении пространства. Особое внимание сосредоточено на раскрытии идеи, что юрта – не просто жилище, а своеобразный вид народного искусства, аккумулирующий идеи, которые консолидируют материальные ценности с духовным богатством народов Евразии. По мысли авторов, юрта – символ и шедевр кочевой цивилизации казахов, определивший мировоззренческий опыт кочевой жизни народа и их традиционный духовно-материальный быт.

**Ключевые слова:** юрта, цивилизация, казахи, кочевая культура, традиции, народное искусство.

Что такое юрта? Откуда она произошла и когда возникла? Какие художественно-технологические средства применялись в процессе изготовления элементов юрты? Какие утилитарные функции несет юрта? Какие народные традиции и художественно-эстетические функции сохранила юрта? Нас интересует непростые, но актуальные вопросы.

Казахская традиционная юрта как шедевр кочевой цивилизации возникла в давние времена, но используется и в настоящее время. Юрта – уникальный тип легкого переносного жилища, характерный для народов Великой степи Евразии. Своими оригинальными формами и назначением юрта занимает прочное место в жизни кочевников, отражает уровень духовно-материального развития тюркских племен и стала символом степных народов.

Конструкция юрты проста. Как быстро возводимое жилище, она обладает несколькими характеристиками: легко собирается и при необходимости также разбирается, сохраняет тепло зимой и прохладу в летний зной. В жаркие дни лета для лучшего проветривания юрты поднимают нижний войлок на высоту примерно до 1 м. Экономия на отоплении и кондиционировании. Конструкция деревянных частей юрты и оригинальные исполнения изделий из войлока и их художественная обработка поражают даже современных художников прикладного искусства. Все параметры юрты по эргономическим показателям соответствуют потребностям кочевника образа жизни казахов. Интерьер юрты: богато украшена традиционными изделиями прикладного искусства и орнаментальной оригинальностью. Такие утилитарные особенности делают ее поистине незаменимым элементом в жизни любого кочевника.

Можно утверждать, что юрта сохранила свое символическое значение и часто используется во время проведения праздника Наурыз, а в сельской местности остается востребованной среди кочевников – чабанов и пастухов. Молодое поколение кочевых народов, свято почитая традиции своих предков, продолжает покупать юрты. У этих кочевых этносов ностальгия по зову предков: хоть не постоянно, но какое-то время жить в юрте.

В современном урбанизированном мире уникальные утилитарные достоинства юрты успешно используются в экологическом туризме, культурном досуге, сфере обслуживания и других областях жизнедеятельности человека. Путешественники, туристы платят немалые деньги, чтобы жить в юрте в экологически чистом районе, насладиться единением с природой, подышать свежим воздухом. Объясняется это и удобством в эксплуатации и красотой оформления интерьера.

История юрты очень интересна, точное время возникновения до сих пор остается спорным. Согласно теории этнографии и археологии, юрта как жилище использовалась в эпоху позднего бронзового века (XII – IX вв. до нашей эры). Многие видные ученые утверждают, что юрта как жилище изобретена в глубокой древности, точные даты и время пока не известны, хотя есть разные высказывания и доказательства. Юрта как переносное жилище была настолько удачна, что ею постоянно пользовались кочевые народы Восточной Азии. Среди найденных керамических статуэток Северного Китая – глиняные игрушки в виде кибиток, в Керчи найдены образные изображения деталей юрты. Это является первым документальным фактом. Изображения юрт и особенности их бытования известны по миниатюрам народов Китая, Средней Азии, Турции [1, с. 75].

Еще одним доказательством раннего происхождения мобильного жилища являются наскальные изображения шатрового типа, обнаруженные в Восточно-Казахстанской области недалеко от деревни Алыбай Котон-Карагайского района. В изображении юрты четко делились на правую и левую части – на мужскую и женскую половину.

Известный историк Востока, Фазлаллах ибн Рузбихан, описывая этот тип переносного жилища в своих научных трудах в начале XVI века, отмечал, что был поражен необычным строением домов – кибиток, с окошками, прикрытыми войлочными полами, «воздвигнутых, словно в воздушном пространстве»; его разум дивился «красоте, мастерству и изяществу» [2, с. 114].

Вопросами возникновения и происхождения юрты занимались многие ученые разных стран. Были разные версии и толкования: одни говорили, что она могла развиваться от шалаша, другие считали, что от бедуинского шатра. Археологи, осуществившие раскопки в андроновских поселениях Атасу, Бугулы, Чаглинка, обнаружили круглые шестиканатные постройки с каркасными кереге и уыками, которые были выполнены из необработанных жердей из дерева, опиравшихся на шанырак (раму), через которую выходил дым и проходил солнечный свет. На основании проведенных исследований ученые установили, что юрта возникла в глубокой древности (ок. XII – IX вв. до н.э.), а ее прототип – круглое жилище андроновцев [3, с. 45].

В своих картинах ранние художники четко изображали круглой формы юрты, элементы основания – кереге и верхний овод, то есть купол – шанырак с отверстиями для вытяжки дыма, наклонной жерди – уык, предназначенные для соединения кереге с шаныраком. Эволюция изменения формы, конструкции переносного жилья во многом зависела от погодных климатических условий, сильные степные ветры влияли на обтекаемость формы и на небольшую высоту. Умное дизайнерское решение внешней конструктивной формы, уникальные свойства материалов находили отражение в очертаниях юрты, впоследствии юрта обрела веками отработанный, совершенный сакральный геометрический вид.

Социальное положение людей определило предназначенность юрты: их делили на обычную, праздничную или парадную (отау уй). В прошлом веке



Рис. 1. Общий вид современной юрты

самой богатой по оформлению и внутреннему убранству была ханская юрта – десятиканатная, в таких больших юртах жили обеспеченные, богатые, знатные люди.

А другие кочевники пользовались шестиканатной юртой на всех территориях Казахстана, она была распространенным видом у простого народа. От количества кереге определяется количество уыков, которые поддерживают купол и сохраняют формы юрты (рис. 1) [3, с. 42].

В 2011 году самая большая юрта в мире построена нашими соотечественниками в автономной республике Бори в Китайской народной республике. Диаметр юрты 32 м, площадь 810 кв. м высота кереге 7,5 м диаметр шанырака 8 м, купол весит 3,5 тонны, высота юрты 13 м. Интерьер оформлен в национальном колорите сырмаками, тускйзами – вышивкой, коврами и т.д.

Этноним слова «юрта» на казахском эквиваленте обозначает журт – место проживания кочевника, стоянка. Дом кочевника в тюркском языке назывался кийз уй, кийз – войлок, уй – дом, то есть войлочный дом. Именно европейские исследователи так называли переносное жилище кочевников. С тех пор это понятие закрепилось: кийз-уй в переводе с казахского языка означает войлочный дом. А.И. Левшин, М.С. Муканов исследовали этнографию временных жилищ кийз-уй казахского народа [4, с. 152; 5, с. 85].

Неповторимость формы, с точки зрения эргономики, точно спроектирована и выполнена народными мудрецами с учетом практической и утилитарной потребности кочевника. Внутреннее убранство юрты отличалось декоративными композициями узорно-орнаментального искусства. Сегодня заслуживает внимания казахская юрта, символ кочевой культуры, раскрывающая материально-духовное отношение к миру, она является нормой жизни степняка. Поэтому невозможно разделить духовной культуры и повседневного быта и утилитарных предметов, они все взаимосвязаны, гармонично дополняют друг друга. О конструкциях, утилитарно-практичности и сакральности юрты высказывали свое мнение историки А. Толеубаев, Н. Шаханова [6, с. 125].

Основные элементы кийз-уй состоят из деревянного каркаса, который формирует форму и создает прочность, устойчивость к ветровой нагрузке и снегу, а также из войлочного покрова в качестве кровли. Плотная кошма не пропускала дождь и снег, сохраняла в зимнее время тепло, не пропускала ветер.

Деревянный каркас делится на следующие составляющие: 1) «кереге» – решетчатая основа, несущий элемент как фундамент, выдерживает всю тяжесть, высота в собранном виде достигает 3,5 м; 2) уык, присоединяющие кереге с верхним куполом шаныраком. Уык изготавливается из жерди ивы или березы, подпирает купол. Длина «уыка» доходит до 3 м. Гнутый – уык благодаря однородной структуре обладает высокой прочностью и способностью выдерживать постоянные весовые нагрузки, а верхний конец обрабатывается четырехгранной формой длиной около 20 см.; 3) шанырак – верхний купол юрты, состоит из круглого гнутого дерева (обода) примерно толщиной 12 – 15 см., в диаметре от 1,5 м, по окружности обода выдалбливали сквозные квадратные отверстия, куда вставляли верхние концы уык – жердей. Обод состоял из цельногнутой березы, в центре устанавливали крестовину – кульдреуш, скрепленную внутри скрещенными жердями. Кульдреуш образуют крест, гнутые в полусферы жерди по три с каждой оси предназначены для прочности конструкции и для того, чтобы не уронить «тундики»; 4) юрта имеет двухстворчатые распашные и резные деревянные «есики» – двери, это одна из важных частей. К дверям устанавливают войлочный полог, выполненный в технике аппликации орнаментом. Н.Ж. Шаханова свидетельствует, что по традиционным представлениям казахов дверные косяки и порог – босага являются священным местом, т.к. там сосредоточено богатство, благополучие, что обусловлено поверием об обязательном соединении в юрте мужского и женского начал, реализованного в соединении жениха и невесты [6, с. 125].



Деревянное колесо – обод (шанырак) разделено на четыре равные части. Также по народной традиции интерьер юрты делится на четыре равносильные группы. Самое почетное место – «тор» предназначалось для гостей, «он босага» – мужская половина, «сол босага» – женская половина и есик – дверь, показывающая выход. Таким образом, «шанырак» по народным традициям представляет собой четырехугольник, заключенный в круг, который символизирует соединение Земли и Неба. Через «шанырак» люди получали энергию солнца, как бы связываясь с небесными светилами. Человек, находясь внутри юрты, через верхнее отверстие – шанырак определял точное дневное время [7, с. 175].



Рис. 2. Проект юрты в разрезе

Шанырак – не просто предмет, а священный для казаха символ очага, честь и благополучие, продолжение рода и традиций поколения. «Шанырагын бик болсын», «Шанырагын шайкалмасын», – так говорят казахи, когда совершают бата, пожелания, это означает: пусть ваша семья будет крепкой и устойчивой или наоборот шаныракка кара – почитай, уважай, тем самым дается предупреждение, кто в доме хозяин (рис. 2).

Войлочное полотно состоит из нескольких частей кошмы ручной обработки:

1. Туырлык – нижний слой войлочного полотна покрывает часть уйк – жердей и

кереге. Сверх туырлыка и уйк жерди покрывают узук и арканом их привязывают к основаниям дверного косяка и бау-баскуром закрепляют к поперечному поясу юрты. На последнем этапе шанырак покрывают «ундиком – квадратным войлоком самый верх юрты – купол с отверстиями. Верхнее отверстие в куполе предназначено для тяги дыма и для проветривания. В центре юрты горячий очаг создавал тепло и уют. С наружной части кереге покрывалась циновкой, изготовленной из степного тростника – чия. Для входа в юрту вставлялась резная или расписная деревянная дверь. Чтобы не проходил холодный воздух, дверь покрывалась узорчатым войлоком. Туырлык, узук имеет трапецевидную форму, нижняя часть узук оформляется в виде додеге. Додеге представляет декоративно орнаментированную полосу, бордюр, который вырезается из войлока разных цветов и на определенном расстоянии ритмично пришивается к узук [8, с. 56].

Традиционное убранство юрты всегда поражает любого человека своей красотой и изяществом. Основное выразительное украшение юрты – ручные войлочные ковры – текемет и сырмак. От ярких, разноцветных, тканых пряжами и шерстяными нитями бау-баскуров ковровых дорожек юрта выглядит нарядно. Любая вещь прикладного искусства украшена декором и узорным орнаментом (рис. 3).

По мнению этнографа Марата Муканова, народные традиции и технологии сохранились и в наши дни, что нашло отражение в оформлении предметов быта – изделий из войлока, узорных циновок и тканых вещей, настенных ковров, домашней утвари, художественной резьбы по дереву с инкрустацией кожей, элементами росписи, в чем находят отражение наследие старых мастеров [8, с. 115].

Занимавшиеся выделкой шкур мастера были народными умельцами, которые обрабатывали шкуры крупного рогатого скота, лошадей, верблюдов и мелких животных. Из шкур животных после выделки шили тон – меховую шубу, дубленку, шалбар – кожаные брюки, тымак – головные уборы.

После выделки из шкур получали кожу растительного дубления и шили етик – обувь, кожаные куртки, кисе – пояса и другие утилитарные изделия. Народные мастера по отработанным технологиям изготавливали сосуды для хранения, перевозки и изготовления молочных продуктов: сосуды – торсык, саба, суйретпе, месс. Мастер народного прикладного искусства орімші – специалист по плетению – мог плести ремешки – айыл, тартпа, ремни, пояса, конские сбруи. Из сухожилий лошадей изготавливал тарамыс – нитки для шитья кожи.

Ремесленники по металлу зергер (ювелир) создавали свои предметы из металла, кожи и дерева. С древних времен изготавливались изделия из рога и кости. Резчика по кости называли сүйекші. Народные умельцы инкрустировали



Рис. 3. Интерьер юрты

костью агаш тосек – деревянную кровать, есик – двери юрты, уык – основания купольных жердей, а также піспек – мутовку для приготовления кумыса и чашки – тостаган. Декорировали предметы домашнего обихода орнаментами в технике ювелирного искусства – штамповкой, гравировкой, чеканкой, литьем, чернением, зернью, филигранью.

Юрта как вид народного искусства несет в себе идеи, которые консолидируют материальные ценности с духовным богатством народов Евразии. Поэтому от старшего поколения к порастающим детям передаются традиции, приемы мастерства и технологии художественного труда. В связи с этим интерьерные пред-

меты искусства и составляющие элементы юрты необходимо изучить с раннего детства в детских садах, школах Казахстана.

Обобщая сказанное, можно утверждать, что юрта как символ и шедевр кочевой цивилизации казахов определила мировоззренческий опыт кочевой жизни народа и его традиционный духовно-материальный быт. Юрта – кийз уй – казахов как уникальное и утилитарное жилище адаптирована к условиям жизни кочевников, развивается и в наши дни. Самое главное – ее внутреннее убранство, интерьерные предметы оформлены узорно-орнаментальными композиционными средствами.

#### Библиографический список

1. Штерн фон Э.Р. Из жизни детей в греческих колониях на Северном побережье Черного моря. *Сборник археологических статей, поднесенный графу А.А. Бобринскому*. Санкт-Петербург, 1911: 70 – 79.
2. Фазаллах ибн Рузбихан Исфাহани. *Записки бухарского гостя*. Москва: Восточная литература. 1976.
3. Вайнштейн С.И. Проблемы истории жилища степных кочевников Евразии. *Советская этнография*. 1976; № 4: 42 – 62.
4. Муканов М.С. *Казахская юрта*. Алма-Ата, 1981.
5. Левшин А.И. *Описание киргиз-казачьих, или киргиз-кайсацких, орд и степей*. Петербург: Петербургская типография Карла Крайя, 1832.
6. Топеубаев А.Т. *Реликты доисламских верований в семейной обрядности казахов (XIX – нач. XX в.)*. Алма-Ата: Гылым, 1991.
7. Фатиков Р.Р. К семантике шанарака. *Проблемы изучения и охраны памятников культуры Казахстана*. Алма-Ата, 1980: 175 – 185.
8. Левшин А.И. *Описание киргиз-казачьих, или киргиз-кайсацких, орд и степей*. Петербург: Петербургская типография Карла Крайя, 1832.

#### References

1. Shtern fon 'E.R. Iz zhizni detej v grecheskih koloniyah na Severnom poberezh'e Chernogo morya. *Sbornik arheologicheskikh statej, podnesennyj grafu A.A. Bobrinskemu*. Sankt-Peterburg, 1911: 70 – 79.
2. Fazallah ibn Ruzbihan Isfahani. *Zapiski buharskogo gostya*. Moskva: Vostochnaya literatura. 1976.
3. Vajnshtejn S.I. Problemy istorii zhilishcha stepnyh kочевnikov Evrazii. *Sovetskaya 'etnografiya*. 1976; № 4: 42 – 62.
4. Mukanov M.S. *Kazhskaya yurta*. Alma-Ata, 1981.
5. Levshin A.I. *Opisanie kirgiz-kazach'ih, ili kirgiz-kajsackih, ord i stepej*. Peterburg: Peterburgskaya tipografiya Karla Krajya, 1832.
6. Toleubaev A.T. *Relikty doislamskih verovanij v semejnoj obryadnosti kazahov (HIX – nach. XX v.)*. Alma-Ata: Gylim, 1991.
7. Fatikov R.R. K semantike shanaraka. *Problemy izucheniya i ohrany pamyatnikov kul'tury Kazahstana*. Alma-Ata, 1980: 175 – 185.
8. Levshin A.I. *Opisanie kirgiz-kazach'ih, ili kirgiz-kajsackih, ord i stepej*. Peterburg: Peterburgskaya tipografiya Karla Krajya, 1832.

Статья поступила в редакцию 03.12.19

УДК 378

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10099

**Andreeva N.Yu.**, Cand. of Sciences (Engineering), senior lecturer, deputy director for educational work, Bogorodsky branch of the Higher School of Folk Arts (Academy) (Bogorodskoye, Russia), E-mail: bhpy@yandex.ru

**Gatalsky V.D.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Honored worker of culture of the Russian Federation, director of St. Petersburg state budgetary professional educational institution "Russian College of Traditional Culture" (St. Petersburg, Russia), E-mail: rktk@obr.gov.spb.ru

**TWO-LEVEL HIGHER EDUCATION SYSTEM IN THE FIELD OF FOLK ART.** The article is dedicated to understanding a problem of relevance of the transition to a two-level system of higher education. The authors give a brief historical background on the origins of the issue, the analysis of the positive and negative sides of the process of implementation of the two-level system in the Russian reality, focusing on the specifics of its functioning in the field of folk arts and crafts. The article describes the activities of the only Russian institution of higher specialized education in traditional applied arts in detail with reference to the Higher school of folk arts (Academy); features of realization of educational process in bachelor's and master's degree are considered; the potential of the named levels of higher education for preservation and revival of traditional national art crafts of Russia, development of regional and historical centers of their existence is revealed.

**Keywords:** traditional folk arts and crafts, two-level system of higher education, bachelor's degree, master's degree, Higher school of folk arts.

**Н.Ю. Андреева**, канд. техн. наук, доц., зам. директора по УВР, Богородский филиал ФГБОУ ВО «Высшая школа народных искусств (академия)», пгт. Богородское, E-mail: bhpy@yandex.ru

**В.Д. Гатальский**, д-р пед. наук, Заслуженный работник культуры РФ, директор Санкт-Петербургского ГБ ПОУ «Российский колледж традиционной культуры», Санкт-Петербурга, E-mail: rktk@obr.gov.spb.ru

## ДВУХУРОВНЕВАЯ СИСТЕМА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЛАСТИ НАРОДНЫХ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОМЫСЛОВ

Статья посвящена осмыслению проблемы актуальности перехода к двухуровневой системе высшего образования. Авторы дают краткую историческую справку об истоках вопроса, анализ положительных и отрицательных сторон процесса реализации двухуровневой системы в условиях российской действительности, сосредоточивая особенное внимание на специфике ее функционирования в области народных художественных промыслов. Подробно описана деятельность единственного в России учреждения высшего профильного образования в традиционном прикладном искусстве – Высшей школы народных искусств (академии); рассмотрены особенности реализации образовательного процесса в бакалавриате и магистратуре; выявлен потенциал названных уровней высшего образования для сохранения и возрождения традиционных народных художественных промыслов России, развития регионально-исторических центров их бытования.

**Ключевые слова:** традиционные народные художественные промыслы, двухуровневая система высшего образования, бакалавриат, магистратура, Высшая школа народных искусств.

Введение двухуровневой системы образования согласно Болонскому соглашению, подписанному в 1999 году министрами образования почти тридцати стран, и присоединение к нему России в 2003 году ознаменовало новый, трудный и тернистый путь образовательной реформы, которая должна была завершиться к 2010 году [1, с. 5]. Подписанный 24 октября 2007 года закон о переходе на двухуровневую систему высшего образования ознаменовал собой трансформацию традиционной системы и введение обучения согласно уровням: бакалавриат (4 года) и магистратура (2 года). Благодаря старанию ректоров узкопрофильных вузов, сумевших доказать несостоятельность нововведения по отношению к кон-

кретным специальностям, правительством был составлен также перечень вузов, оставивших за собой право вести образовательный процесс по традиционной для России пятилетней системе специалитета [2, с. 70]. Все это неизбежно повлекло за собой появление как сторонников, так и противников реформы.

В частности, сторонники перехода на Болонскую систему ссылались на то, что двухуровневая система высшего образования преследует такие цели, как «улучшение качества выпускников высшей школы, повышение их конкурентной способности на рынке труда в условиях глобализации и интернационализации образования, рациональное сочетание академического и прикладного уровней



обучения» [3, с. 5]. Кроме того, она должна была способствовать повышению эффективности расходования средств бюджета, заинтересованность работодателей в развитии высшего образования посредством учета их конкретных требований к кадрам, что, соответственно, существенно расширяет участие организаций в финансировании профессиональной подготовки студентов, преимущественно в магистратуре – второй ступени высшего образования.

Противники инновационных процессов утверждали, что подобная система только снизит качество образования, разрушит многовековые традиции и школы.

На данный момент в целом при анализе результатов обучения по двухуровневой системе научное сообщество дает положительную оценку процессу ее реализации. Между тем присутствуют опасения, что в условиях российской действительности может возникнуть большое количество отрицательных последствий. Одно из основных – трудодоступность (а в большинстве случаев – невозможность) освоить магистерские программы за счет средств бюджета, что неизменно повлечет за собой падение качества образования. Необеспеченные студенты будут довольствоваться первой ступенью высшего образования – бакалавриатом.

Тем не менее необходимо констатировать, что в ряде направлений и специальностей эффект перехода на двухуровневую систему образования дал положительные результаты.

В области народных художественных промыслов, где система высшего образования появилась только в 2000-е годы, деление на бакалавриат и магистратуру позволило реализовывать идею непрерывного профессионального образования, в которую также включается среднее профессиональное и предпрофессиональное образование. Одной из основных отличительных особенностей таких уникальных учебных заведений в силу специфичности и тесной соотношенности с региональным культурным компонентом является расположение в центрах народных художественных промыслов, что позволяет готовить истинных мастеров, художников народных художественных промыслов по специальности среднего профессионального образования. Все это породило идею объединения разрозненных, порой очень малочисленных, но, безусловно, необходимых для сохранения и развития традиционных промыслов учебных заведений в небольших населенных пунктах и городах (Федоскино, Мстера, Рязань, Холуй, Богородское, Сергиев Посад) под общее начало единственного в своем роде в России института, с 2018 года носящего название академии, – Высшей школы народных искусств.

Высшая школа народных искусств – высшее учебное заведение, созданное в 2003 г., в основу научно-исследовательской и образовательной деятельности которой был положен опыт нескольких исторически сформировавшихся профильных учебных заведений в области традиционных народных художественных промыслов. Во-первых, Школы народного искусства императрицы Александры Федоровны, созданной в Петербурге в 1911 г. с целью сохранения, возрождения и развития художественных традиций кустарных промыслов. Во-вторых, Московской школы художественных ремесел, обеспечивающей профессиональную подготовку кадров в области художественной вышивки, ювелирного искусства, декоративной росписи и художественной росписи ткани с 1938 г. [4, с. 63 – 64].

Высшая школа народных искусств – воплощение положений концепции народного искусства М.А. Некрасовой и теории непрерывного многоуровневого профессионального образования в области традиционного прикладного искусства В.Ф. Максимович; постулаты данной теории в настоящее время получают развитие в рамках научно-педагогической школы В.Ф. Максимович.

В 2011 г. в состав вуза были включены художественные училища, располагающиеся в исторически сформировавшихся региональных центрах народного искусства – Федоскино, Богородском и Сергиеве Посаде (Московская обл.), Холуе (Ивановская обл.), Мстере (Владимирская обл.), которые в собственной образовательной деятельности также продолжают традиции ранее предшествовавших школ XIX – XX вв.

Подобная филиальная сеть является одним из реальных выходов к возможности получить высшее образование в области народных промыслов, при этом сохраняется важный аспект: подавляющее большинство обучающихся являются носителями традиций отдельно взятого региона, что укрепляет состояние народного искусства в стране и дает большие перспективы его развития [5]. Кроме того, расположение учебного заведения в историческом центре промысла дает возможность приобщения к истокам его художественно-образных традиций, что чрезвычайно важно для сохранения и трансляции своеобразия промысла. Также это источник профессионального взаимодействия с «корифеями» искусства промысла – признанными в профессиональном и художественном сообществе мастерами и художниками; работы и знакомства с деятельностью еще существующих предприятий – потенциальных работодателей выпускников.

Состав групп студентов, занимающихся искусством по программам как среднего профессионального, так и высшего образования, относительно небольшой – от 5 до 9 человек, а по программам магистратуры и того меньше – всего

2 – 3 человека. Но это – особенно одаренная молодежь, которая помимо преемственности еще стремится развивать традиции определенного вида промысла.

Получение диплома бакалавра, как правило, дает студентам осознание недостаточности мастерства для полноценного самостоятельного, подкрепленного научными категориями, творчества. Продолжить свое образование и совершенствовать искусство мастерства, развивать навыки научно-исследовательской деятельности, стимулирующей продвижение исторических традиций народных художественных промыслов, как раз позволяет вторая ступень высшего образования, появившаяся благодаря Болонской системе.

Здесь уже идет непосредственная подготовка к самостоятельной аналитической работе в сфере традиционного прикладного искусства, которая заключается в процессе выработки навыков «взаимодействия» с подлинными произведениями традиционного прикладного искусства, обладающими исторической, художественной, эстетической значимостью, образной выразительностью, технико-технологическим своеобразием.

Немаловажным аспектом является формирование способности к умению ориентироваться в актуальных тенденциях развития традиционного прикладного искусства, что особенно значимо в контексте сложной современной поликультурной ситуации с целью прогнозирования перспектив развития его видов.

Высшеперечисленные позиции дают основания утверждать, что внимание к развитию навыков научно-исследовательской деятельности существенно для будущих художников, так как дает возможность расширить традиционные области профессиональной самореализации и трудоустройства не только в качестве собственно художника, но и реставратора, эксперта, специалиста таможенной службы по контролю за ввозом и вывозом произведений искусства, искусствоведа и т.д. Это представляется значимым, т.к. в последние годы наблюдается повышенное внимание к традициям именно национальной художественной культуры, важным компонентом которой выступает народное искусство и традиционные народные художественные промыслы [6, с. 82 – 83].

Таким образом, при условии прохождения всех трех уровней, являющихся составными частями непрерывного образования – среднее профессиональное образование, бакалавриат и магистратура, на выходе получается высококвалифицированный профессионал, глубоко знающий и понимающий особенности не только народного искусства вообще, но впитавший в себя весь объем традиций определенного региона, способный к осуществлению самостоятельной исследовательской деятельности. Именно он будет способен создавать настоящие произведения искусства. Подобная концепция продвинула далеко вперед профессиональное образование в области традиционного прикладного искусства, открыла новые горизонты для художников-мастеров, которые ранее считались недосягаемыми.

Присоединение к учреждению высшего образования неизменно повлекло и трансформацию в положительном смысле этого слова внутри преподавательских составов. Новые, более высокие требования диктовали необходимость повышения квалификации, появления научной составляющей в работе преподавателей. Согласно Федеральному закону от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» ч. 1 ст. 46, многие мастера-преподаватели, обладающие огромным опытом и потенциалом, сами продолжили обучаться в стенах академии, получая дипломы бакалавров, а затем и магистров. Это позволило им начать научную деятельность и закончить аспирантуру, реализуя на собственном примере идею непрерывного профессионального образования [7].

Современные экономические и социальные реалии в России применительно к области традиционного прикладного искусства делают обоснованным переход к двухуровневой системе образования. Современные экономические реформы, проводимые в нашей стране в последние десятилетия, привели к угрозе потери целых видов народных промыслов. Нередкими являются случаи, когда декоративно-прикладное искусство развивается как индивидуальное домашнее ремесло, а специализированные предприятия или формы, объединяющие близкие по своему профилю производства, по какой-либо причине переставшие приносить прибыль, закрываются. Все это приводит либо к измельчанию, либо к исчезновению уникальных традиций, народной культуры, исторической памяти в лице народных промыслов.

Научное же их изучение, поддержание через систему профессионального образования позволяет сохранять и развивать то, что не успело кануть в Лету, а также возрождать по крупицам те промыслы, которые успели исчезнуть, но еще хранятся в памяти людей. Наука в области декоративно-прикладного искусства несет в себе как фундаментальные, так и прикладные черты. Деятельность в области народных художественных промыслов требует освоения огромного пласта знаний, что реально сделать только с помощью ступеней непрерывного образования, где ведущими являются все же бакалавриат и магистратура как профессиональная подготовка мастеров своего дела и основа научного познания народного искусства.

#### Библиографический список

1. Максимович В.Ф. Проблемы профессионального образования в области народных художественных промыслов и пути их решения. *Декоративно-прикладное искусство и образование*. 2011; № 1: 1 – 6.
2. Андреева (Жукова) Н.Ю. Двухуровневая система высшего образования. *Современные проблемы науки и образования*. 2008; № 4.
3. Борисова О.А. Болонская конвенция – «погоня» за баллами или вопрос качества знаний? *Образование, экономика, общество*. Научно-практический образовательный журнал. 2007; № 3: 5 – 8.



4. Куракина И.И. *Теория и история традиционного прикладного искусства в профильном высшем образовании*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Санкт-Петербург, 2018.
5. Ванюшкина Л.М., Тихомиров С.А. Научно-педагогическая школа В.Ф. Максимович «Теория и практика непрерывного профессионального образования в сфере традиционного прикладного искусства»: феноменологическая характеристика. *Традиционное прикладное искусство и образование*. 2019; № 2 (28): 56 – 66.
6. Куракина И.И. *Теория и история традиционного прикладного искусства в профильном высшем образовании*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Санкт-Петербург, 2018.
7. Тихомиров С.А., Куракина И.И. Деятельность диссертационного совета. Реферированный обзор защищенных диссертационных исследований. *Высшая школа народных искусств: история становления академии*: коллективная монография. Под редакцией В.Ф. Максимович. Санкт-Петербург: ВШНИ, 2018: 60 – 69.

## References

1. Maksimovich V.F. Problemy professional'nogo obrazovaniya v oblasti narodnykh hudozhestvennykh promyslov i puti ih resheniya. *Dekorativno-prikladnoe iskusstvo i obrazovanie*. 2011; № 1: 1 – 6.
2. Andreeva (Zhukova) N.Yu. Dvuhurovnevaya sistema vysshego obrazovaniya. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2008; № 4.
3. Borisova O.A. Bolonskaya konvenciya – «pogonya» za ballami ili vopros kachestva znaniy? *Obrazovanie, ekonomika, obshchestvo*. Nauchno-prakticheskij obrazovatel'nyy zhurnal. 2007; № 3: 5 – 8.
4. Kurakina I.I. *Teoriya i istoriya tradicionnogo prikladnogo iskusstva v profil'nom vysshem obrazovanii*. Dissertatsiya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Sankt-Peterburg, 2018.
5. Vanyushkina L.M., Tihomirov S.A. Nauchno-pedagogicheskaya shkola V.F. Maksimovich «Teoriya i praktika nepreryvnogo professional'nogo obrazovaniya v sfere tradicionnogo prikladnogo iskusstva»: fenomenologicheskaya harakteristika. *Tradicionnoe prikladnoe iskusstvo i obrazovanie*. 2019; № 2 (28): 56 – 66.
6. Kurakina I.I. *Teoriya i istoriya tradicionnogo prikladnogo iskusstva v profil'nom vysshem obrazovanii*. Dissertatsiya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Sankt-Peterburg, 2018.
7. Tihomirov S.A., Kurakina I.I. Deyatel'nost' dissertatsionnogo soвета. Referirovannyi obzor zaschischnykh dissertatsionnykh issledovaniy. *Vyssшая shkola narodnykh iskusstv: istoriya stanovleniya akademii*: kolektivnaya monografiya. Pod redakciey V.F. Maksimovich. Sankt-Peterburg: VShNI, 2018: 60 – 69.

Статья поступила в редакцию 03.12.19

УДК 378

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10100

**Arkhangelskaya O.V.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), Deputy Director for Scientific Work, Institute of Traditional Applied Art of the Higher School of Folk Arts (Academy) (Moscow, Russia), E-mail: chaika\_olga@list.ru  
**Shamray N.N.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Higher School of Folk Arts (Academy) (St. Petersburg, Russia), E-mail: ludbelix2000@yandex.ru

**DETERMINATION OF THE STRUCTURE OF NECESSARY AND SUFFICIENT KNOWLEDGE OF UNIVERSITY GRADUATES IN THE FIELD OF TRADITIONAL APPLIED ARTS IN ORDER TO IMPLEMENT PROFESSIONAL ADAPTATION.** The article analyses various factors of the external environment affecting the formation of necessary and sufficient knowledge of graduates of universities in the field of traditional applied art. Versions of factors affecting the adequacy of knowledge are presented. Regulatory documents allowing to highlight additional knowledge and skills demanded by time are considered. Additional knowledge is intended to expand the competitiveness of university graduates in the field of traditional applied art in the labor market. Promising knowledge, in the field of legal and economic sciences, necessary for adaptation of graduates on the labor market at the present stage has been identified. The conclusion outlines the additional knowledge and skills that a graduate should possess in the field of traditional applied arts and folk crafts.

**Key words:** state standard of higher education, concept, technology, project method, peculiarities of labor market, sufficient knowledge in field of traditional applied arts, professional adaptation in labor market, demand and supply for labor, continuous professional education.

**О.В. Архангельская**, канд. пед. наук, зам. директора по НР, Институт традиционного прикладного искусства Высшей школы народных искусств (академия), г. Москва, E-mail: chaika\_olga@list.ru

**Н.Н. Шамрай**, д-р пед. наук, проф., Высшая школа народных искусств (академия), Санкт-Петербург, E-mail: ludbelix2000@yandex.ru

## ОПРЕДЕЛЕНИЕ СТРУКТУРЫ НЕОБХОДИМЫХ И ДОСТАТОЧНЫХ ЗНАНИЙ ВЫПУСКНИКОВ ВУЗОВ В ОБЛАСТИ ТРАДИЦИОННОГО ПРИКЛАДНОГО ИСКУССТВА В ЦЕЛЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ

В статье проанализированы различные факторы внешней среды, влияющие на формирование необходимых и достаточных знаний выпускников вузов в области традиционного прикладного искусства. Представлены варианты факторов, влияющих на достаточность знаний. Рассмотрены нормативные документы, позволяющие выделить дополнительные знания и умения, востребованные временем. Дополнительные знания призваны расширить конкурентоспособности выпускников вузов в области традиционного прикладного искусства на рынке труда. Выделены перспективные знания в области юридических и экономических наук, необходимые для адаптации выпускников на рынке труда на современном этапе. В заключение изложены дополнительные знания и навыки, которыми должен владеть выпускник в области традиционного прикладного искусства и народных промыслов.

**Ключевые слова:** государственный стандарт высшего образования, концепция, технологии, метод проектов, особенности рынка труда, достаточные знания в области традиционного прикладного искусства, профессиональная адаптация на рынке труда, спрос и предложение на рабочую силу, непрерывное профессиональное образование.

Образование и наука определяют уровень развития государства, его производительных сил и производственных отношений. Объем знаний выпускников вуза, представляющих в будущем производительные силы, может быть рассмотрен как совокупность необходимых (минимальных) знаний для работы специалиста. Знания представляют собой перечень компетенций, заявленных в стандарте образования. Вопрос достаточности знаний требует уточнения области их применения, мы рассмотрим его в целях реализации профессиональной адаптации выпускников на рынке труда.

Необходимость знаний студентов определяется Федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования и представлена в виде обязательных требований при реализации основных профессиональных образовательных программ высшего образования. ФГОС вводится в практику приказом министерства, следовательно, является обязательным к исполнению в бюджетных образовательных учреждениях. Документ содержит перечень областей, которые составляют профессиональную деятельность будущего выпускника, объектов и видов профессиональной деятельности студентов. В ФГОС охарактеризованы профессиональные задачи, которые должен решать выпускник, и требования к результатам освоения программы,

представленные в виде общекультурных, общепрофессиональных, профессиональных компетенций. Стандарт не определяет применяемые образовательные технологии при реализации программ и предоставляет право применять электронное обучение и дистанционные образовательные технологии, что дает некоторые возможности для педагогического поиска. В разработанном учебном плане по специальности 54.03.02 – «Декоративно-прикладное искусство и народные промыслы» по профилю «Художественная вышивка» более 62% времени за весь период обучения отводится на практические занятия и около 27% – на самостоятельную работу студентов, что дает некоторый резерв для совершенствования содержания образования и возможности на реализацию в учебном процессе.

Вопрос достаточности знаний, которыми будут обладать выпускники вузов в области ТПИ с целью их дальнейшей профессиональной адаптации, является интересным для исследования, он носит универсальный характер с некоторыми поправками в зависимости от отраслевой принадлежности вуза.

Для вузов профессиональная адаптация выпускников будет зависеть от факторов внешней среды, таких как уровень развития российского общества, науки, образования и производства.

1. В «Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2016 – 2020 годы» отмечается возрастание роли человеческого капитала в обществе, где он является одним из основных факторов экономического развития [1]. В долгосрочном прогнозе социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2030 года отмечается необходимость формирования гибкой и диверсифицированной системы профессионального образования, которая бы отвечала требованиям рынка труда и потребностям инновационной экономики в части образовательных программ [2]. В этих документах определены цели образования, пути их достижения и ожидаемые результаты развития образования. Как отмечено в правительственных актах, решение задач социально-экономического развития возможно, если будут решены задачи в области образования:

- в профессиональном образовании будет сделан акцент на внедрении и развитии инноваций, которые позволят выпускникам вузов обеспечить высокий уровень экономики;
- модели деятельности вуза будут присуща инновационная политика развития, которая коснется содержания образовательных программ, технологий обучения по подготовке студента – достойного конкурента на рынке труда;
- на деле внедрены вариативные образовательные программы с возможностью учета индивидуальных потребностей и возможностей студентов, выстроенной индивидуальной траекторией обучения;
- шире использованы в образовательной среде технологии проектного обучения;
- учтены особенности молодежной политики при внедрении инновационных проектов в различных областях науки и техники;
- внедрено в практику непрерывного образования направление «Образование в течение всей жизни»;
- квалификация руководителей и научно-педагогических работников вуза будет соответствовать современным требованиям [1].

2. На основании действующего документа, Приказа Министерства промышленности и торговли РФ от 18 февраля 2019 г. N 451 «Об утверждении Положения о регистрации Министерством промышленности и торговли Российской Федерации образцов изделий народных художественных промыслов признанного художественного достоинства по представлению органов исполнительной власти субъектов Российской Федерации», в котором прописаны этапы регистрации на основании решения художественно-экспертного совета по народным художественным промыслам соответствующего субъекта РФ (региональный Совет) и перечня организаций народных художественных промыслов, поддержка которых осуществлялась до 27 января 2017 г. за счет федерального бюджета (Приказ Минпромторга от 22 июня 2010 г.), следует, что выпускники должны обладать знаниями и навыками, не только профессионального характера [3]. Из 76 заявленных в перечне наименований организаций около 80% в равных долях составляют следующие организационные формы: закрытое акционерное общество и общество с ограниченной ответственностью, далее зарегистрированы производственные кооперативы, акционерные общества, открытые акционерные общества и государственные унитарные предприятия. Студенту необходимы практические знания и навыки в области организационных форм предприятий и организаций, используемых в настоящее время в народных художественных промыслах, их особенностях и отличиях. Нормативные документы предполагают также возможность заявить о себе и мастерам народных художественных промыслов – индивидуальным предпринимателям (изготовителям) в других современных формах организации деятельности – самозанятые граждане. Важной составляющей при открытии своего дела является вопрос налогообложения с возможными льготами, облегченным входом и выходом при регистрации, патентной системой налогообложения для самозанятых. Знания и практический опыт в этом направлении деятельности является существенным для выпускников вуза в области традиционных художественных промыслов.

Нормативные документы для регистрации образцов изделий народных художественных промыслов в качестве образцов изделий народных художественных промыслов признанного художественного достоинства предполагают, что выпускники должны иметь навыки заполнения документов (в качестве примера):

- при обращении в художественно-экспертный совет по народным художественным промыслам соответствующего субъекта Российской Федерации;
- при оформлении художественно-исторической справки о традициях искусства народного художественного промысла, его художественно-стилевых особенностях и изготовителе изделий народных художественных промыслов;
- уметь последовательно описывать этапы изготовления представленных изделий в виде технологической карты, «дорожной карты» для понимания искомого процесса – творческого труда мастеров народных художественных промыслов.

Исходя из действовавших нормативных документов, следует, что зарегистрированными были производства народных художественных промыслов в городах Мстере, Палех, Холуй, где работают филиалы Высшей школы народных

искусств (академии). Следовательно, для выпускников Высшей школы народных искусств (академии) и ее филиалов есть необходимость в знаниях, которые позволят организовать производство изделий народных художественных промыслов самостоятельно.

3. Мерилом всех мероприятий и предположительно достаточных знаний выпускников является рынок труда, который характеризуется категориями спрос и предложение. Как известно, знания, умения, навыки, физическая сила и многое другое являются товаром на этом рынке, и при прочих равных условиях спрос на специалиста определенной квалификации будет расти, если средняя заработная плата этого специалиста будет падать, предложение рабочей силы на рынке будет расти, если будет увеличиваться заработная плата. В состоянии равновесия, когда на графике кривая спроса и предложения пересекаются, возникают сделки и заключаются договора между работником и работодателем. Следует отметить, что рынок труда народных художественных промыслов имеет некоторые особенности, он отличается саморегулированием, так как основан на приоритете частной или других формах собственности, художник на этом рынке вправе самоопределяться с выбранным направлением деятельности, а также имеет право начать собственную предпринимательскую деятельность. Из проблем, которые характерны на данном рынке, можно выделить штучную востребованность высокохудожественных произведений ручного труда; отсутствие массовой потребности в изделиях специалистов народных художественных промыслов (влияет эмиграционная политика, воспитание, отсутствие рекламы народных художественных промыслов на различных уровнях); появление на рынке изделий из Китая.

Рынок труда выполняет определенные функции:

1. Социальные. Выявление востребованного на рынке труда качества образования, которому должны соответствовать выпускники вузов для успешной адаптации к рынку (открывать новые специальности, программы, уровни образования и др.). Обеспечение работнику определенного уровня жизни за счет получения материального вознаграждения за труд.

2. Экономические. Это обеспечение производственной и непроизводственной сферы достаточным количеством кадров определенной квалификации для эффективной работы экономики, отрасли, региона, предприятия.

Анализ развития рынка народных художественных промыслов в Германии и других западноевропейских странах показал, что возможно на сегодняшний день два направления развития: дальнейшее участие специалистов ТПИ в развитии сферы услуг в целом; путь участия в развитии конкретных регионов в формах эко-туризм в местах промыслов, региональный культурно-познавательный туризм, событийный туризм. Цель такого развития – повышение интереса молодежи к истокам культуры, налаживание коммуникативных связей с потребителями.

В исследованиях ученых отмечается, что выявленные особенности адаптации студентов к рынку труда позволяют рассматривать все обучение в системе, одним из элементов которой являются следующие модели: учебного занятия, учебного процесса, деятельности студента, деятельности выпускника, педагога-исследователя, учебного центра. В работах отмечается, что в процессе технологического образования искомые цели могут быть достигнуты, в частности при отработке навыков студентами в реальных трудовых (производственных) отношениях. При этом будут сформированы умения и освоены новые коммуникативные и профессиональные компетенции [4, с. 25].

Дополнительные знания и навыки, на наш взгляд, которыми должен обладать выпускник в области традиционного прикладного искусства и народных промыслов, это:

- участие и организация волонтерского движения в области ТПИ;
- проведение массовой просветительской и воспитательной работы в области ТПИ;
- экономическая и юридическая грамотность в области ТПИ;
- использование культурного наследия для удовлетворения духовных потребностей различных групп населения в процессе продвижения продукции ТПИ;
- знание основ продюсирования культурно-досуговых программ, организации и проведения различных форм социально-культурной деятельности населения в области ТПИ (фестивали, конкурсы, смотры, праздники, выставки) [5].

По нашему мнению, следует дополнить «багаж» выпускников навыками продвижения проектов, связанных с выставочно-просветительской деятельностью и реализацией произведений традиционного прикладного искусства (включая технологию самоокупаемости проекта, его безубыточности, прибыльности); экономической и юридической грамотностью в направлении ТПИ; навыками участия в социальных проектах любого уровня (местных, региональных), ориентированных на самоопределение личности.

Введение инновационного содержания, технологий в основные образовательные программы высшего образования предполагает расширение возможностей выпускников вузов традиционно прикладного искусства в процессе их профессиональной адаптации.

#### Библиографический список

1. Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2016 – 2020 годы. Available at: <http://static.government.ru/media/files/mlorxfXbbCk.pdf>
2. Прогноз долгосрочного социально-экономического развития российской федерации на период до 2030 года. Available at: <http://economy.gov.ru/>

3. Об утверждении Положения о регистрации Министерством промышленности и торговли Российской Федерации образцов изделий народных художественных промыслов признанного художественного достоинства по представлению органов исполнительной власти субъектов Российской Федерации. Приказ Министерства промышленности и торговли РФ от 18 февраля 2019 г. N 55314. Available at: <http://ivo.garant.ru/#/document/72302738/paragraph/1>
4. Шамрай Н.Н. Педагогические основы адаптации учащихся к условиям рынка труда в процессе технологического образования. Автореферат диссертации ... доктора педагогических наук. Москва, 2000.
5. Архангельская О.В. Формирование экономической составляющей знаний выпускников художественных вузов в сфере социально-культурной и досуговой деятельности. *Alma mater (Вестник высшей школы)*. 2019; № 7: 98 – 102.

## References

1. *Koncepciya Federal'noj celevoj programmy razvitiya obrazovaniya na 2016 – 2020 gody*. Available at: <http://static.government.ru/media/files/mlorxfXbbCk.pdf>
2. *Prognoz dolgosrochnogo social'no- ekonomicheskogo razvitiya rossijskoj federacii na period do 2030 goda*. Available at: <http://economy.gov.ru/>
3. *Ob utverzhdenii Polozheniya o registracii Ministerstvom promyshlennosti i trgovli Rossijskoj Federacii obrazcov izdelij narodnyh hudozhestvennyh promyslov priznannogo hudozhestvennogo dostoinstva po predstavleniyu organov ispolnitel'noj vlasti sub'ektov Rossijskoj Federacii*. Prikaz Ministerstva promyshlennosti i trgovli RF ot 18 fevralya 2019 g. N 55314. Available at: <http://ivo.garant.ru/#/document/72302738/paragraph/1>
4. Shamraj N.N. *Pedagogicheskie osnovy adaptatsii uchashchihhsya k usloviyam rynka truda v processe tehnologicheskogo obrazovaniya*. Avtoreferat dissertacii ... doktora pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2000.
5. Arhangel'skaya O.V. *Formirovanie "ekonomicheskoy sostavlyayushej znaniy vypusknikov hudozhestvennyh vuzov v sfere social'no-kul'turnoj i dosugovoj deyatel'nosti*. *Alma mater (Vestnik vysshej shkoly)*. 2019; № 7: 98 – 102.

Статья поступила в редакцию 03.12.19

УДК 376

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10101

**Burmistrova E.V.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Social Pedagogy and Social Work, Omsk State Pedagogical University (Omsk, Russia), E-mail: [burmistrova@omgpu.ru](mailto:burmistrova@omgpu.ru)

**Kulcheiko O.V.**, Ph.D. Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Social Pedagogy and Social Work, Omsk State Pedagogical University (Omsk, Russia), E-mail: [mail@omgpu.ru](mailto:mail@omgpu.ru)

**SOCIO-PEDAGOGICAL SUPPORT OF FORMATION OF SOCIALLY ADOPTED BEHAVIOR OF CHILDREN OF THE CHILDREN'S HOUSE.** The article presents the results of practical work on the implementation of socio-pedagogical support aimed at solving the problems of forming models of socially approved behavior of pupils of the orphanage, taking into account the peculiarities of their socialization based on the use of technology activities of a social teacher to solve educational problems. The introduction substantiates the need for socio-pedagogical support for the formation of skills of socially approved behavior among inmates of orphanages, taking into account the specifics of the interaction of educators and inmates in a residential institution. The purpose of the study, which consists in developing and testing a mechanism for the formation of skills of socially approved behavior, taking into account the peculiarities of socialization of inmates of the orphanage, is achieved by solving research problems consisting in organizing the activities of the inmate and interacting with him on the basis of the activity approach. To solve the tasks used methods of theoretical (analysis, synthesis, comparison, generalization, modeling) and empirical (the study of pedagogical experience, observation, conversation, testing, experimental work) research. The article presents the results of comparative diagnostics and analysis of models and behavioral problems of teenage students living in the family and in the orphanage. In conclusion, it is concluded that it is possible to form skills and socially approved behaviors of children in orphanages during social and pedagogical support, taking into account the peculiarities of the interaction between teachers and pupils in a residential institution.

**Key words:** socialization, social and pedagogical support, socially approved behavior, institution of boarding type, pupil of the orphanage, orphans, children left without parental care.

**Е.В. Бурмистрова**, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет», г. Омск, E-mail: [burmistrova@omgpu.ru](mailto:burmistrova@omgpu.ru)

**О.В. Кульчийко**, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет», г. Омск, E-mail: [mail@omgpu.ru](mailto:mail@omgpu.ru)

## СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО ОДОБРЯЕМОГО ПОВЕДЕНИЯ ВОСПИТАННИКОВ ДЕТСКОГО ДОМА

В статье представлены результаты практической работы по реализации социально-педагогического сопровождения, направленного на решение проблем формирования моделей социально одобряемого поведения воспитанников детского дома с учетом особенностей их социализации на основе использования технологий деятельности социального педагога для решения воспитательных задач. Цель исследования, состоящая в разработке и апробации механизма формирования навыков социально одобряемого поведения с учетом особенностей социализации воспитанников детского дома, достигается решением задач исследования, состоящих в организации деятельности воспитанника и взаимодействия с ним на основе деятельностного подхода. Для решения поставленных задач использовались методы теоретического (анализ, синтез, сравнение, обобщение, моделирование) и эмпирического (изучение педагогического опыта, наблюдение, беседа, тестирование, опытно-экспериментальная работа) исследования.

**Ключевые слова:** социализация, социально-педагогическое сопровождение, социально одобряемое поведение, учреждение интернатного типа, воспитанник детского дома, дети-сироты, дети, оставшиеся без попечения родителей.

Процесс социализации воспитанников учреждений интернатного типа, являющихся в большинстве своем жертвами социального сиротства, сопряжен с рядом проблем, которые связаны с их объективным психофизиологическим статусом и состоянием современного общества. Особенности социализации воспитанников детских домов, проявляющиеся в сфере развития самосознания, индивидуальной деятельности, общения, специфике поведения этих детей, осложняют отношения воспитателей и воспитанников детских домов, создают трудности во взаимоотношениях между воспитанниками, что ведет к возникновению отклонений в поведении воспитанников и требует учета данных особенностей в процессе формирования социально одобряемых моделей поведения.

В педагогической теории сопровождение рассматривается по-разному. Так, В.П. Слободчиков и Ф.М. Фрумин рассматривают его как помощь в личностном росте, установку на эмпатийное понимание и открытое общение с ребенком [1, с. 42]. А.В. Мудрик – как особую сферу педагогической деятельности, направленную на приобщение к социокультурным и нравственным ценностям, которые необходимы для развития и самореализации старшеклассников [2, с. 98]. С позиции И.А. Липского – это аспект социального взаимодействия с окружающими, в функции которых входит развитие ребенка посредством педагогического вза-

имодействия в различных жизненных ситуациях [3]. Для Ю.В. Слюсарева – это оказание психологической помощи, направленной на развитие самосознания личности, запускающей механизмы саморазвития и активизации собственных ресурсов человека [4, с. 37]. Социально-педагогическое сопровождение как комплекс превентивных, просветительских, диагностических и коррекционных мероприятий, направленных на успешную социализацию и развитие личности подростков, ориентировано на создание педагогических, психологических, социальных условий для успешного обучения, воспитания и творческого самовыражения каждого ребенка в ситуациях школьного взаимодействия, целью которого является формирование у ребенка способностей к саморазвитию, саморегуляции, самоизменению и самосовершенствованию в различных ситуациях его жизненного становления [5, с. 98].

По мнению А.В. Мудрика, В.И. Слободчикова, С.Н. Чистяковой и др., социально-педагогическое сопровождение процесса формирования социально одобряемого поведения воспитанников детского дома рассматривается как система действий педагога и предпринимаемых им мер, связанных с осознанием реальных возможностей развития определенной системы обучения и ориентированных на достижение моделируемого результата [6, с. 41]. Опираясь на позиции



А.М. Битяновой и М.И. Губановой, в социально-педагогическом сопровождении воспитанников детского дома можно выделить следующие компоненты:

- систематическое отслеживание социально-педагогического статуса воспитанника детского дома с целью оценивания его актуального состояния и построения перспектив ближайшего развития;
- содействие развитию у воспитанников способности к пониманию образа собственного «Я»;
- оказание помощи воспитанникам в устранении причин, препятствующих реализации значимых для них потребностей, осознании своего жизненного выбора, позиций и поступков;
- создание благоприятного социально-психологического климата для успешной личностной самореализации и развития воспитанников детского дома в урочной и внеурочной деятельности, оказание методической помощи учителям и воспитателям;
- создание условий для решения проблем обучения, общения и взаимодействия воспитанников детского дома [7, с. 48; 8, с. 42].

При этом, как отмечают Л.М. Шипицина и Е.И. Казакова, социально-педагогическое сопровождение опирается на следующие принципы:

- активная позиция самого ребенка – важно создать условия для саморазвития и саморазвития ребенка, научить его решать свои проблемы самому, а не делать это за него;
- педагогическая поддержка – со стороны взрослого важно обеспечить условия, защищающие права и интересы ребенка с учетом интересов, прав и позиций других участников образовательного процесса;
- автономность – деятельность по социально-педагогическому сопровождению организуется как особая практика со своими целями, задачами, методами, средствами и технологиями работы и, являясь одновременно компонентом образовательной системы, реализуется скоординировано с деятельностью других субъектов образовательной среды с учетом специфики каждого субъекта, руководствуясь интересами и приоритетами ребенка;
- непрерывность и преемственность – сопровождение призвано обеспечить преемственность в решении воспитательных задач на всех ступенях школьного обучения, а также преемственность в работе дошкольного, общего начального, профессионального образования, специализированных центров и служб по сопровождению ребенка;
- комплексность – предполагает согласованность деятельности и действий классных руководителей, учителей, педагогов, психологов, социальных педагогов, медицинских специалистов, учителей-логопедов, учителей-дефектологов и других специалистов в решении задач социально-педагогического сопровождения ребенка;
- превентивность – необходимо обеспечить переход от реагирования на уже возникшие проблемы к предупреждению возникновения проблемных ситуаций в будущем [9, с. 92].

Процесс социально-педагогического сопровождения формирования социально одобряемого поведения воспитанников детского дома включает в себя следующие этапы, в ходе которых реализуется комплекс функций социально-педагогического сопровождения (Г.С. Курагина, И.Ю. Трус) [10, с. 114; 11, с. 16]:

- I этап – диагностика психического и социального здоровья подростка; выявление отклонений в поведении воспитанников. При этом используется широкий спектр различных методов: тестирование, анкетирование педагогов, наблюдение, беседа, анализ продуктов деятельности и учебного труда;
- II этап – анализ полученной информации. На основе анализа определяется общее количество воспитанников, нуждающихся в коррекции поведения в обследуемой группе, доминирующие типы отклонений в поведении, определяются группы воспитанников, которым необходима социально-психолого-педагогическая поддержка;
- III этап – совместная разработка рекомендаций для воспитанника и воспитателей; составление планов комплексной помощи для каждого и отклонений в поведении подростков;
- IV этап – консультирование всех участников сопровождения о путях и способах решения проблем воспитанника с отклонениями в поведении;
- V этап – решение проблем, т.е. выполнение рекомендаций каждым участником сопровождения;
- VI этап – анализ выполнения рекомендаций всеми участниками (Что получилось? Что не получилось? Почему?);
- VII этап – дальнейший анализ развития воспитанника (Что мы делаем дальше?) [12, с. 87 – 95].

Для решения проблем каждого из воспитанников необходим индивидуальный подход в сочетании с заинтересованностью и мотивацией всех участников процесса сопровождения – специалистов-педагогов и самого воспитанника. Успешность социально-педагогического сопровождения требует учета ряда факторов, среди которых можно выделить объективные факторы, связанные с системой и последовательностью педагогических действий, направленных на достижение искомого результата; субъективные факторы, связанные с субъективными предпосылками профессиональной деятельности (мотивы, направленность, способности, компетентность, умелость, удовлетворенность, творчество); объективно-субъективные факторы, обусловленные спецификой организации социально-педагогической среды, что предполагает учет особенностей социализации

и проблем поведения воспитанников, а также специфики учреждений интернатного типа [12, с. 138 – 145]. Все это возможно в ходе деятельности социального педагога по сопровождению процесса формирования социально одобряемого поведения воспитанников детского дома.

Опытно-экспериментальная работа проводилась в три этапа на базе КУ Омской области для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей: «Детский дом № 4» и БОУ г. Омска «Средняя общеобразовательная школа № 63». Выборку нашего исследования составили 56 подростков-учащихся школы, из которых 13 подростков-воспитанников детского дома в возрасте 12 – 13 лет.

В качестве направлений социально-педагогического сопровождения детей и подростков были выбраны следующие (Л.М. Шипицина, Е.И. Казакова):

- решение проблем сохранения и восстановления психического и физического здоровья ребенка;
- решение социально-эмоциональных проблем;
- преодоление затруднений в учебе;
- помощь ребенку в выборе образовательного маршрута;
- помощь ребенку в выборе досуговой сферы самореализации [13, с. 98].

Опытно-экспериментальная работа проводилась в три этапа. На констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы нами проводилась диагностика склонности к отклоняющемуся поведению учащихся школы и воспитанников детского дома, а также выявлялись их причины. Для проведения диагностики нами были изучены социальный состав учащихся, уровень воспитанности и степень проявления склонности подростков к отклоняющемуся поведению.

Для определения социального состава учащихся нами была использована методика «Социальный паспорт класса», целью которой являлся сбор и анализ сведений об учащихся. Как показали результаты диагностики, из общего числа респондентов, из которых 48,2% мальчиков и 51,6% девочек, 42,9% проживают в благоустроенных квартирах, 33,9% – в частных домах, 23,2% – в детском доме. В полных семьях проживают 26,8% респондентов, в неполных семьях – 33,9% респондентов, в опекаемых семьях – 1,8% респондентов, в многодетных семьях – 10,7% респондентов, в малообеспеченных семьях – 14,3% респондентов, в семьях беженцев – 1,8% респондентов. Воспитанники детского дома составили 23,2% респондентов. Из представленных данных видно, что уровень и условия семейного воспитания детей в исследуемой группе заметно отличаются. Как показали результаты наблюдений и бесед с воспитателями и учителями, причинами низкого уровня проявления навыков социально одобряемого поведения подростков-воспитанников детского дома являются недостаточный запас их знаний о дисциплинированности в обществе и особенностях ее проявления; недостаточный уровень развития и проявления социальной активности; отсутствие условий для личностного и творческого самовыражения и формирования активной жизненной позиции воспитанников.

На формирующем этапе опытно-экспериментальной работе нами была разработана программа социально-педагогического сопровождения, способствующая формированию навыков социально одобряемого поведения подростков-воспитанников детского дома. На контрольном этапе опытно-экспериментальной работы нами проводился анализ результатов, полученных в ходе реализации разработанной программы, который показал следующее.

Как показали результаты диагностики по методике «Оценка уровня воспитанности учащихся», уровень воспитанности подростков-учащихся школы, проживающих в семье, выше, чем подростков-воспитанников детского дома, что проявляется в дисциплинированности, отношениях к сверстникам и сотрудникам школы и детского дома, а также в отношении к имуществу школы и детского дома.

Наибольшие изменения произошли у воспитанников детского дома в таком проявлении воспитанности, как дисциплинированность, которая является одним из показателей социально одобряемого поведения. Изменения в сторону снижения уровня воспитанности у подростков, проживающих в семьях, произошли в сфере общения и системы отношений учащихся как со сверстниками, так и с работниками образовательного учреждения. Вероятно, что изменения в сторону снижения показателей в обеих группах произошли вследствие смены классных руководителей и общей ситуации, сложившейся в школе. В целом уровень воспитанности подростков-воспитанников детского дома стал выше, что проявляется в характере общения, дисциплинированности, системе отношений. Именно эти проявления говорят о повышении уровня сформированности навыков социально одобряемого поведения подростков-воспитанников детского дома.

Результаты диагностики склонности к отклоняющемуся поведению подростков-воспитанников детского дома показали, что произошли изменения в установке на социальную желательность, положительные изменения по шкале волевого контроля эмоциональных реакций. Также результаты диагностики показывают снижение уровня отклоняющегося поведения.

Таким образом, как показывают результаты проведенного исследования, большинство младших подростков, как воспитанников детского дома, так и учащихся, проживающих в семьях, нейтрально относятся к проявлению социально одобряемого и отклоняющегося поведения. Кроме того, около 30% учащихся склонны к проявлению отклоняющегося поведения.

На эффективность процесса социально-педагогического сопровождения значительным образом влияет позиция социального педагога, который взаи-

модействует с личностью ребенка-подростка. Его основная задача состоит в сохранении своей позиции под действием как негативного, так и позитивного влияния клиента. Основными факторами, определяющими профессиональную компетентность социального педагога, являются гуманистическая направленность его личности, проявляющаяся в признании абсолютной самооценности

каждого ребенка, эмпатии, личной и профессиональной ответственности за процесс и результаты своей деятельности, социальная справедливость, чувство собственного достоинства и уважение достоинства любого другого человека, вежливость, чувство меры, чувство такта, способность и готовность понять и помочь другим.

#### Библиографический список

1. Панина С.В., Залуцкая С.Ю. Психолого-педагогическое сопровождение личностного самоопределения старшеклассников в процессе литературного образования. *Психология обучения*. 2007; № 3: 39 – 51.
2. Мудрик А.В. *Современный старшеклассник: проблемы самоопределения*. Москва: Апрель-Пресс, 1997.
3. Липский И.А. *Педагогическое сопровождение развития личности: теоретические основания*. Available at: <http://www.Lipsky.ru/statii/soprov.htm>
4. Слюсарев Ю.В. *Психологическое сопровождение как фактор активации саморазвития личности*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Санкт-Петербург, 1992.
5. *Комплексное сопровождение и коррекция развития детей-сирот: Социально-экономические проблемы*. Под научной редакцией Л.М. Шипициной и Е.И. Казаковой. Санкт-Петербург: Институт специальной педагогики и психологии, 2000.
6. Голомшток А.Е. *Выбор профессии и воспитание личности школьника*. Москва: Педагогика, 1999.
7. Битанова М.Р. *Психолог в школе: содержание и организация работы*. Москва, 1998.
8. Панина С.В., Залуцкая С.Ю. Психолого-педагогическое сопровождение личностного самоопределения старшеклассников в процессе литературного образования. *Психология обучения*. 2007; № 3: 39 – 51.
9. *Комплексное сопровождение и коррекция развития детей-сирот: Социально-экономические проблемы*. Под научной редакцией Л.М. Шипициной и Е.И. Казаковой. Санкт-Петербург: Институт специальной педагогики и психологии, 2000.
10. Трус И.Ю. Подготовка социально-педагогического сопровождения подростков с акцентуациями характер. *Воспитание школьников*. 2003; № 3: 15 – 17.
11. Кульнейко О.В. *Подготовка студентов педагогического колледжа к воспитательной работе с детьми-сиротами*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Омск, 2007.
12. *Комплексное сопровождение и коррекция развития детей-сирот: Социально-экономические проблемы*. Под научной редакцией Л.М. Шипициной и Е.И. Казаковой. Санкт-Петербург: Институт специальной педагогики и психологии, 2000.

#### References

1. Panina S.V., Zaluckaya S.Yu. Psihologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie lichnostnogo samoopredeleniya starsheklassnikov v processe literaturnogo obrazovaniya. *Psihologiya obucheniya*. 2007; № 3: 39 – 51.
2. Mudrik A.V. *Sovremennyy starsheklassnik: problemy samoopredeleniya*. Moskva: Aprel'-Press, 1997.
3. Lipskiy I.A. *Pedagogicheskoe soprovozhdenie razvitiya lichnosti: teoreticheskie osnovaniya*. Available at: <http://www.Lipsky.ru/statii/soprov.htm>
4. Slysarev Yu.V. *Psihologicheskoe soprovozhdenie kak faktor aktivatsii samorazvitiya lichnosti*. Dissertatsiya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Sankt-Peterburg, 1992.
5. *Kompleksnoe soprovozhdenie i korrekciya razvitiya detey-sirot: Social'no-ekonomicheskie problemy*. Pod nauchnoy redakciey L.M. Shipicinoj i E.I. Kazakovo. Sankt-Peterburg: Institut special'noj pedagogiki i psihologii, 2000.
6. Golomshok A.E. *Vybor professii i vospitanie lichnosti shkol'nika*. Moskva: Pedagogika, 1999.
7. Bityanova M.R. *Psiholog v shkole: soderzhanie i organizatsiya raboty*. Moskva, 1998.
8. Panina S.V., Zaluckaya S.Yu. Psihologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie lichnostnogo samoopredeleniya starsheklassnikov v processe literaturnogo obrazovaniya. *Psihologiya obucheniya*. 2007; № 3: 39 – 51.
9. *Kompleksnoe soprovozhdenie i korrekciya razvitiya detey-sirot: Social'no-ekonomicheskie problemy*. Pod nauchnoy redakciey L.M. Shipicinoj i E.I. Kazakovo. Sankt-Peterburg: Institut special'noj pedagogiki i psihologii, 2000.
10. Trus I.Yu. *Podgotovka social'no-pedagogicheskogo soprovozhdeniya podrostkov s akcentuatsiyami harakter*. *Vospitanie shkol'nikov*. 2003; № 3: 15 – 17.
11. Kul'cheyko O.V. *Podgotovka studentov pedagogicheskogo kolledzha k vospitatel'noj rabote s det'mi-sirotami*. Dissertatsiya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Omsk, 2007.
12. *Kompleksnoe soprovozhdenie i korrekciya razvitiya detey-sirot: Social'no-ekonomicheskie problemy*. Pod nauchnoy redakciey L.M. Shipicinoj i E.I. Kazakovo. Sankt-Peterburg: Institut special'noj pedagogiki i psihologii, 2000.

Статья поступила в редакцию 04.12.19

УДК 378

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10102

**Voloshina L.A.**, Cand. of Sciences (Philosophy). Head of Library of Higher School of Folk Arts (Academy) (St. Petersburg, Russia), E-mail: [voluta@yandex.ru](mailto:voluta@yandex.ru)  
**Utkin A.L.**, senior teacher, Drawing and Painting Department, Higher School of Folk Arts (Academy) (St. Petersburg, Russia), E-mail: [alut@list.ru](mailto:alut@list.ru)  
**Druzhkova N.I.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Cand. of Sciences (Art history), Professor, Department of Theory and History of Art Institute of Fine Arts, Moscow Pedagogical State University (Moscow, Russia), E-mail: [izoinschool@yandex.ru](mailto:izoinschool@yandex.ru)

**SPECIFIC FEATURES OF CREATIVITY AND PROFESSIONAL TRAINING OF ARTISTS OF TRADITIONAL APPLIED ART.** The article is dedicated to the understanding of artistic originality and aesthetic foundations of Russian folk art. Analyzing the specifics of the figurative system of various types of folk arts and crafts. The author reveals the essential features that characterize the creativity of the artist of traditional applied art-conciliarity, connection with the natural beginning, emphasized decorative, orientation to the embodiment of high ideals and eternal values. The specificity of creativity in this area determines features of professional education in this area, associated with the education of not just a craftsman, a master performer, but a highly qualified artist capable of preserving, reviving and developing traditional applied art.

**Key words:** creativity, folk art, traditional arts and crafts, artist of traditional applied arts, vocational education.

**Л.А. Волошина**, канд. филос. наук, зав. библиотекой Высшей школы народных искусств (академия), г. Санкт-Петербург, E-mail: [voluta@yandex.ru](mailto:voluta@yandex.ru)  
**А.Л. Уткин**, ст. преп., Высшая школа народных искусств (академия), г. Санкт-Петербург, E-mail: [alut@list.ru](mailto:alut@list.ru)  
**Н.И. Дружкова**, д-р пед. наук, канд. искусствоведения, проф. кафедры теории и истории искусств Института изящных искусств МПГУ, г. Москва, E-mail: [izoinschool@yandex.ru](mailto:izoinschool@yandex.ru)

## СПЕЦИФИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ТВОРЧЕСТВА И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ХУДОЖНИКОВ ТРАДИЦИОННОГО ПРИКЛАДНОГО ИСКУССТВА

Статья посвящена осмыслению художественного своеобразия и эстетических основ русского народного искусства. Анализируя специфику образной системы различных видов народных художественных промыслов, авторы выявляют сущностные особенности, характеризующие творчество художника традиционного прикладного искусства, – соборность, связь с природным началом, подчеркнутую декоративность, ориентацию на воплощение высоких идеалов и вечных ценностей. Специфика творчества в указанной области детерминирует и особенности профессионального образования в этой сфере, связанную с воспитанием не просто ремесленника, мастера-исполнителя, а высококвалифицированного художника, способного к сохранению возрождению и развитию традиционного прикладного искусства.

**Ключевые слова:** творчество, народное искусство, традиционное прикладное искусство, художник традиционного прикладного искусства, профессиональное образование.

Творчество – процесс, в основе которого, прежде всего, лежит самостоятельное и свободное мышление, опирающееся на знания и мастерство. Помимо мастерства художественное творчество подразумевает и воображение. Каждый акт творчества привносит в мир разнообразие в виде чего-то ранее не существующего, наполненного живой энергией человека, сотворившего эту новизну, что способствует не только росту индивидуальности самого человека, но и обогащению культуры народа, становясь общенациональным достоянием.

В традиционном искусстве творчество по большей мере развивалось соборно, было связано со школой, традицией, с верованиями. Свобода мысли и самовыражения согласовывались с теми устоями и требованиями, которые школа хранила как необходимый фундамент этого искусства [1].

Творчество в традиционном искусстве подразумевает не индивидуальную деятельность художника, нацеленную на создание чего-то уникального. Это творчество, объединенное одним родовым началом, деятельностью, пронизанная чувством родной земли. Народный мастер вдохновляется этим чувством и пользуется всеми природными дарами, создавая с их помощью произведения искусства. Мир родного края служит неисчерпаемым источником вдохновения, вплоть до малого лепестка, паутинки, линии на пашне, завитка волны – все обретает новый смысл в глазах художника и находит свое образное выражение в его художественных работах.

Традиционное искусство нацелено на сохранение памяти о вечных ценностях. Что могло быть более ценным для народного мастера, нежели его родная земля, природа, которая и есть основное содержание его творений. Сюжеты художник традиционного искусства «подсматривает» из природы. И здесь включаются наблюдательность, фантазия. Они, дополненные знаниями из истории, становятся основой сюжета [2]. Если это современная тема, то и здесь без чувства любви к родной природе не обойтись [3].

В каждом художнике традиционного прикладного искусства живет чувство любви к просторам полей и лугов, к тайне глухих лесов, восхищение перед явлениями природы, обретающими для него особый смысл. Любовь к «воле вольной» мы видим в излюбленных мастерами мотивах росписей: «тройка», «поле с косарями» или «пашня». Только мастер традиционного искусства знает, как передать настроение при помощи самых простых, знакомых с детства символов: солнца, конька, утки, цветка и др. Невозможно передать настроение, если ты сам его не ощутил, не вдохновение, вспышка – это только начальный этап работы. Только знание основ и приемов творчества позволяет воплотить этот замысел в произведение искусства [4].

Художественная деятельность мастера народного искусства всегда связана с символичностью. Содержание данного вида искусства предполагает больше, чем видимая реальность: за каждым предметом – его история. Важно понимание этого образного языка, знание о древней символике. Символы украшали не только предметы быта, но и дома, выполняли не только эстетическую функцию, сколько сакральную. Символика традиционного искусства сложна еще и тем, что с приходом на Русь христианства она, сохранив изначальные, обогатилась новыми смыслами. Это соединение произошло органично, т.к. в основе старых и новых прочтений лежит представление русского человека о единстве и гармонии мироздания, где человек и его дом являются частью Вселенной. Жизненность образов – в их смыслах, которые исповедуют Добро, Труд и Радость Бытия. Творческая мысль пробуждалась не правдоподобием видимого, а правдоподобием невидимого, которое охватывало и пронизывало всё пространство [5].

Художественный образ, создаваемый художником традиционного прикладного искусства, – глубокий образ, смысл которого раскрывается не сразу. Все содержание художественного изделия нацелено на раскрытие этого смысла. Это, конечно, и символика, которая скрыта не только в основном изображении, но и в орнаменте. Это – ритм и линия, которые тоже включаются в общий сюжет, и даже фон. Например, в миниатюре Палеха традиционный черный фон может быть использован и как средство передачи глубины пространства, и как цвет, зависящий от основной идеи произведения.

Мастера традиционного искусства уделяют в своем творчестве огромное внимание орнаменту как важнейшей составляющей единого замысла. Состоящий из элементов, по большей части растительных мотивов, орнамент как бы объединяет само изделие с природой, выполняя, помимо эстетической функции, еще и смысловую. Являясь самоценным сам по себе, орнамент помогает в раскрытии сюжета ритмом и линией, добавляет поэтики изделию. Известный художник косторезного искусства Н.Д. Буторин называл орнамент философской категорией: «Для меня орнамент является одним из сильнейших факторов в передаче историзма, состояния природы, эмоционального звучания, ритмической организации произведения» [6]. Он категорически не принимал орнамент, используемый только для заполнения пустых мест. Орнамент должен работать и быть таким же интересным и актуальным, как и главное изображение.

В выборе орнамента художник традиционного искусства руководствуется своими знаниями по истории изобразительных мотивов и, конечно, специфическими особенностями своего вида искусства. Обобщенность рисунка в кружевоплетении обусловлена самой технологией плетения. Изобразительный язык в традиционном искусстве условен, его задача – найти наиболее выразительные воплощения образа в орнаменте. И снова важнейшим источником изобразительных мотивов является родная природа, где все: форма цветка или даже стебля, колоска, ягодной кисти, может стать обобщенными образами солнечного полдня, благодатного труда, весеннего пробуждения или же увядания природы.

Художник видит за внешней красотой природы ее сущность как воплощение идеи о красоте и благодатности мироздания. Он настроен на восприятие красоты, растворенной в мире. Красота повсюду, не только в мире природы, но и в повседневности быта, обрядов и праздников. По сути, это красота, которая окружает человека с момента его рождения и до смерти. Русскому народу было чуждо отвлеченное созерцание красоты родной природы. Он просто не отделял себя от этой природы, живя в ней. Он, возможно, и не размышляя особенно о красоте, между тем ощущал ее всеми своими чувствами. Красота как бы сама творила в нем. Отсюда и это глубокое понимание красоты родной природы, ощущение нераздельности с ней. Красота – это живые звучные краски земли и неба, это внутренняя гармония, это, прежде всего, духовное чувство.

Такое понимание красоты как духовности особенно проявляется в иконописном искусстве. Задача иконописца – в передаче неземной красоты: «красота, благообразие, стройность в творении, человеке, церковном искусстве устойчиво понималась в Древней Руси как символы святости, благочестия, вообще духовных ценностей» [7].

Как современному молодому художнику традиционного прикладного искусства научиться видеть эту красоту? Старые мастера говорят об особом видении, которое нужно развить в себе как эстетическое чувство. Научиться видеть в традиционном прикладном искусстве – это самое сложное. Нужно «насмотреться» на старые образцы, которые хранятся в музеях, нужно прекрасно знать и классическую живопись разных эпох. Известно, например, какую большую роль сыграло знакомство мастера палехской миниатюры Н.М. Зиновьева с искусством эпохи Возрождения в поисках своего творческого почерка. Техника живописи мастеров прошлого как русских, так и зарубежных должна быть освоена художниками традиционного искусства как необходимая составляющая их образования.

Другая красота, которая растворена в мире, – это красота цвета. В народном искусстве используются в основном локальные цвета. Самые распространенные – зеленый и красный. Цвет не только передает настроение и помогает в раскрытии сюжета, он самодостаточен. Знание основ цветоведения необходимо художнику традиционного искусства не только для решения чисто художественных задач, но в целом для создания внутренне гармоничного произведения. Цвет используется даже в косторезном искусстве – так называемой гравировке по кости.

Одновременно со знанием цветовой грамоты художнику традиционного искусства необходимо знание символики цвета. Это не отвлеченное знание. Цвет как символ, наделенный сакральным смыслом, играл в жизни крестьянина огромное значение и окружал его в повседневном быту. Именно красный и зеленый цвета чаще всего встречаются в росписях по дереву, в одежде, посуде. И это было не простое желание украсить свою среду обитания, а осмысленное ограждение себя и своей семьи цветом, как оберегом. Каждый цвет производит на человека определенное индивидуальное психическое и эстетическое воздействие.

Природа создала все необходимое для деятельности художника, в том числе и материал, из которого изготавливается изделие. Материаловедение для художника традиционного прикладного искусства – такой же значимый предмет изучения, как живопись. Особенно важно это знание в области пластических искусств, где художественно обработанный материал может стать произведением искусства. И здесь не обойтись без внимания, умения вглядываться в материал, в его естественную красоту. Природная структура камня, дерева, кости, свойства и естественный рисунок материала – все это дополнительные художественные средства, умелое использование которых поможет в создании уникального произведения искусства.

Самым распространенным в быту материалом на Руси было дерево. С первого дня младенец начинал свою жизнь в деревянной зыбке, дерево же принимало и тело человека, покинувшего мир. Все в быту, от посуды до мебели, да и сам дом были деревянными. Дерево давало тепло и плоды. Человек дореволюционной России знал и помнил об этом, отношении его к дереву было уважительным. Из дерева создавалось не просто посуда, а ковш в виде утки; не просто наверхи дома, а голова конька. И прялка, и скамья, наличники на окнах – все было включено своими внешними признаками в круг верований человека Средневековой Руси. История русского народа и история традиционного искусства оказываются неразделимы.

Художник, создавая предметы такого искусства, не просто создает эстетически приятные вещи, и даже не просто хранит традицию, он одухотворяет мир этими вещами. Сегодня все чаще стали говорить об экологии культуры. Традиционные промыслы – это часть экологии культуры. Разрушаются промыслы, нарушается экология культуры, нарушается целостность государства. Сейчас, когда произошел разрыв в этой отрасли, стали распадаться школы ремесел, необходимо остановить этот процесс. Мастера утверждают, что это возможно, ведь сохранились еще в большом количестве произведения традиционного искусства в музеях, живы еще старые умельцы, которые могут передать опыт.

Начинающему художнику традиционного искусства приходится решать непростую задачу, сберегая традиционные основы, сохраняя школу, быть при этом интересным современному зрителю: «Художник, создающий на высоком профессиональном уровне произведения традиционного прикладного искусства, использует в своем творчестве не только знания, умения, навыки и компетенции, полученные им в профессиональном образовательном учреждении по рисунку, живописи, проектированию, композиции, мастерству и другим учебным дисциплинам, но и применяет два механизма профессиональной деятельности:



консервативный и инновационный. Эти механизмы исходят из функциональной значимости традиционного прикладного искусства в современном обществе» [8].

Еще один непростой момент для художника народного искусства касается соединения в творческом процессе преданности школе и свободы самовыражения. Традиционное искусство – повторяющаяся вещь. Однако каждое изделие изготавливается не как точная копия. Любое из них все равно имеет отличия. Как совместить в традиционном искусстве повторение и новизну, коллективное и индивидуальное? Школа здесь не должна восприниматься как нечто жесткое, неподвижное и ограничивающее творческий поиск. В процессе обучения школа для молодого художника становится частью сознания. Только свободно действуя внутри школы, художник традиционного искусства может уже создавать что-то новое. В советское время, когда в школы народного искусства пришли профессиональные художники, они, не понимая всей ценности традиционного обучения внутри школы, пытались внести свое индивидуализированное видение, чем, конечно, вредили традиции.

Традиционное искусство, которое вырастает из школы ремесла, может и должно обновляться. История культуры сообщает нам о ее синкретичности. В разное время, знакомясь с произведениями искусства других стран, русские художники отбирали некоторые элементы, которые переосмысливались и использовались для создания чего-то нового. Это происходило и в традиционном искусстве. Традиционное искусство не археология, а живой процесс. Возможно изменение не только сюжетов, но и приемов, и материалов, если это не вредит сути самого ремесла, не разрушает его основ. Полезно сотрудничество молодых мастеров со старыми, причем это общение может осуществляться и опосредованно. Важна духовная связь.

Обучение художника традиционного искусства имеет свою специфику, которая объясняется необходимостью научить нужным навыкам студента и в то же время помочь ему в развитии его творческого потенциала как будущего художника. Образовательный процесс в учебном заведении строится с учетом всех особенностей творчества художника данного вида искусства.

Знания, умения, навыки, которые дает система образования – это инструмент для создания произведений культуры и искусства. Чем совершенней этот инструмент, тем более сложный, интересный и высокохудожественный получается результат.

Профессиональное образование в области традиционного прикладного искусства дает не только теоретические знания, но и практические навыки создания произведений. Ручным трудом создаются произведения прикладного искусства, а рисунок и живопись дополняют эти навыки и умения, они необходимы в каче-

стве метода познания и закрепления знаний, для правдивого, убедительного и выразительного изображения.

Именно поэтому в систему художественного образования любого направления подготовки в области традиционного прикладного искусства для отработки навыков достоверного отображения природы, развития общепрофессиональной культуры в обязательном порядке входят предметы «Академический рисунок» и «Академическая живопись». Программа обучения будущих художников традиционного прикладного искусства включает еще и такие дисциплины, как «Декоративный рисунок» и «Декоративная живопись», развивающие навыки творческого преобразования природы посредством обобщения, художественной стилизации форм, декоративной переработки и изучения закономерностей построения графического изображения на плоскости [9], [10].

Задача профессионального образования не только в сообщении студентам некой суммы знаний, но и в побуждении их мыслить творчески, развивать их творческий потенциал.

Цель Высшей школы народных искусств (академии) – уникального учебного заведения высшего образования, реализующего систему непрерывного многоуровневого профессионального образования в области традиционного прикладного искусства, – воспитать не ремесленника, монотонно выполняющего одну и ту же работу изо дня в день, а художника, способного творчески подходить к поставленным задачам, уважающего традицию и ощущающего свое единство с ней. Именно это позволяет прогнозировать не просто возрождение традиционных народных промыслов, но и их дальнейшее развитие. Приходит новое время, иные поколения художников и потенциальных покупателей, появляются новые материалы и технологические возможности, отсюда – необходимость в новых сюжетах, новых технических приемах и новых научных разработках в сфере образования традиционного прикладного искусства. Простое повторение уже существующих шедевров прикладного искусства не ведет к развитию народных промыслов. Копирование образов работ выдающихся мастеров необходимо на стадии обучения, когда будущий художник традиционного прикладного искусства только осваивает технику работы, приемы, сюжеты.

В.Ф. Максимович утверждает, что существует явная необходимость подготовки художников, способных не только на копирование, но и на возрождение, сохранение и развитие конкретного вида народных художественных промыслов, и, как результат, – проектирование и создание высокохудожественных произведений, востребованных в современном социуме [11]. Это утверждение является ведущим принципом развития творчества в подготовке художников традиционного прикладного искусства в профессиональном образовании.

#### Библиографический список

1. Некрасова М.А. *Народное искусство как часть культуры: теория и практика*. Москва: Изобразительное искусство, 1983.
2. Александрова Н.М. Междисциплинарный подход как методологическая характеристика исследования профессионального образования в области традиционного прикладного искусства. *Традиционное прикладное искусство и образование: исторический опыт, современное состояние, перспективы развития*. Материалы XX-й Международной конференции; 13 – 14 ноября, 2014. Под редакцией Л.М. Ванюшкиной, С.А. Тихомирова. Санкт-Петербург: ВШНИ, 2015.
3. Буторин Н.Д. *Жизнь в любимом деле*. Архангельск: ОАО «ИПП «Правда Севера», 2011.
4. Дунаева Н.Ю. *Специфика обучения рисунку будущих художников традиционного прикладного искусства*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Санкт-Петербург, 2013.
5. Некрасова М.А. *Народное искусство как часть культуры: теория и практика*. Москва: Изобразительное искусство, 1983.
6. Буторин Н.Д. *Жизнь в любимом деле*. Архангельск: ОАО «ИПП «Правда Севера», 2011.
7. Разина Т.М. *О профессионализме народного искусства: Специфика прикладного искусства. Эстетическая природа ремесла. Народное искусство и художественные промыслы*. Москва: Советский художник, 1985.
8. Александрова Н.М. Междисциплинарный подход как методологическая характеристика исследования профессионального образования в области традиционного прикладного искусства. *Традиционное прикладное искусство и образование: исторический опыт, современное состояние, перспективы развития*. Материалы XX-й Международной конференции 13 – 14 ноября 2014 г. Под ред. Л.М. Ванюшкиной, С.А. Тихомирова. Санкт-Петербург: ВШНИ, 2015.
9. Дунаева Н.Ю. *Специфика обучения рисунку будущих художников традиционного прикладного искусства*. Диссертация... кандидата педагогических наук. Санкт-Петербург, 2013.
10. Ломакин М.О. Закономерности и противоречия реалистического и условно-плоскостного восприятия видимого мира – на основе опыта преподавания декоративного рисунка в Высшей школе народных искусств (академии). *Традиционное прикладное искусство и образование*. 2019; № 1: 16 – 21. Available at: [http://dpio.ru/stat/2019\\_1/2019-01-03.pdf](http://dpio.ru/stat/2019_1/2019-01-03.pdf)
11. Максимович В.Ф. Традиционные художественные промыслы и образование: основные проблемы и пути их решения. *Традиционное прикладное искусство и образование*. 2019; № 3: 7 – 14. Available at: [http://dpio.ru/stat/2019\\_3/2019-03-02.pdf](http://dpio.ru/stat/2019_3/2019-03-02.pdf)

#### References

1. Nekrasova M.A. *Narodnoe iskusstvo kak chast' kul'tury: teoriya i praktika*. Moskva: Izobrazitel'noe iskusstvo, 1983.
2. Aleksandrova N.M. Mezhdisciplinarnyj podhod kak metodologicheskaya harakteristika issledovaniya professional'nogo obrazovaniya v oblasti tradicionnogo prikladnogo iskusstva. *Tradicionnoe prikladnoe iskusstvo i obrazovanie: istoricheskij opyt, sovremennoe sostoyanie, perspektivy razvitiya*. Materialy XX-j Mezhdunarodnoj konferencii; 13 – 14 noyabrya, 2014. Pod redakciej L.M. Vanyushkinoj, S.A. Tihomirova. Sankt-Peterburg: VShNI, 2015.
3. Butorin N.D. *Zhizn' v lyubimom dele*. Arhangel'sk: OAO «IPP «Pravda Severa», 2011.
4. Dunaeva N.Yu. *Specifika obucheniya risunku buduschih hudozhnikov tradicionnogo prikladnogo iskusstva*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Sankt-Peterburg, 2013.
5. Nekrasova M.A. *Narodnoe iskusstvo kak chast' kul'tury: teoriya i praktika*. Moskva: Izobrazitel'noe iskusstvo, 1983.
6. Butorin N.D. *Zhizn' v lyubimom dele*. Arhangel'sk: OAO «IPP «Pravda Severa», 2011.
7. Razina T.M. *O professionalizme narodnogo iskusstva: Specifika prikladnogo iskusstva. 'Esteticheskaya priroda remesla. Narodnoe iskusstvo i hudozhestvennye promysly*. Moskva: Sovetskij hudozhnik, 1985.
8. Aleksandrova N.M. Mezhdisciplinarnyj podhod kak metodologicheskaya harakteristika issledovaniya professional'nogo obrazovaniya v oblasti tradicionnogo prikladnogo iskusstva. *Tradicionnoe prikladnoe iskusstvo i obrazovanie: istoricheskij opyt, sovremennoe sostoyanie, perspektivy razvitiya*. Materialy XX-j Mezhdunarodnoj konferencii 13 – 14 noyabrya 2014 g. Pod red. L.M. Vanyushkinoj, S.A. Tihomirova. Sankt-Peterburg: VShNI, 2015.
9. Dunaeva N.Yu. *Specifika obucheniya risunku buduschih hudozhnikov tradicionnogo prikladnogo iskusstva*. Dissertaciya... kandidata pedagogicheskikh nauk. Sankt-Peterburg, 2013.
10. Lomakin M.O. Zakonomernosti i protivorechiya realisticheskogo i uslovno-ploskostnogo vospriyatiya vidimogo mira – na osnove opyta prepodavaniya dekorativnogo risunka v Vyshej shkole narodnyh iskusstv (akademii). *Tradicionnoe prikladnoe iskusstvo i obrazovanie*. 2019; № 1: 16 – 21. Available at: [http://dpio.ru/stat/2019\\_1/2019-01-03.pdf](http://dpio.ru/stat/2019_1/2019-01-03.pdf)
11. Maksimovich V.F. Tradicionnye hudozhestvennye promysly i obrazovanie: osnovnye problemy i puti ih resheniya. *Tradicionnoe prikladnoe iskusstvo i obrazovanie*. 2019; № 3: 7 – 14. Available at: [http://dpio.ru/stat/2019\\_3/2019-03-02.pdf](http://dpio.ru/stat/2019_3/2019-03-02.pdf)

Статья поступила в редакцию 03.12.19

**Gatal'sky V.D.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Honored worker of culture of the Russian Federation, Director of St. Petersburg state budgetary professional educational institution "Russian College of Traditional Culture" (St. Petersburg, Russia), E-mail: rktk@obr.gov.spb.ru

**Drakina I.K.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Vice-rector on methodical work of Higher School of Folk Arts (Academy) (St. Petersburg, Russia), E-mail: vshnidpo.drakina@yandex.ru

**FEATURES OF THE ORGANIZATION OF EXTRACURRICULAR WORK OF STUDENTS OF PROFESSIONAL COLLEGE BY MEANS OF SOCIAL EDUCATION.** The article considers processes of organization and approbation of extracurricular work of students of professional colleges in the conditions of implementation of Federal state educational standards adapted to the effective professional standards. The authors substantiate the point of view that the means of social education can achieve positive results in the process of teaching students with different status skills and abilities of future professional activity. The formation of general cultural and professional competencies is considered as an integration process associated with innovation. The material of the article is based on the understanding of the experience of the leading professional educational institution of St. Petersburg – the Russian College of traditional culture, which provides training in the field of decorative and applied arts and folk arts and crafts.

**Key words:** extracurricular work, socialization, social education, education, competence, social status.

**В.Д. Гатальский**, д-р пед. наук, Заслуженный работник культуры РФ, директор Санкт-Петербургского ГБ ПОУ «Российский колледж традиционной культуры», г. Санкт-Петербурга, E-mail: rktk@obr.gov.spb.ru

**И.К. Дракина**, д-р пед. наук, проф., проректор по методической работе, ФГБОУ ВО «Высшая школа народных искусств (академия)», г. Санкт-Петербурга, E-mail: vshnidpo.drakina@yandex.ru

## ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ВНЕАУДИТОРНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО КОЛЛЕДЖА СРЕДСТВАМИ СОЦИАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ

В статье рассмотрены процессы организации и апробации внеаудиторной работы студентов профессиональных колледжей в условиях реализации Федеральных государственных образовательных стандартов, адаптированных к вступившим в действие профессиональным стандартам. Авторы аргументированно обосновывают точку зрения о том, что средствами социального воспитания можно добиться положительной результативности в процессе обучения студентов с разным статусом умения и навыкам будущей профессиональной деятельности. Формирование общекультурных и профессиональных компетенций рассматривается как интеграционный процесс, связанный с инновационной деятельностью. Материал статьи базируется на осмыслении опыта функционирования ведущего профессионального образовательного учреждения Санкт-Петербурга – Российского колледжа традиционной культуры, осуществляющего подготовку в области декоративно-прикладного искусства и народных художественных промыслов.

**Ключевые слова:** внеаудиторная работа, социализация, социальное воспитание, воспитанность, компетенции, социальный статус.

Внеаудиторная работа является неотъемлемой частью процесса обучения студентов профессиональных колледжей в соответствии с требованиями Федеральных государственных образовательных стандартов нового поколения, адаптированных к вступившим в силу профессиональным стандартам. Результативность подготовки выпускников учреждений среднего профессионального образования во многом зависит от сформированных у них не только профессиональных, но и общекультурных компетенций, которые определяют культуру личности молодого специалиста, гуманистическую направленность формирующегося в процессе обучения мировоззрения, связь знаний, умений и практического опыта с окружающим его социумом. Внеаудиторная работа со студентами в силу данного обстоятельства предполагает не только деятельность обучающего, но и воспитательного характера.

Определяя особенности организации воспитательного процесса в условиях современного образовательного пространства любого учреждения, в том числе и среднего профессионального образования, следует конкретизировать понятийное поле основных терминов и понятий, при помощи которых выстраивается логистика данного процесса, формируются программные и концептуальные документы, согласовывается и реализуется план перспективных и текущих мероприятий. В контент понятийного аппарата необходимо включить: воспитание, воспитанность, социализация, социальный опыт, социальное воспитание, воспитательная среда. Научная интерпретация обозначенных терминов известна, но их определение в контексте рассматриваемой темы имеет определенные особенности.

Воспитание следует рассматривать не только как целенаправленный процесс формирования гармонично развитой личности, гарантирующий включение молодого поколения в жизнь социума, становление их субъектами с активной жизненной позицией, но и целенаправленное создание условий для развития личности [1]. В современных условиях именно воспитание является качественной характеристикой личности обучающегося, которая определяет степень его воспитанности. Воспитанность может рассматриваться как приобретаемые качества личности, формируемые в период обучения в колледже. К ним можно отнести отношение к Отечеству, малой родине, труду, образовательному учреждению, окружающему миру, преподавателям, однокурсникам, самому себе.

Система воспитания, сформированная в профессиональном колледже, позволяет обучающимся приобрести социальный опыт, способствует формированию положительной тенденции социализации личности молодого человека. Социальный опыт не может не быть исключен из сферы взаимоотношений естественного природного характера, присущего и человеку, и обществу в целом.

Система обучения в условиях современных законодательных инициатив в профессиональном образовании оказывает влияние на взаимодействие обучающегося с окружающим его миром, помогает приобрести жизненный опыт, необходимый в будущей профессиональной деятельности, социально самоопределиться, понять жизненные и профессиональные ценности и смыслы [2].

В исследованиях по педагогике вопросы социального воспитания рассмотрены достаточно подробно: В.Г. Бочарова, В.И. Загвязинский, В.А. Мудрик, В.И. Курбатов и др. При всем разнообразии определений социального воспитания и его составляющих исследователи характеризуют его как социальное становление личности, возвращение человека, целенаправленный процесс формирования социально значимых качеств личности, важных и значимых для ее эффективной социализации [3 – 5]. Относительно разнообразие определений содержит одну базовую составляющую социального воспитания, связанную со средовым подходом, в рамках которого через процесс социального становления личности подростка происходит формирование личности и ее профессиональное становление, социальное самоопределение. И решение проблем социализации обучающегося осуществляется педагогическими средствами, связанными с системой воспитания конкретного образовательного учреждения. В этих условиях и происходит воспитание индивидуальности в определенном социуме как образовательном, так и профессиональном.

Федеральные образовательные стандарты предполагают организацию и проведение внеаудиторной работы со студентами, которая должна носить самостоятельный характер. И данный вид работы с обучающимися становится все более доступным как в организационном, так и в содержательном плане. Но имеющий место факт приоритета учебной деятельности в ущерб воспитательной может иметь негативные последствия. Преодолеть это возможно через организацию внеаудиторной работы с обучающимися средствами социального воспитания.

В связи с этим целесообразно обратить внимание на то, что и воспитание, и воспитанность, и социализация обучающихся должны быть связаны с определенной воспитательной средой социального характера.

Процесс создания воспитательной среды как части социальной рассмотрены в контексте коммуникативной культуры педагога, визуального художественного пространства, необходимости социального проектирования [6], [7]. Усилия педагогического коллектива важно направить на мероприятия, способствующие раскрытию не только интеллектуального, но творческого потенциала обучающихся. И желательно, чтобы это осуществлялось не через насилие или принуждение, а через формирование осознанной мотивации поступка, действия.

Воспитательная среда в профессиональном колледже должна быть связана с волонтерством, занятием спортом, студенческим самоуправлением, дополнительным образованием, художественным и техническим творчеством [8], [9].

Внеаудиторная самостоятельная воспитательная работа оказывает существенное влияние на формирование общекультурных компетенций. Рассмотрим данный процесс на примере работы педагогического коллектива Российского колледжа традиционной культуры. Образовательное учреждение является одним из крупнейших учреждений среднего профессионального образования в Санкт-Петербурге, в декабре 2017 года колледжу исполнилось 50 лет. За это время пройден путь от профессионально-технического училища до крупного многопрофильного учебного заведения.

В Российском колледже традиционной культуры одним из направлений является подготовка специалистов по специальности 54.02.02 – «Декоративно-прикладное искусство и народные промыслы», которые являются не только наследниками традиций художественного опыта лучших мастеров Санкт-Петербурга, но и высококвалифицированными рабочими, в которых остро нуждается промышленность Петербурга. В настоящее время в колледже по 10 специальностям и профессиям среднего профессионального образования для различных отраслей экономики обучается более 1 500 студентов. Всего же за пятидесятилетний период существования данного учебного заведения было подготовлено свыше 35 тысяч выпускников, которые в настоящее время составляют большую часть трудового коллектива художников и мастеров ЗАО «Императорский фарфоровый завод» и иных предприятий народных художественных промыслов, являются специалистами сферы обслуживания, работают в реставрационных мастерских города и пригородов, в их числе – музей-заповедник «Царское село» и музей-памятник «Исаакиевский собор».

С целью формирования общекультурных компетенций у обучающихся педагоги колледжа планируют определенные мероприятия.

ОК-1. Понимать сущность и социальную значимость своей будущей профессии, проявлять к ней устойчивый интерес, что воспитывается через конкурсы профессионального мастерства, олимпиады. Ведущая роль в данном направлении принадлежит международному движению – чемпионат профессионального мастерства «Молодые профессионалы (World Skills Russia)». В рамках чемпионата в декабре 2019 года пройдут соревнования по 96 компетенциям, профессиям и специальностям, востребованным на рынке труда Санкт-Петербурга. В соревнованиях принимают участие студенты профессиональных образовательных учреждений, а также юниоры World Skills Russia Juniors – обучающиеся школ и учреждений дополнительного образования детей. Колледж примет участие в конкурсе по следующим компетенциям: сварочные технологии, ремесленная керамика, поварское дело, ремонт и обслуживание автомобиля, парикмахерское искусство, администрирование отеля, туризм, организация экскурсионного обслуживания и др.

ОК-3. Решать проблемы, оценивать риски и принимать решения в нестандартных ситуациях. Обучение в колледже осуществляется в формате занятий, составляющим компонентом которых является использование фондов музейных колледжных экспозиций и выставок.

ОК-4. Осуществлять поиск, анализ и оценку информации, необходимой для постановки и решения профессиональных задач, профессионального и личностного развития. В рамках данной компетенции обучающимся обеспечивается участие в конкурсах различного уровня, с различной степенью профессиональных задач. В ноябре 2019 года прошло награждение победителей и финалистов районных конкурсов, которые проходили в Невском районе. Среди них конкурс «Молодой лидер Невского района» и конкурсы «Добрых дел мастер», «Первый по профессии».

ОК-7. Ставить цели, мотивировать деятельность подчиненных, организовывать и контролировать их работу с принятием на себя ответственности за результат выполнения заданий. В колледже достаточно эффективно функционирует система студенческого самоуправления. С мнением обучающихся считаются при обсуждении, принятии и выполнении значимых решений, касающихся развития колледжа.

ОК-8. Самостоятельно определять задачи профессионального и личностного развития, заниматься самообразованием, осознанно планировать повышение квалификации. Обучающиеся колледжа принимают активное участие в инновационной деятельности по проблемам «Разработка и внедрение модели профессионального образовательного учреждения как центра непрерывного основного и дополнительного профессионального образования, дополнительного образования детей и взрослых (в области декоративно-прикладного искусства)», «Совершенствование структуры и содержания программ дополнительного образования детей».

Инновационная работа предполагает создание профессионального образовательного учреждения, выступающего в роли центра непрерывного основного и дополнительного профессионального образования, дополнительного образования детей и взрослых (в области декоративно-прикладного искусства), что является образцом комплексной системы реализации образовательных программ различных видов и уровней, оптимально использующих потенциальные возможности социального воспитания.

Влияние воспитательной среды на процесс внеаудиторной работы со студентами средствами социального воспитания имеет адресный характер, так как Российский колледж традиционной культуры является образовательным комплексом, составной частью которого является детский дом. По его инициативе в колледже успешно зарекомендовала себя практика комплектования учебных групп по совместному принципу, когда дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей, обучаются вместе с домашними детьми. Они быстрее адаптируются в коллективе студентов, достигают постепенно необходимого уровня знаний. Дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей, многому учатся у домашних детей, но и домашние дети благодаря опыту общения с ними приобретают много нового. Это достигается обстановкой равного и ровного общения в учебных группах.

Таким образом, современные законодательные инициативы в области профессионального образования позволяют через различные формы внеаудиторной работы с использованием средств социального воспитания формировать гражданскую и профессиональную позицию обучающихся и выпускников.

#### Библиографический список

1. Мудрик В.А. *Социальная педагогика*. Под редакцией В.А. Сластенина. Москва: Издательский центр «Академия», 2000.
2. *Педагогический словарь по темам*. Составитель Л.П. Русина. Сарapul, 2010.
3. Курбатов В.И., Курбатов О.В. *Социальное проектирование: учебное пособие*. Ростов-на-Дону: Феникс, 2001.
4. Мудрик В.А. *Социальная педагогика*. Под редакцией В.А. Сластенина. Москва: Издательский центр «Академия», 2000.
5. Колесникова И.А. *Коммуникативная деятельность педагога*. Москва: Академия, 2007.
6. Загвязинский В.И. *Теория обучения и воспитания*. Москва: Академия 2013.
7. Никитин З.Н., Дракина И.К. Концепция содержания среднего профессионального образования Республики Саха (Якутия) в области народного художественного творчества. *Традиционное прикладное искусство и образование*. 2019; № 3: 98 – 105.
8. Плоткин М.М. Социальное воспитание и социальная педагогика. *Вестник КГУ имени Н.А. Некрасова*. 2012; Т. 18.
9. Яковлева Н.О., Яковлев Е.В. Социальное воспитание как педагогический феномен. *Современные проблемы науки и образования*. 2014; № 3. Available at: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=13591>

#### References

1. Mudrik V.A. *Social'naya pedagogika*. Pod redakciej V.A. Slastenina. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademija», 2000.
2. *Pedagogicheskij slovar' po temam*. Sostavitel' L.P. Rusinova. Sarapul, 2010.
3. Kurbatov V.I., Kurbatov O.V. *Social'noe proektirovanie: uchebnoe posobie*. Rostov-na-Donu: Feniks, 2001.
4. Mudrik V.A. *Social'naya pedagogika*. Pod redakciej V.A. Slastenina. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademija», 2000.
5. Kolesnikova I.A. *Kommunikativnaya deyatel'nost' pedagoga*. Moskva: Akademija, 2007.
6. Zagvazinskij V.I. *Teoriya obucheniya i vospitaniya*. Moskva: Akademija 2013.
7. Nikitin Z.N., Drakina I.K. Konceptiya soderzhaniya srednego professional'nogo obrazovaniya Respubliki Saha (Yakutiya) v oblasti narodnogo hudozhestvennogo tvorchestva. *Tradicionnoe prikladnoe iskusstvo i obrazovanie*. 2019; № 3: 98 – 105.
8. Plotkin M.M. Social'noe vospitanie i social'naya pedagogika. *Vestnik KGU imeni N.A. Nekrasova*. 2012; T. 18.
9. Yakovleva N.O., Yakovlev E.V. Social'noe vospitanie kak pedagogicheskij fenomen. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2014; № 3. Available at: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=13591>

Статья поступила в редакцию 03.12.19



**Dronova N.D.**, Doctor of Sciences (Engineering), senior lecturer, member of Union of Artists of Russia, Professor, Department of Professional Disciplines of the Institute of Traditional Applied Art, Moscow Branch of Higher School of Folk Arts (Academy) (Moscow, Russia), E-mail: moscow-01@mail.ru

**Dronov D.S.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), member of Union of Artists of Russia, Head of Department of Jewelry and Bone-Carving Arts, Higher School of Folk Arts (Academy) (St. Petersburg, Russia), E-mail: moscow-01@mail.ru

**Mikhaylova N.N.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Social and Humanitarian and Natural-Science Disciplines, Institute of Traditional Applied Art, Moscow branch of Higher School of Folk Arts (Academy) (Moscow, Russia), E-mail: 1325556@mail.ru

**THE INFLUENCE OF SOCIO-ECONOMIC FACTORS ON JEWELRY CULTURE IN RUSSIA.** The article is dedicated to the analysis of foreign experience in the field of training of jewelers and identifying factors affecting the international competitiveness of graduates in this field. The authors investigate the impact of the jewelry organization on the possibility of disclosure of internal creative potential; consider the elements of interaction in jewelry culture and their content in educational programs; classify the conditions of the creative environment, causing a high level of training of modern artists-jewelers. Special attention is focused on the description of the essential features of the system "jewelry market" and its relationship with the processes of existence and development of jewelry art, including traditional applied art, in modern conditions.

**Key words:** foreign experience, adaptation to foreign market, new ideas, creativity, informatization.

**Н.Д. Дронова**, д-р техн. наук, доц., член Союза художников России, проф., Институт традиционного прикладного искусства – Московский филиал Высшей школы народных искусств (академии), г. Москва, E-mail: moscow-01@mail.ru

**Д.С. Дронов**, канд. пед. наук, член Союза художников России, зав. каф. ювелирного и косторезного искусств Высшей школы народных искусств (академии), г. Санкт-Петербург, E-mail: moscow-01@mail.ru

**Н.Н. Михайлова**, д-р пед. наук, проф., Институт традиционного прикладного искусства – Московский филиал Высшей школы народных искусств (академии), г. Москва, E-mail: 1325556@mail.ru

## ВЛИЯНИЕ СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИХ ФАКТОРОВ НА ЮВЕЛИРНУЮ КУЛЬТУРУ В РОССИИ

Статья посвящена анализу зарубежного опыта в области подготовки художников-ювелиров и выявлению факторов, влияющих на международную конкурентоспособность выпускников учебных заведений в этой сфере. Авторами исследован вопрос о воздействии ювелирной организации на возможность раскрытия внутреннего творческого потенциала; рассмотрены элементы взаимодействия в ювелирной культуре и их содержание в учебных программах; классифицированы условия творческой среды, обуславливающие высокий уровень подготовки современных художников-ювелиров. Особое внимание сосредоточено на описании сущностных особенностей системы «ювелирный рынок» и ее взаимосвязи с процессами бытования и развития ювелирного искусства, в том числе традиционного прикладного искусства в условиях современности.

**Ключевые слова:** зарубежный опыт, адаптированность к внешнему рынку, новые идеи, креативность, информатизация.

В проведенных нами исследованиях предполагалось выяснить оценку экспертами влияние на развитие художественной ювелирной культуры органов государственной власти, профессиональных сообществ и общественных организаций. Если управление и регулирование представляют собой внешнее воздействие, то подготовка высококонкурентного специалиста в области ювелирного искусства осуществляется за счет внутренних творческих резервов и направлена на реализацию собственных жизненных интересов выпускника учебного заведения.

Анализ зарубежного опыта позволяет вывести связь и определить детерминанты между механизмом саморегулирования институциональной среды и международной конкурентоспособностью выпускника учебного заведения в области ювелирного искусства (рис. 1).

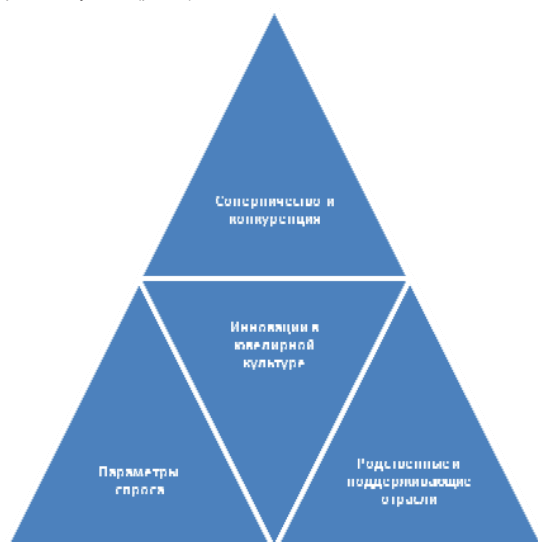


Рис. 1. Детерминанты международной конкурентоспособности в ювелирной культуре

Таким образом, вероятность достижения международной конкурентоспособности выпускников учебных заведений возрастает в тех случаях, когда

институциональная среда благоприятствует саморегулированию системы взаимодействия между организациями. Организации постоянно взаимодействуют с внешней средой, которая, в свою очередь, оценивает деятельность этих организаций. В случае если такое взаимодействие осуществляется успешно, то организация имеет возможность существовать на рынке, если взаимодействия между организацией и внешней средой нет, то, соответственно, существование такой организации на рынке прекращается.

Адаптация ювелирного производства в современных реалиях рыночной экономики на данный момент особенно важна, поэтому система взаимодействия с внешней средой при формировании стратегий ее развития должна учитывать не только возможные изменения внутреннего рынка, но и ситуацию на международном ювелирном рынке, которая должна постоянно контролироваться. Поэтому эффективность контроля зависит от квалификации персонала.

Ювелирная организация как субъект обладает определенным перечнем свойств, которые выражаются в социально-культурных характеристиках, определяющих социально ориентированный портрет ювелирной организации.

Необходимо отметить, что способы взаимодействий в системе «ювелирная культура» формируются профессиональными и трудовыми требованиями, социальными-психологическими установками, этическими нормами, а также стремлением к творческой деятельности, которые в дальнейшем становятся предпосылками обновления ювелирной сферы. Процессы возникновения, распространения, трансформации, принятия или отрицания творческих идей в ювелирной организации являются инновационными.

Реализация таких инноваций начинается, как правило, с возникновения потребности в чем-либо, а завершается достижением поставленной в процессе обработки творческой идеи цели, которая, однако, не является конечным этапом цикла потому, что живые системы возникновения и реализации творческих идей относятся к постоянно изменяющимся системам [2].

Ювелирная организация функционирует в условиях творческой среды, которая меняется в зависимости от внутренних особенностей деятельности членов коллектива организации, в данном контексте также важны личные способы восприятия и оценки изменений на ювелирном рынке. Важно заметить, что для большинства профессиональных групп в ювелирной сфере свойственна совместно-индивидуальная деятельность, которая оказывает все возрастающее влияние на характер межличностных отношений.

Организация заинтересована в развитии инновационных технологий и поддержке творческой активности своих работников-ювелиров [3]. Поэтому процессы коммуникации индивидов в организации должны рассматриваться не только как отдельные акты поведения индивидов, но и как действия, влияющие на весь коллектив.

Исследование вопроса о влиянии ювелирной организации на возможность раскрытия внутреннего творческого потенциала выявило, что из числа художников согласны с тем, что это влияние полное – 66,7%, частичное – 25,0%. У работников, владеющих профессиональными умениями и навыками по изготовлению изделий в полном цикле, картина прямо противоположная: 16,7% и 83,7%. Таким образом, те, кто имеет специальное художественное образование и высокую квалификацию в ручном изготовлении изделий, чаще склоняются к тому, что ювелирная организация влияет на их возможность раскрыть свой потенциал лишь частично.

Благодаря этому можно сделать вывод о том, что социально-технологические установки в ювелирном сообществе существуют как набор формальных принципов, с которыми реальная практика управления конфликтует. Важность креативного уровня персонала отметили лишь 4% руководителей ювелирных организаций.

С точки зрения профессиональной подсистемы ювелирной культуры решения о рассмотрении творческих идей работников и внедрении инноваций принимают лишь четверть руководителей российских ювелирных организаций. Кроме того, руководство более половины ювелирных организаций РФ, как правило, не может оценить творческие проекты коллекций своих работников с точки зрения новизны и перспективности. Однако более трети руководителей стараются найти не всегда совершенное, но практичное инновационное решение.

В этой связи важно подчеркнуть, что в основном именно на интуитивной основе реализуются все инновационные подходы, технологии, значимость которых как средства повышения эффективности ювелирного производства оценивают 48% опрошенных работников-ювелиров, и только 12% из них тесно связывают успешность деятельности ювелирной организации с регулярным применением инноваций. Но лишь половина от числа приверженцев позитивного эффективного влияния от внедрения инноваций отметили высокий уровень приспособленности инновационных технологий, тогда как 43% опрошенных считают, что уровень внедряемых технологий невысок, освоение новых дизайнерских направлений недостаточно. Это объясняется тем, что новые оригинальные коллекции ювелирных изделий имеют риск невостребованности среди основной массы потребителей продукции, а внедрение на рынок массовой продукции необычных изделий связано с увеличенными затратами на маркетинг и продвижение.

Экспертный опрос выявил, что наиболее оптимальной для успешного развития художественной ювелирной культуры и любой творческой деятельности в современных условиях представляется общая тенденция, соединяющая в себе установку на технологическую интерпретацию традиционных приемов декоративной обработки драгоценных металлов и инновационные технологии. Общеизвестно, что творческое переосмысление традиции создает самобытную школу современного русского ювелирного искусства, но нынешний облик ювелирной культуры определяют идеалы массовой культуры, и поэтому такая самобытность проявляется крайне редко. Она противоречит принципам предпринимательства, несовместимым с художественным созиданием высокого уровня. Вот почему в современном рыночном пространстве потребительский выбор формируется массовым производством ювелирной продукции, изготовленной методом литья по выплавляемым восковым моделям.

Рынок – это не только и не столько механизмы хозяйственного взаимодействия, это особая структура построения жизни, как отдельных людей, так и профессиональных сообществ. Правила рынка адаптируются к той культурной среде, в рамках которой он развивается.

Ювелирный рынок можно представить в виде многослойной структуры с разнообразными связями и коммуникациями, где важную роль играют межличностные отношения [4]. Кроме того, важнейшая особенность ювелирного рынка как системы выражается в том, что ее подсистемы существуют в непредсказуемых и неопределенных условиях. Это проявляется в том, что ювелирным организациям необходимо вырабатывать такие способы и методы воздействия, которые способствовали бы не только удовлетворению потребностей человека, но и были направлены на сбалансированное функционирование всей системы ювелирного рынка. Анализ процессов взаимодействия в современных рыночных условиях позволил выявить его особенности:

- функциональная природа услуг определяется мотивами взаимодействия, степенью его важности и характером нужд рынка;
- структура отношений в российской системе ювелирного рынка определяется официальными и неофициальными (межличностными) отношениями;
- все виды общения происходят в виду материальных возможностей и запросов, а также с учетом эмоционального состояния потребителя, на которого ориентированы ювелирные предприятия;
- на процесс взаимодействия субъектов системы ювелирного рынка оказывают влияние эстетические факторы окружающего пространства, а также морально-этические нормы;
- результатом такого взаимодействия является функциональное определение предоставляемой услуги или полезность, необходимость изготовленного украшения, которые оцениваются объективными и субъективными категориями потребителя.

Изучение современных особенностей взаимодействия рынка и художественной ювелирной культуры в России показало, что степень благоприятности условий рыночной экономики для купли-продажи высокохудожественных изде-

лий оценивается экспертами в 2,5 балла – ровно половина от возможных пяти баллов. Такая оценка соответствует мнениям представителей художественной интеллигенции и ученых о взаимоотношениях ювелирной культуры и рынка. Едва ли можно обнаружить хотя бы одно высказывание, безоговорочно принимающее и приветствующее коммерциализацию ювелирной культуры.

Наряду с негативным отношением к рынку существует точка зрения, признающая, что в нем есть некоторые позитивные моменты для развития традиционного прикладного искусства, которые можно отнести и к художественной ювелирной культуре. Высказываются мнения, что рынок формирует и развивает конкуренцию за потребителя ювелирных украшений, за наиболее качественное удовлетворение его потребностей. Таким образом, с этой точки зрения рынок является механизмом трансформации существующих предпочтений и потребностей в способы деятельности.

Рынок способствует, с одной стороны, снижению требовательности самих художников-ювелиров к качеству создаваемых изделий, с другой. – повышению цен на продукцию традиционного декоративно-прикладного искусства. Торговая конъюнктура зачастую является препятствием для развития высокого уровня культуры ювелирных ценностей.

Таким образом, рыночные отношения оказывают на ювелирную художественную культуру как позитивное, так и негативное влияние. На наш взгляд, некоторые позитивные стороны в отношениях между ювелирной культурой и рынком заключены в механизме самоопределения рынка, который включает в себя свободные цены, конкуренцию и независимый выбор партнеров. Этот механизм дает возможность организации самой определить, что производить, как и для кого. Рынок создает условия для адекватной социальной оценки художественных произведений ювелирного искусства, для конкурентоспособности продукции, формирует ситуацию выбора при многообразии и разнонаправленности предлагаемых товаров и услуг. Произведения ювелиров-художников рассматриваются сквозь призму конкурентоспособности и способности адаптироваться к современным требованиям рыночной среды.

Важная роль индивидуального художественного ювелирного творчества объясняется тем, что невозможно заинтересовать население массово растрачиваемыми изделиями, которыми заполнены прилавки многочисленных магазинов.

В исследовании установлено, что рассмотрение взаимодействий индивида с социальной средой требует, прежде всего, дифференциальной характеристики внешних факторов, определяющих его инновационную предрасположенность и творческую активность.

Различие реакций индивида на изменяющиеся условия приводит к внедрению такого понятия, как «творческая активность». Это понятие раскрывает ту меру изменчивости поведения индивида, которая зависит от его внутренней культурной и психологической готовности к изменениям окружающей среды.

Отметим, что поиск инноваций художником отражается в психологии самого творческого процесса, когда художник обособляет себя от коллективного субъекта. Так, инновационная деятельность художника-ювелира в творческом процессе может рассматриваться в качестве формообразующей и интегрирующей части социодинамики культуры ювелирной сферы. Однако в современных социологических исследованиях выделяется такое негативное явление, как деформация всей системы «ювелирная культура» под влиянием следующих факторов:

- внедрение инновационных технологий,
- глобализация ювелирного рынка,
- невостребованность и снижение спроса на традиционную ювелирную продукцию.

Проблема социально-экономической зависимости развития художественной ювелирной культуры существовала всегда, но раньше она имела совершенно иной характер, обусловленный непосредственной связью этого развития с наличием драгоценного сырья (редких камней и минералов). Сейчас происходит преимущественное развитие вторичных форм проектирования ювелирных изделий на конкретного заказчика, на удовлетворение клиентских запросов, что противоречит творческим планам ювелира-художника, ставит его, как и всю ювелирную культуру, в экономическую зависимость от общества, которое выражается в невозможности для художника самостоятельно обеспечить себя.

Согласно проведенным исследованиям, зависимость социодинамики художественной ювелирной культуры от экономических условий оценивается экспертами в 4,3 балла. Ее можно рассматривать через деятельность, с одной стороны, художника как наемного работника в организациях, производящих массовую продукцию, с другой, – художника-индивидуала как субъекта творчества. В основе такой зависимости не столько фактическое состояние подчиненности и беспомощности, сколько умонастроения, установки на определенный тип экономических отношений.

Исследования среди выпускников образовательных учреждений выявили, что они имеют слабую способность реализовать свои навыки профессиональных технологий в производственной практике, а также не способны нести полную ответственность за качество своей профессиональной деятельности.

Можно сказать, что умственная и теоретическая составляющая профессиональной подготовки ювелиров сформирована, но является оторванной от практики. Так, студенты имеют представление, что необходимо делать для достижения

поставленной руководителем цели, но применить полученные в процессе обучения знания в практическом производстве не в состоянии.

Заметим, что информационно-технологическая подготовка и коммуникативные способности современных ювелиров высоки, но практическая технологическая подготовка развита слабо: ювелиры-выпускники оказываются не в состоянии эффективно владеть навыками проектирования и реализации собственных творческих проектов.

Говоря о социальной адаптированности выпускников профессиональных учебных заведений, отметим, что показатели этой характеристики в целом высоки, и профессиональная компетентность российских ювелиров-выпускников не является низкой. Однако сами студенты, анализируя свою профессиональную подготовку, признаются, что, попадая в новый коллектив, испытывают некоторые трудности и переживают конфликты с руководителями. Особая острота конфликтов проявляется при продвижении ювелирами своих креативных идей по причине того, что в 76% случаев мышление руководителей и маркетологов категорически не совпадает с творческим и технологическим мышлением работников-ювелиров. Происходит это потому, что большая часть руководителей ювелирных предприятий следят за изменениями в трендах ювелирной моды исключительно с индивидуальной точки зрения, не учитывая значения прогноза новых тенденций в художественной обработке драгоценных металлов и ювелирных вставок, на что как раз обращают внимание около 50% опрошенных молодых специалистов.

Таким образом, инновационный уровень в восприятии новых направлений ювелирного творчества характеризуется фрагментарностью, несформированностью отдельных элементов. Это восприятие в современных условиях имеет довольно противоречивый характер, включая весь спектр нюансов, от самых позитивных до самых негативных. Оно воздействует на социокультурную информацию и определяет её саморегулирование, которое происходит:

- благодаря самодостаточности и наличию внутренних резервов творческой активности отдельных художников-ювелиров, не потерявших свою востребованность в современных рыночных условиях;
- за счет социальных общностей, групп и индивидов, ориентирующихся на этнические традиции, самобытную культуру, пользующихся ее знаниями, ценностями, нормами, образцами поведения и деятельности в процессе самоактуализации;
- как процесс рефлексии, изменения социокультурных ориентаций и картины мира субъекта, что определяет изменчивость элементов в художественной ювелирной культуре.

Под воздействием социальных условий появляются новые типы систем ценностных ориентаций, соответствующих эпохе, времени и характеризующих мировосприятие ювелирного искусства в конкретный исторический период, которые необходимо привить выпускникам российских учебных заведений в области традиционного ювелирного искусства.

#### Библиографический список

1. Рудь А.Е. Институциональные факторы конкурентоспособности организации: понятие, классификация, закономерности взаимосвязей. *Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Экономика. Управление. Право.* 2016; № 4: 399 – 403.
2. Захарова М.А. *Институциональное моделирование как метод познания, прогнозирования и управления медико-социальными проектами.* Диссертация ... доктора социологических наук. Новосибирск, 2009.
3. Трофимова И.М. Особенности формирования творческого потенциала руководителей в процессе их переподготовки. *Мир науки, культуры, образования.* 2010; № 4-1: 160 – 163.
4. Ушницкая Г.И. *Разработка маркетинговой стратегии вертикально-интегрированного предприятия на российском ювелирном рынке.* Диссертация ... кандидата экономических наук. Москва, 2009.
5. Бакунева С.В. Творческая активность как психолого-педагогическое явление. *Царскосельские чтения.* 2010; № XIV: 122 – 124.

#### References

1. Rud' A.E. Institucional'nye faktory konkurentosposobnosti organizacii: ponyatie, klassifikaciya, zakonomernosti vzaimosvyazey. *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Seriya "Ekonomika. Upravlenie. Pravo."* 2016; № 4: 399 – 403.
2. Zaharova M.A. *Institucional'noe modelirovanie kak metod poznaniya, prognozirovaniya i upravleniya mediko-social'nymi proektami.* Dissertatsiya ... doktora sociologicheskikh nauk. Novosibirsk, 2009.
3. Trofimova I.M. Osobennosti formirovaniya tvorcheskogo potentsiala rukovoditeley v processe ih perepodgotovki. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2010; № 4-1: 160 – 163.
4. Ushnickaya G.I. *Razrabotka marketingovoy strategii vertikal'no-integrirovannogo predpriyatiya na rossijskom yuvelirnom rynke.* Dissertatsiya ... kandidata "ekonomicheskikh nauk. Moskva, 2009.
5. Bakuneva S.V. Tvorcheskaya aktivnost' kak psihologo-pedagogicheskoe yavlenie. *Carskosel'skie chteniya.* 2010; № XIV: 122 – 124.

Статья поступила в редакцию 03.12.19

УДК 378

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10105

**Druzhkova N.I.,** Doctor of Sciences (Pedagogy), Cand. of Sciences (Art History), Professor, Department of Theory and History, Art Institute of Fine Arts, Moscow Pedagogical State University (Moscow, Russia), E-mail: izoinschool@yandex.ru

**FEATURES OF TEACHING HISTORY AND THEORY OF ART INTERNATIONAL AVANT-GARDE OF THE FIRST THIRD OF THE TWENTIETH CENTURY (COURSE PROGRAM).** The article studies the specifics of teaching a training course on the theory and history of the international avant-garde of the first third of the twentieth century. Arguing that the art of the international avant-garde laid the foundations of contemporary art, having systematized this extensive material, the author offers twelve topics for its study. They provide an opportunity to get acquainted with the specifics of the avant-garde, the main directions and creativity of the main representatives. The special role and importance of the Russian avant-garde is emphasized, which the author considers expedient not to isolate from the international context. The emphasis is on the formation of a new visual language, the principles of new visual thinking. The author touches upon the use of avant-garde discoveries in the concrete practice of art pedagogy.

**Key word:** history and theory of art, program for study of international avant-garde art, principles of new visual thinking, theory of primary elements of image.

**Н.И. Дружкова,** д-р пед. наук, канд. искусствоведения, проф., Институт изящных искусств МПГУ, г. Москва, E-mail: izoinschool@yandex.ru

## ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИСТОРИИ И ТЕОРИИ ИСКУССТВА МЕЖДУНАРОДНОГО АВАНГАРДА ПЕРВОЙ ТРЕТИ XX ВЕКА (ПРОГРАММА КУРСА)

Статья посвящена особенностям преподавания учебного курса по теории и истории международного авангарда первой трети XX века. Утверждая, что искусство международного авангарда заложило основы современного искусства, систематизируя этот обширный материал, автор предлагает двенадцать тем для его изучения, которые дают возможность познакомиться со спецификой авангарда, основными направлениями и творчеством главных представителей. Подчеркивается особая роль и значение русского авангарда, который автор считает целесообразным не вычленивать из международного контекста. Акцент делается на формировании нового изобразительного языка, принципах нового визуального мышления, способствующих расширению границ восприятия искусства. Статья затрагивает вопрос использования открытий авангарда в конкретной практике педагогики искусства.

**Ключевые слова:** история и теория искусства, программа по изучению искусства международного авангарда, принципы нового визуального мышления, теория первоэлементов изображения.

Зародившееся более ста лет назад искусство международного авангарда первой трети XX века заложило основы современного искусства, выработало принципы нового визуального мышления, альтернативные по отношению к де-

вятадцатому веку и прежней академической традиции. В настоящее время стало возможно объективно говорить о значении, роли и влиянии его на все последующее развитие искусства. На второй план ушли эпатаж, декларативность,



излишняя радикальность периода его становления, на первый вышли главные открытия в сфере новых средств художественной выразительности, формирования нового изобразительного языка, позволяющего передать всю глубину и остроту переживаний этой эпохи глобальных социальных катаклизмов, сопровождавшихся войнами и революциями, коренным образом изменившими сознание и мировоззрение человека.

Прошло то время, когда художественные открытия авангарда подвергались резкой критике и неприятию. Сейчас уже очевидно, что искусство художников русского авангарда стало частью национального достояния, а его изучение и применение в процессе обучения современных художников представляет собой целый пласт неиспользованных возможностей [1]. Поэтому хотелось бы обратиться к его наследию и отменить некоторые особенности его преподавания в художественных вузах и колледжах.

В первую очередь необходимо наиболее полно и объективно выстроить материал, учитывая изменившуюся ситуацию в отношении его оценки и используя новые факты, открывшиеся в связи с возможностью его систематического исследования: каталоги многочисленных выставок, новые издания и публикации.

С конца восьмидесятых годов прошла череда больших ретроспективных выставок, посвященных творчеству художников русского авангарда. Это – выставки К. Малевича, В. Кандинского, П. Филонова, В. Татлина, М. Шагала, Э. Лисицкого, Н. Гончаровой, М. Ларионова. Состоялись выставки «Великая утопия», «Амазонки авангарда», которые были показаны в Европе и Америке.

В результате знакомства с живописью художников этого периода огромной зрительской аудитории это искусство зазвучало по-новому, нашло своего исследователя и почитателя, стало более доступным для понимания и более популярным.

В России в последние три десятилетия почти в полном объеме оказалось представлено творчество не только художников отечественного авангарда, но и художников международного авангарда: прошли выставки П. Пикассо, С. Дали, П. Мондриана, итальянских футуристов, Дж. Моранди, выставка художников объединения «Синий всадник» и т.д. Это способствовало возникновению желания осмыслить отечественный авангард в контексте европейского и мирового искусства.

Возможность увидеть воочию произведения, познакомиться с материалом каталога, специально подготовленного к выставке, вызвало интерес и стремление самостоятельно разобраться в специфике искусства авангарда.

Это послужило определенным стимулом и вызвало потребность в более полном, расширенном представлении раздела, посвященного искусству классического авангарда, в основных учебных курсах по теории и истории искусств в российских художественных вузах и колледжах [2]. На наш взгляд, целесообразно было бы не вычленивать русский авангард из международного контекста [3], [4]. Весь материал следует разбить приблизительно на двенадцать разделов, или главных тем в следующей последовательности, учитывая специфику разных видов искусства:

#### Тема 1. Авангард

Общая характеристика искусства международного авангарда. Содержание термина «авангард». Этапы развития. Основные направления. Расширение средств художественной выразительности. Манифесты. Теория первоэлементов изображения.

#### Тема 2. Фовизм

История появления. Первая выставка. Термин. Основные представители. Творчество А. Матисса. «Заметки живописца». Матисс в России.

#### Тема 3. Кубизм

Происхождение термина. История движения. Манифесты. Раннее творчество П. Пикассо и Ж. Брака. Две фазы развития: кубизм «аналитический» и «синтетический». Основные этапы творчества Пикассо.

#### Тема 4. Экспрессионизм

История немецкого авангарда. Значение термина. Деятельность группы «Мост» и объединения «Синий всадник». Творчество главных представителей. Поиск новых средств художественной выразительности. Трагизм мировосприятия.

#### Тема 5. Футуризм и метафизическая живопись

История возникновения. Основные манифесты. Политическая позиция. Творчество художников итальянского футуризма. Метафизическая живопись: Де Кирико, Дж. Моранди.

#### Тема 6. Абстрактное искусство

Зарождение и развитие беспредметного искусства. Исторические и творческие предпосылки возникновения. Творчество художников группы «Де Стил». Абстрактное искусство П. Мондриана. Теоретическое и художественное наследие В. Кандинского. Содержание его книг «О духовном в искусстве» и «Точка и линия на плоскости».

#### Тема 7. Живопись русского авангарда

Первые объединения художников русского авангарда: «Бубновый валет», «Ослиный хвост», «Союз молодежи». Выставки и декларации. Неопримитивизм М. Ларионова и Н. Гончаровой. «Лучизм» Ларионова. Творчество К. Малевича. Манифест супрематизма. Творчество В. Татлина. «Аналитическое искусство» П. Филонова. Сюрреализм М. Шагала. Русский кубофутуризм.

#### Тема 8. Сюрреализм

Термин. Манифесты. Основные этапы развития. Истоки творчества С. Дали. Теоретические тексты. Дали в Америке и Испании.

#### Тема 9. Архитектура первой трети XX века

Архитектура как средство изменения жизни. Принципы «органической архитектуры» Ф.Л. Райта. Отношение к европейскому функционализму. «Дом над водопадом». Поиск новых средств выражения Ле Корбюзье. Теоретические концепции. «К новой архитектуре» (шесть принципов). Творчество В. Гропиуса. Его деятельность в Баухаузе. Книга «Задачи тотальной архитектуры». Основные этапы творчества Ми ван дер Роэ. Его постройки в Америке и Европе. «Афоризмы об архитектуре».

#### Тема 10. Русский конструктивизм

Влияние живописи авангарда на поиск первоэлементов архитектуры. Значение русского конструктивизма в утверждении авангардных направлений в архитектуре. Главные представители: И. Голосов, К. Мельников, А. Лавинский, братья Веснины, И. Леонидов. Функционализм и рационализм – два основных противоборствующих внутри русского конструктивизма.

#### Тема 11. Баухауз и ВХУТЕМАС

Две самые известные художественные школы эпохи классического авангарда. История создания и существования. Педагогический коллектив. Теория и методика преподавания основных курсов по формообразованию, цветоведению и материаловедению. Их роль в создании системы дизайнерского образования.

#### Тема 12. Скульптура первой трети XX века

Авангардистские направления в скульптуре. Творчество О. Цадкина, Ж. Липшица, К. Бранкузи. От родеоновской традиции к абстракции. Основные этапы творчества Г. Мура. Главные темы и пластические приемы. Конструктивизм и абстракция в творчестве Н. Габо, А. Певзнера, А. Архипенко. Влияние их творчества на развитие пластического языка XX века.

Лекционный курс должны дополнять семинарские занятия, посвященные описанию и анализу отдельных произведений, презентации творчества художников авангарда, выявлению стилистики основных направлений этого искусства, изучению текстов по теории искусства и манифестов.

Искусство авангарда, безусловно, расширяет границы нашего восприятия. Оно вводит в художественный и научный обиход новые принципы формообразования, новые понятия теории искусства. Художники международного и русского авангарда в своей педагогической практике начинают использовать новые приемы и концепции. Наиболее ярко это нашло воплощение в образовательной деятельности Баухауза.

В. Кандинский в учебном курсе «Аналитический рисунок» применяет свои открытия, сделанные им «на пути к абстракции». Его творческий метод «обобщения» становится своеобразным упражнением на осваивание впечатлений от натуры. Теория первоэлементов, которую он излагает в книге «Точка и линия на плоскости», оказывается учебным пособием по современному формообразованию для студентов-дизайнеров, а теория цвета преобразовывается в учебный предмет по цветоведению [5].

«Теория форм видения» П. Клее лежит в основе его курса по композиции. Опираясь на нее, он учит студентов визуальному мышлению, созданию «новой реальности», реализует таким образом один из главных постулатов своего творчества – «искусство не воспроизводит видимое, а делает видимым».

Новые принципы формообразования в системе обучения искусству сумел реализовать известный немецкий художник, дизайнер и педагог Йозеф Альберс, освоивший основной курс по формообразованию Кандинского и Клее и руководивший в период с 1927 по 1933 годы пропедевтическим курсом.

Пропедевтический курс был одним из главных нововведений школы. Гропиус называл его артерией Баухауза. Занятия проходили в основном в мастерских. Здесь прорабатывались упражнения по элементарному формообразованию, практические упражнения по изучению различных текстур и материалов: проводилась работа с текстилем, обработка камня и металлических поверхностей и т.д.

В своем пропедевтическом курсе, который Альберс называл «практическим формообразованием», он поставил перед собой задачу продолжить традицию своих предшественников и учителей. Именно при Альберсе этот курс получил свою завершенность и структурную цельность. Известный художник, теоретик дизайна, педагог и руководитель Ульмской школы формообразования Томас Мальдонадо писал: «Й. Альберс взял на себя, может быть, наиболее трудную задачу в разработке дидактики Баухауза, задачу, которую он решил с подлинным блеском, трансформировав различные и отчасти противоречивые компоненты (педагогический пафос, мистический экспрессионизм и подчеркнутый конструктивизм) в систематизированный, однородный и гибкий учебный предмет» [6, с. 5].

Вслед за своими наставниками Альберс на занятиях со студентами стремится развивать их творческую фантазию, способность делать самостоятельные открытия, изобретать новое. Курс практического обучения (Werklehre) Альберса, рассчитанный на один семестр, включал два раздела:

#### Основные понятия и содержание практической работы

Анализ возможностей и качеств различных материалов в отношении:

- размеров (пространство, объем, плоскость, линия, точка);
- движения (статика – динамика);
- массы (пропорции – ритм, прибавление – уменьшение);
- энергии (положительная – активная, отрицательная – пассивная);

– выразительности (цвет, светотень, материя).

Сбор и систематизация рабочих материалов.

Посещение мастерских и заводских цехов.

**Область**

Упражнения с «материей» и «материалами» (повторяющимися и чередующимися):

- «Материя»: отношения внешних проявлений материалов. Использование свойств структуры, фактуры, текстуры;

- «Материал»: конструирование для изучения функций материалов и возможностей их использования [7, с. 3 – 7].

Упражнения с «материей» строились на изучении внешнего проявления свойств материалов. Художник считал, что понятие «материя» приобретает конкретность лишь в сфере практического использования, а чувственное восприятие и геометрические параметры (*Gestaltung*) остаются в области абстрактного мышления. По существу, он исходил из неокантианской доктрины, придавая решающее значение практике, которую рассматривал как единственную возможность претворения «врожденной художественной интуиции».

Излюбленными материалами Альберса в качестве проработки конструктивных решений были бумага, гофрированный картон, проволочное плетение, целлофан, солома. Он отдавал предпочтение их нетрадиционным свойствам. Так,

бумага использовалась им для построения разнообразных пространственных форм, обладающих конструктивной устойчивостью. В процессе работы студенты открывали для себя ее новые качества: гибкость, жесткость, эластичность и прочие. Следует отметить, что Альберс в этих упражнениях ставил задачу не просто найти новый технический прием, но добиться создания выразительной композиции, что соотносится с идеями авангарда.

Вслед за Иттенем и Мохольт-Надем Альберс особое внимание уделял способности находить разнообразные вариации из ограниченного числа заданных элементов. Для этого он часто использовал упражнения макетного характера. Альберс одним из первых вводит в художественную педагогику предварительное изготовление макетов, конструкций и отдельных композиций, что впоследствии будет широко применяться многими дизайнерскими и архитектурными школами.

Таким образом, педагогический опыт В. Кандинского, П. Клее и Й. Альберса доказывает, что принципы искусства авангарда обладают мощным потенциалом для формирования и развития творческой активности студентом, что делает его значимым для освоения. Между тем, теоретическое, художественное и педагогическое наследие художников классического авангарда еще недостаточно изучено и использовано в системе художественного образования. Но судя по тому интересу, который оно сейчас вызывает, очевидно, что оно не утратило своей актуальности и сегодня.

#### Библиографический список

1. Дружкова Н.И. Художественно-педагогический потенциал искусства международного авангарда первой трети XX века. *Электронный научный журнал «Педагогика искусства»*. 2014; № 4. Available at: <http://www.art-education.ru/electronic-journal/hudozhestvenno-pedagogicheskij-potencial-iskusstva-mezhdunarodnogo-avangarda>
2. Дружкова Н.И. Программа по изучению искусства международного авангарда первой трети XX века для художественных ВУЗов и колледжей. «Международный авангард первой трети XX века». *Изобразительное искусство в школе*. 2011; № 5.
3. Дружкова Н.И. Из истории реформирования профессиональной художественной школы: создание системы художественно-промышленного образования в Германии. *Изобразительное искусство в школе*. 2013; № 6.
4. Дружкова Н.И. Специфика преобразования системы профессионального художественного образования в первой трети XX века. *Диалог культур России – Востока – Запада в образовательной среде*. Москва: ФГНУ ИХО РАО, 2014.
5. Дружкова Н.И. Из истории профессионального художественного образования: Баухауз – ВХУТЕМАС. Общность педагогических и формообразующих идей. *Художественное образование в пространстве современной культуры: материалы конференции, 7 – 10 октября, Бойнице, Словакия*; 2011.
6. Maldonado T. Ist das Bauhaus aktuell? *Ulm*. 1963; № 8-9: 5 – 13.
7. Albers J. Werklicher Formunterricht. *Bauhaus* 2-3.1928: 3 – 7.

#### References

1. Druzhkova N.I. Hudozhestvenno-pedagogicheskij potencial iskusstva mezhdunarodnogo avangarda pervoj treti HH veka. *Elektronnyj nauchnyj zhurnal «Pedagogika iskusstva»*. 2014; № 4. Available at: <http://www.art-education.ru/electronic-journal/hudozhestvenno-pedagogicheskij-potencial-iskusstva-mezhdunarodnogo-avangarda>
2. Druzhkova N.I. Programma po izucheniyu iskusstva mezhdunarodnogo avangarda pervoj treti HH veka dlya hudozhestvennyh VUZov i kolledzhej. «Mezhdunarodnyj avangard pervoj treti HH veka». *Izobrazitel'noe iskusstvo v shkole*. 2011; № 5.
3. Druzhkova N.I. Iz istorii reformirovaniya professional'noj hudozhestvennoj shkoly: sozdanie sistemy hudozhestvenno-promyshlennogo obrazovaniya v Germanii. *Izobrazitel'noe iskusstvo v shkole*. 2013; № 6.
4. Druzhkova N.I. Specifika preobrazovaniya sistemy professional'nogo hudozhestvennogo obrazovaniya v pervoj treti HH veka. *Dialog kul'tur Rossii – Vostoka – Zapada v obrazovatel'noj srede*. Moskva: FGNU IHO RAO, 2014.
5. Druzhkova N.I. Iz istorii professional'nogo hudozhestvennogo obrazovaniya: Bauhaus – VHUTEMAS. Obschnost' pedagogicheskikh i formoobrazuyuschih idej. *Hudozhestvennoe obrazovanie v prostranstve sovremennoj kul'tury: materialy konferencii, 7 – 10 oktyabrya, Bojnice, Slovakiya*; 2011.
6. Maldonado T. Ist das Bauhaus aktuell? *Ulm*. 1963; № 8-9: 5 – 13.
7. Albers J. Werklicher Formunterricht. *Bauhaus* 2-3.1928: 3 – 7.

Статья поступила в редакцию 04.12.19

УДК 378

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10106

**Lomakin M.O., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Drawing and Painting Department, Higher School of Folk Arts (Academy) (St. Petersburg, Russia), E-mail: mihail.lomakin@inbox.ru**

**THE ACADEMIC DISCIPLINE “DRAWING” IN THE MA STUDENTS’ EDUCATIONAL PROCESS IN RELATION TO THE DIFFERENT PROFILES OF THE TRADITIONAL APPLIED ART.** The article handles the contents and methodology of the academic discipline “Drawing” in the MA students’ educational process of the Arts and crafts direction of training. The article gives characteristics of the educational program, which includes the decorative conversion assignments on the drawings from nature basis. It justifies the educational function of the drawing as the versatile instrument in the MA students’ training. The academic discipline “Drawing” is represented as the connecting link between basic and professional disciplines. Special attention of the author is focused on revealing of value and specific features of decorative drawing as means of providing interrelation between basic disciplines and various profiles of traditional applied art, the tool of education of professional qualities of the artist in this area.

**Key words:** magistracy, drawing, decorative graphics, decorative drawing, arts and crafts.

**М.О. Ломакин, канд. пед. наук, доц., Высшая школа народных искусств (академия), г. Санкт-Петербург, E-mail: mihail.lomakin@inbox.ru**

## УЧЕБНАЯ ДИСЦИПЛИНА «РИСУНОК» В ПОДГОТОВКЕ МАГИСТРОВ ПО РАЗЛИЧНЫМ ПРОФИЛЯМ ТРАДИЦИОННОГО ПРИКЛАДНОГО ИСКУССТВА

Статья посвящена содержанию и методике преподавания учебной дисциплины «Рисунок» студентам, обучающимся по направлению подготовки 54.04.02 – «Декоративно-прикладное искусство и народные промыслы» (прикладная магистратура). Дается характеристика учебной программы, включающей задания по декоративному решению натуральных рисунков, сформулирована роль учебной дисциплины «Рисунок» в качестве базового средства обучения будущих магистров, представленная как связующее звено между базовыми и профессиональными дисциплинами. Особое внимание автора сосредоточено на выявлении значения и специфических особенностей декоративного рисунка как средства обеспечения взаимосвязи между базовыми дисциплинами и различными профилями традиционного прикладного искусства, инструмента воспитания профессиональных качеств художника в этой области.

**Ключевые слова:** магистратура, рисунок, декоративная графика, декоративный рисунок, декоративно-прикладное искусство.

Обучение рисунку будущих магистров декоративно-прикладного искусства и народных промыслов является одним из главных приоритетов в этом направлении подготовки. В настоящее время в учебном процессе будущих магистров декоративно-прикладного искусства необходимо создание прочной профессиональной базы высшего образования, основанной на принципах академического художественного обучения. В этом контексте большое значение приобретает вопрос об обучении студентов декоративно-прикладного искусства рисунку и живописи, которые должны рассматриваться как единая профессиональная база педагогической, научной и творческой деятельности будущих магистров [1, с. 15].

Темой статьи является содержание и методика преподавания учебной дисциплины «Рисунок» студентам прикладной магистратуры по направлению 54.04.02 – «Декоративно-прикладное искусство и народные промыслы».

Важнейшая роль учебной дисциплины «Рисунок» в подготовке художников самых разнообразных направлений общепризнана, и в утверждении ее важности нет ничего нового. Однако в Высшей школе народных искусств (академии) эта базовая дисциплина, благодаря специально разработанному содержанию, учитывающему специфику и художественно-технологические особенности каждого профиля традиционного прикладного искусства, приобретает особый статус.

Понятие «рисунок» чрезвычайно широко и включает в себя длинный ряд понятий – натурный рисунок и рисунок по памяти и представлению, зарисовка и набросок как подготовительный материал для курсовой или дипломной работы, эскизы курсовых и дипломных работ, учебные штудии с подробной проработкой анатомии и конструкции изображаемого и, наконец, декоративный рисунок [2, с. 6]. В настоящей статье автор попытается обосновать дидактическую роль декоративного рисунка как универсального инструмента, связующего звена между базовыми дисциплинами и различными профилями традиционного прикладного искусства.

Надо сказать, что в таком контексте декоративный рисунок не мыслится сам по себе, в отрыве от контекста интегрированного учебного процесса подготовки магистра декоративно-прикладного искусства. Понятие декоративного рисунка в истории мирового искусства охватывает широчайшие области и жанры и применяется по отношению к самым различным произведениям, от древнейших наскальных изображений до самых современных созданий концептуального искусства. Термином, наиболее точно выражающим сущность декоративного рисунка, приближенную к теме настоящей статьи, является «декоративная графика» [3, с. 18].

Изобразительные средства декоративной графики и изобразительные средства декоративно-прикладного искусства лежат в единой плоскости, которую можно охарактеризовать понятием «декоративность». Логическим следствием этого стало использование приемов декоративной графики в учебном процессе подготовки магистров декоративно-прикладного искусства и народных промыслов.

Магистры обучаются по единой учебной дисциплине «Рисунок», которая, наряду с рисованием с натуры, включает в себя также задания по декоративным решениям натуральных рисунков. Обе эти части имеют равно большое значение в подготовке магистров данного направления.

Целью освоения данной учебной дисциплины, особенно ее декоративной части, является овладение законами изобразительной грамоты, практическими приемами как реалистического изображения окружающего мира, так и условно-плоскостной его переработки. Дисциплина на практическом материале знакомит с приемами выполнения декоративных решений натуральных рисунков, что является необходимой профессиональной составляющей в творческой деятельности магистра декоративно-прикладного искусства и народных промыслов. Основная роль, которую выполняет обучение рисунку, – формирование творческого мышления, способности воспринимать мир эстетически, художественно. Рисунок помогает овладеть профессиональным творческим методом при работе в самых различных областях художественной и педагогической деятельности. Главным условием успешной работы в области рисунка является систематичность, каждодневный труд не только в условиях учебной аудитории, но при самостоятельной работе с натуры [4, с. 12]. Способность к условно-плоскостному, декоративному восприятию и изображению видимого мира также является неотъемлемой частью творческой деятельности магистра декоративно-прикладного искусства и народных промыслов и в образовательном аспекте мыслится в неотрывной связи с натурно-реалистическим.

Важной задачей курса рисунка в подготовке магистров как продолжения обучения на базе бакалавриата является дальнейшее изучение законов изображения объемной пластической формы в пространстве, анатомии, линейной и воздушной перспективы, техники и технологии натурального и декоративного рисунка. При обучении рисунку происходит знакомство с возможными методами его преподавания, поскольку педагогическая деятельность является неотъемлемой частью профессиональной деятельности магистра декоративно-прикладного искусства и народных промыслов. Для того чтобы приобрести необходимые знания и опыт, которые будущий магистр применит в своей творческой и педагогической практике, необходимо понимать всю важность настоящей, систематической работы в сфере, которой будет посвящена профессиональная деятельность магистра. Изучение наследия великих мастеров мирового искусства, того, какими художественными средствами они владели и как их применяли, имеет первосте-

пенное значение. Это даст практическое понимание того, как следует решать художественные задачи как реалистические, так и условно-декоративные.

На уровне образования магистра, когда имеется уже значительный базис подготовки бакалавров, цель и задачи обучения уже несколько иные. Однако на всем протяжении обучения рисунку необходимо держать в поле зрения основной круг проблем, которые встают перед студентом в процессе рисования с натуры и выполнения декоративных решений.

При таких условиях обучение рисунку следует рассматривать под совершенно особым углом зрения, характерным именно для преподавания данной учебной дисциплины в Высшей школе народных искусств (академии). Как уже ранее говорилось, здесь в рамках одной дисциплины соединены натурное рисование и декоративная графика, техника которой изучается путем переработки рисунков с натуры в условно-плоскостное, орнаментированное изображение. Связь декоративной графики с рисунком с натуры в границах единой учебной дисциплины составляет специфику этой дисциплины в подготовке магистров.

Такой взгляд на специфику рисунка обуславливает структуру и содержание программы учебной дисциплины «Рисунок». Оно направлено на рассмотрение дисциплины «Рисунок» как единого, интегрированного материала, освоение которого, однако, требует применения различных методов учения, соединения различных подходов студентов к своей учебной деятельности. В первую очередь эти подходы рассчитаны на студентов, получивших базовые знания по рисунку и на этой базе продолжающих свое обучение. Эти подходы рассматриваются в принципиальной связи с условно-плоскостной декоративной переработкой. В программе определены общие для этих двух видов изобразительной деятельности основы, помогающие воспринять их в едином комплексе. Задания по натурному рисованию и декоративным решениям выстроены в программе в логической последовательности от простого к сложному с целью более эффективного раскрытия сути целостного мыслительного и изобразительного процесса в обоих направлениях. При анализе программы становится очевидным, что, продолжая изучение практических основ рисунка, следует постоянно мысленно возвращаться к теоретическим основам натурального рисования, которые на любом этапе практической работы обуславливают требования к рисуемому в процессе наблюдения, изучения и изображения в рисунке объектов видимого мира.

Рисунок с натуры является осознанным творческим процессом, основанным на активном наблюдении и анализе видимого мира, его осмыслении и поэтапном воплощении в графическом изображении в соответствии с методом, выработанным реалистической художественной школой. Основой этого метода является идея конструкции трехмерной пространственной формы, учение о пропорциях, а также теория формообразования, разрабатывающая понятия светотеневой и тональной лепки объемной формы [5, с. 20]. Своеобразной противоположностью этого метода, но, тем не менее, непосредственно базирующимся на нем, является условно-плоскостное, орнаментальное понимание и изображение этой формы. Без понимания первого метода всякие попытки работать в условной, орнаментальной манере превращаются в чисто визуальное пассивное копирование видимых объектов, путем механического срисовывания отдельных деталей и применения шаблонных приемов без учета единства целого.

Это одна сторона вопроса о содержании программы обучения рисунку магистров декоративно-прикладного искусства и народных промыслов. Второй стороной является методика, которая, в свою очередь, тесно связана с необходимостью учитывать специфику различных профилей традиционного прикладного искусства. Необходимо увидеть то, как содержание учебной дисциплины и методика ее преподавания студентам-магистрам варьируются в соответствии с различными требованиями, которые предъявляют к ним художественно-технологические особенности того или иного вида традиционного прикладного искусства. Таким образом, выявляется существенная особенность содержания и методики учебной дисциплины – ее вариативность. Эта особенность с необходимостью обуславливает структуру программы, которая разделена на две части: базовую и вариативную. Базовая часть посвящена формированию общих компетенций, связанных с начальными принципами рисунка или с их повторным изложением, имеет пропедевтический характер и предполагает использование информационно-сообщающего и объяснительного методов обучения. Вариативная часть предполагает взаимодействие принципов рисунка и декоративной графики с принципами того или иного профиля традиционного прикладного искусства, то есть руководствуется художественно-технологическими особенностями этих профилей. На этапе освоения этой части применяется побуждающий метод обучения, предполагающий свободное владение студентом базовыми приемами декоративной графики и способность использовать их в творческом поиске в своей учебно-профессиональной деятельности.

Поскольку одной из тем настоящей статьи является зависимость методики обучения от художественно-технологических особенностей профилей, нас здесь в первую очередь должна заинтересовать вариативная часть программы.

Количество изобразительных средств декоративного рисунка более ограничено, чем в натурном рисунке. Это обусловлено более строгими требованиями, предъявляемыми к стилистическому решению декоративной композиции, при котором необходим и более строгий отбор изобразительных средств. Этот отбор предполагает осознанный выбор именно того изобразительного средства, которое нужно для выполнения конкретной изобразительной задачи [6, с. 31].



Художественные средства декоративного рисунка делятся на две группы: средства композиционные и инструментальные.

К композиционным средствам относятся: пятно (количество светлого и темного), силуэт, ритм.

К инструментальным средствам относятся: точка, линия, пятно; а также производные инструментальных средств: штрих, заливка, орнамента.

Как следует из названий, композиционные изобразительные средства являются средствами мыслительными, инструментальные – исполнительными.

С помощью композиционных средств выстраивается общее решение декоративного изображения, ведется поиск его композиционного, стилистического, пластического содержания.

С использованием указанных средств применяется основной прием, который выражает собой движение от реалистического к условно-плоскостному изображению – трансформирование или трансформация. Трансформация относится к приемам базовым, общим для студентов всех профилей. Именно с помощью приема трансформации задается образное начало декоративной переработки, определяется степень условно-плоскостного, формально-композиционного изменения изображаемого объекта [7, с. 108].

Все другие изобразительные приемы, используемые студентами, различны для каждого вида традиционного прикладного искусства. Их дифференциация определяется художественно-технологическими требованиями каждого профиля этого искусства [7, с. 108].

В рамках одной статьи невозможно хотя бы бегло очертить специфику всех видов традиционного прикладного искусства. Однако на примере двух видов этого искусства – «Художественная вышивка» и «Лаковая миниатюрная живопись» – можно в достаточной степени показать вариативность применения приемов декоративного рисунка для решения изобразительных задач, обусловленных особенностями этих профилей.

Применение в декоративном решении точки и пятна разной величины, заполняющих плоскости, позволяют использовать силуэтно-пятновой прием. В силу своей графической специфики применение силуэтно-пятнового приема наиболее соответствует художественно-технологическим особенностям профиля «Лаковая миниатюрная живопись». Лаковая миниатюра из всех существующих профилей традиционного прикладного искусства наиболее фигуративна и близка к реалистической живописи. Построение композиции в лаковой миниатюре в значительной мере основывается на ритме динамических контрастных пятен, которые создают систему тональных и цветовых акцентов, целью которых является выделение главного в композиции и организации его в динамичном движении. Способы формообразования в лаковой миниатюре, особенно в Холуйской, близки к реалистическим, однако в отличие от реалистического, пространство этой миниатюры трактуется плоскостно и выстраивается на вза-

имодействии больших силуэтов. Таким образом, очевидно, что именно силуэтно-пятновой прием должен применяться при работе над декоративными решениями студентами-магистрами по профилю «Лаковая миниатюрная живопись». Содержание вариативной части программы по дисциплине «Рисунок» для этого профиля определяется необходимостью формирования соответствующих компетенций и разрабатывается с учетом особенностей данного художественного направления.

Изменениям различного характера наряду формой подвергается фактура изображения, что определяется технологией выполнения изделий. Так, для профиля «Художественная вышивка» более приемлемым является использование размеренной, четкой, однородной фактуры. Именно такая фактура стилистически соответствует произведениям художественной вышивки [7, с. 111]. Здесь используется четкая фактура, достаточно однородная и построенная на регулярном ритме, при котором равномерно чередуются участки поверхности различной орнаментальной структуры [7, с. 112].

Казалось бы, зависимость выбора изобразительного приема от специфики профиля очевидна и не требует столь подробного рассмотрения. Однако в реальной учебной практике, в которой необходимо выстроить учебный процесс на твердых дидактических принципах и логически оправданно направлять поисковую работу студента, встает задача четкого формирования и изложения этих принципов. Дело в том, в художественной практике ни один художественный прием, пятновой или линейный, никогда не используется в чистом виде, но всегда в сочетаниях. Следует также учитывать, что на занятиях по рисунку студент работает с конкретным объектом изображения – натюрмортом, интерьером, гипсовым слепком или с живой моделью, визуальное впечатление от которых может быть очень сильным и индивидуальным, способным увести творческий поиск в декоративном решении довольно далеко от требований профиля. Поэтому настоящее формулирование художественной связи декоративного изобразительного приема со спецификой конкретного профиля даже на этапе освоения вариативной части учебной программы по рисунку представляется принципиально важным.

Одним из важнейших моментов при работе над декоративно-графическими решениями, в процессе движения от реалистического к условно-плоскостному изображению является осознанное применение приемов проектной графики каждого профиля. В проектной графике с особенной определенностью выражается специфика того или иного профиля традиционного прикладного искусства, и грамотное использование проектной графики при выполнении декоративного решения способствует более верному пониманию художественной задачи, дает возможность верно ее сформулировать и решить. Это относится к каждому профилю традиционного прикладного искусства и к каждому этапу выполнения вариативной части программы учебной дисциплины «Рисунок» [7, с. 113].

#### Библиографический список

1. Ломакин М.О. *Декоративный рисунок в подготовке бакалавров по конкретным видам традиционного прикладного искусства*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Санкт-Петербург, 2016.
2. Ростовцев Н.Н. *Академический рисунок: Курс лекций: учебное пособие для студентов педагогических институтов*. Москва: Просвещение, 1973.
3. Беда Г.В. *Основы изобразительной грамоты*. Москва: Просвещение, 1989.
4. Барщ А.О. *Рисунок в средней художественной школе*. Москва: Академия художеств СССР, 1963.
5. Ростовцев Н.Н. *Академический рисунок: Курс лекций: учебное пособие для студентов педагогических институтов*. Москва: Просвещение, 1973.
6. Бесчастнов Н.П. *Черно-белая графика: учебное пособие*. Москва: Владос, 2005.
7. Ломакин М.О. *Декоративный рисунок в подготовке бакалавров по конкретным видам традиционного прикладного искусства*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Санкт-Петербург, 2016.

#### References

1. Lomakin M.O. *Dekorativnyy risunok v podgotovke bakalavrov po konkretnym vidam tradicionnogo prikladnogo iskusstva*. Dissertatsiya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Sankt-Peterburg, 2016.
2. Rostovcev N.N. *Akademicheskij risunok: Kurs lekciy: uchebnoe posobie dlya studentov pedagogicheskikh institutov*. Moskva: Prosveschenie, 1973.
3. Beda G.V. *Osnovy izobrazitel'noj gramoty*. Moskva: Prosveschenie, 1989.
4. Barsch A.O. *Risunok v srednej hudozhestvennoj shkole*. Moskva: Akademiya hudozhestv SSSR, 1963.
5. Rostovcev N.N. *Akademicheskij risunok: Kurs lekciy: uchebnoe posobie dlya studentov pedagogicheskikh institutov*. Moskva: Prosveschenie, 1973.
6. Beschastnov N.P. *Cherno-belaya grafika: uchebnoe posobie*. Moskva: Vlados, 2005.
7. Lomakin M.O. *Dekorativnyy risunok v podgotovke bakalavrov po konkretnym vidam tradicionnogo prikladnogo iskusstva*. Dissertatsiya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Sankt-Peterburg, 2016.

Статья поступила в редакцию 04.12.19

УДК 378

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10107

**Bulueva Sh.I.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogy and Psychology, Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: sovdat@list.ru

**Magomedova P.K.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior teacher, Department of Professional Pedagogy, Technology and Methods of Training, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: papanesh@mail.ru

**Tsamayeva A.A.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Chechen Institute for Advanced Training of Education Workers (Grozny, Russia)

**FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCIES AT STUDENTS.** The article studies the process of formation of professional competencies of students in the learning process. New standards of vocational education are focused on the formation of professional and general competencies. In general competencies, it is customary to emphasize: humanitarian and communicative, defining a tendency to ethical values, tolerance, the ability to work in a team. In the implementation of the

competently-oriented practical component, the content of the educational process is based on the development of competence and the acquisition of professional competence in the chosen specialty by graduates institutions of secondary vocational education, which will lead them to a motivated desire for continuous self-education, self-improvement, which will ensure the success of personal and professional growth in the future. A large role in this process is played by the willful mechanisms of the students' personality, the actualization of which makes it possible to develop an algorithm of their own activities in achieving goals, to conduct self-assessment of results and, if necessary, to carry out Adjustment.

**Key words:** professional self-education, professional competence, student.

*Ш.И. Булуева, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет», г. Грозный, E-mail: sovdat@list.ru*

*П.К. Магомедова, канд. пед. наук, ст. преп., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Грозный, E-mail: papanesh@mail.ru*

*А.А. Цамеева, канд. пед. наук, доц., ГБУ ДПО «Чеченский институт повышения квалификации работников образования», г. Грозный*

## ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ СПО

В статье показан процесс формирования профессиональных компетенций у студентов в процессе обучения. Новые стандарты профобразования ориентированы на формирование профессиональных и общих компетенций. В общих компетенциях принято акцентировать внимание на гуманитарных и коммуникативных, определяющих склонность к этическим ценностям, терпимости, умению работать в коллективе. При реализации компетенционно ориентированной практической составляющей содержание образовательного процесса будет строиться на основе освоения компетенций и приобретения профессиональной компетентности по выбранной специальности выпускниками учреждений среднего профессионального образования, что приведет их к мотивированному стремлению к непрерывному самообразованию, самосовершенствованию, что и обеспечит в дальнейшем успешность личностного и профессионального роста. Большую роль в этом процессе играют волевые механизмы личности студентов, актуализация которых дает возможность разрабатывать алгоритм собственной деятельности в достижении целей, проводить самооценку результатов и при необходимости – корректировку.

**Ключевые слова:** профессиональное самообразование, профессиональная компетенция, студент.

В настоящий период времени с особым интересом работодатели рассматривают профессиональные качества выпускников. Сегодня новые стандарты профобразования ориентированы на формирование профессиональных и общих компетенций. В общих компетенциях принято выделять гуманитарные и коммуникативные, определяющие склонность к этическим ценностям, терпимости, умение работать в коллективе и т.д. Развитие у студентов общих компетенций берет начало с обучения программ общего гуманитарного цикла и изучения междисциплинарных курсов профессиональных модулей.

Особым условием и в то же время результатом формирования профессиональных компетенций выступают профессиональные качества субъекта профессиональной деятельности.

Главным приоритетом для специалиста является способность квалифицированно реализовывать профессиональную деятельность на практике, профессиональные знания, умения и применять в практической деятельности.

Для этого нам нужно определить, что такое компетенции в профессиональном образовании. В трудах Байденко В.И. говорится: «Компетенции и результаты образования – новые точки, «стягивающие образовательный процесс». При этом квалификация не исчезает. Она «снимается» в гегелевском смысле и переходит в качестве одной из ключевых групп в структуру компетенции.

Развитие профессионального образования всех уровней и ступеней предполагает освоение компетентностного подхода к разработке государственных образовательных стандартов» [1].

Д.А. Иванов, К.М. Митрофанов, О.В. Соколов определили, что компетентностная модель образования – это «акцентирование внимания образования на результате образования, причем в качестве результата рассматривается не сумма усвоенной информации, а способность человека действовать в различных проблемных ситуациях» [2].

Отсюда следует, что для реализации качества результатов образовательной деятельности профессиональными образовательными учреждениями признано необходимым уделять внимание профессиональной компетентностной модели.

Компетентностная модель образования, как отмечает И.С. Якиманская, означает для педагогов и обучаемых постепенную переориентацию доминирующей образовательной парадигмы с преимущественной трансляции и освоения знаний, умений и навыков на создание условий для овладения комплексом компетенций, способствующих формированию личности, способностей адаптироваться в условиях многофакторного социально-политического, рыночно-экономического, информационно и коммуникационно насыщенного пространства [3].

Говоря о компетентности, а вернее о компетентностном подходе, такие ученые, как Д.А. Иванов, К.Г. Митрофанов, О.В. Соколова определили способ достижения нового качества образования, определяющий направление изменения образовательного процесса, где выделяют четыре аспекта реализации компетентностного подхода в образовании:

- 1) формирование ключевых компетентностей надпредметного характера;
- 2) формирование обобщенных умений предметного характера;
- 3) усиление прикладного, практического характера образования;
- 4) обновление содержания образования для решения задачи овладения «жизненными навыками» [4].

Проблеме поиска более совершенных подходов к планированию и организации образовательного процесса, как в системе общего, так и в системе среднего профессионального образования уделялось пристальное внимание та-

кими известными педагогами-исследователями, как А.А. Вербицкий, И.А. Зимняя, Г.Л. Ильин, Н.В. Кузьмина, А.М. Митина, А.К. Маркова и др.

Использование в образовательном процессе средних профессиональных учреждений на протяжении четырех лет опыта организационно-педагогического обеспечения при подготовке будущих специалистов в области логистики дает основания полагать, что именно данная педагогическая форма учитывает специфические особенности личности.

В качестве основных способов формирования общих компетенций можно выделить такие как аудиторный, внеаудиторный способы и самостоятельная работа.

Сущность аудиторного способа состоит в применении таких средств, как манипуляционный тренинг, решение проблемно-ситуационных задач, ролевые игры, семинары, кейс-задачи. Данные способы повышают интерес обучающихся к будущей профессии, активизируют их мышление, стимулируют развитие личностных качеств. В качестве значимого метода, применяемого в образовательном процессе, выступает заслушивание ответов докладчиков с последующей их оценкой. Процесс дискуссии между обучающимися дает возможность высказать свою жизненную позицию, а также сформировать компетенции в области коммуникативных навыков. Аргументация своих убеждений позволяет развить логику изложения мыслей.

В процессе внеаудиторной работы студенты получают навыки поиска информации в различных источниках, в том числе сети Интернет, учебной литературе, справочных изданиях, статистических сборниках, вырабатываются навыки усидчивости, а также такие навыки, как рефлексия, концентрация внимания, коммуникативные способности.

При выполнении аудиторной и внеаудиторной работ у обучающихся формируется комплекс общих и профессиональных компетенций.

Словарь иностранных слов под редакцией И.В. Лехина трактует понятие «компетентность» как обладание знаниями, позволяющими судить о чем-либо, высказывать веское, авторитетное мнение [5].

Применение компетентностного подхода к формированию цели и содержания профессионального образования уже давно используется в образовательном процессе в отечественной практике.

Общие компетенции находятся на более высоком иерархическом уровне, нежели профессиональные компетенции, позволяя сформировать такие личностные качества, как самостоятельное принятие решений, стремление обучающихся к постоянному формированию и совершенствованию знаний, гибкости и системности мышления, развитию коммуникативных навыков, получению, обобщению, систематизации и передаче информации различными доступными способами.

Фундаментом для формирования профессиональных компетенций служит сформированный ранее комплекс общих компетенций. Профессиональные компетенции, которые должны быть развиты у выпускников, освоивших основную образовательную программу по специальности, стандартом описываются с учётом особенностей профессий [5].

Идеи компетентностного подхода в профессиональном образовании через ориентацию учреждений среднего профессионального на освоение умений, обобщенных способов деятельности рассмотрены в научных трудах П.Я. Гальперина, В.В. Краевского, Г.П. Щедровицкого. В области теории и практики развивающего обучения научные исследования С.Т. Шацкого, Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова были фактически предвестниками компетентностного подхода.

Ведущим направлением в реализации компетентностной модели в профессиональном образовании становится переход среднего профессионального образования, ориентированного на передачу готовых знаний, на студента, умеющего находить знания и применять их в ситуациях, имитирующих реальную профессиональную деятельность. Можно утверждать, что реализация компетентностного подхода позволит перейти от классической трансляции знаний и формирования навыков к конструированию содержания профессионального образования, разработке и построению мониторинга, систем контроля качества профессионального образования. При реализации компетентностно ориентированной практической составляющей содержания образовательного процесса будет строиться на основе освоения компетенций и приобретения профессиональной компетентности по выбранной специальности выпускниками учреждений среднего профессионального образования, что приведет их к мотивированному стремлению к непрерывному самообразованию, самосовершенствованию, что и обеспечит в дальнейшем успешность личностного и профессионального роста.

Алгоритм разработки образовательной программы и формирования перечня профессиональных компетенций состоит из ряда последовательно выполняемых действий.

На *первом этапе* производится выявление потребностей отраслевых организаций.

На *втором этапе* реализуется описание академического и профессионального профиля подготовки отраслевого специалиста и формирование компетентностной модели отраслевого специалиста.

На *третьем этапе* делается описание ожидаемых результатов обучения.

На *четвертом этапе* проводится моделирование общих и профессиональных компетенций.

На *заключительном этапе* осуществляется разработка системы оценочных показателей.

Образовательный процесс в учреждениях среднего профессионального образования предусматривает проведение лекционных и практических занятий, а также самостоятельное изучение материала по предложенной преподавателем тематике.

Аудиторные занятия, проводимые в форме лекций, должны способствовать формированию у студентов представления об их будущей профессии. На лекционных занятиях преподаватель не только излагает систематизированные научные знания по дисциплинам теоретического модуля, но и знакомит слушателей с передовым практическим опытом, накопленным в области теории и практики профессиональной деятельности. Большое значение следует уделять лекционным занятиям, проводимым с использованием интерактивных форм обучения, та-

ких, например, как лекция-дискуссия, проблемная лекция, лекция-визуализация или лекция с заранее запланированными ошибками.

В соответствии с положением об активных и интерактивных формах проведения учебных занятий, а также требованиями и рекомендациями по применению интерактивных форм обучения, удельный вес занятий, проводимых в интерактивных формах, должен составлять от 20 до 40% аудиторных занятий.

Применение вышеописанной формы обучения дает возможность студентам самостоятельно осмысливать информацию, транслируемую преподавателем на лекционных занятиях.

Выполнение практических занятий, сформированных с учетом различных уровней освоения, дает возможность студентам получать необходимый объем знаний, используя совокупность информационных профессиональных образовательных ресурсов (учебников и учебно-методических пособий, нормативно-правовых источников, справочных пособий; публикаций периодических изданий; материалов профессиональных конференций, выставок; Интернет-ресурсов) в удобном режиме. Среди интерактивных форм, применяемых в настоящее время при проведении практических занятий по логистике, можно выделить деловые игры; анализ производственных ситуаций; компьютерное моделирование; групповые дискуссии и проч.

В рамках применяемых методик организации личностно ориентированного обучения особое внимание должно уделяться созданию студентами собственного индивидуального профессионального пространства, что, несомненно, позитивно сказывается на степени их мотивации к приобретению выбранной специальности и качестве образовательных результатов.

Проектные практикумы предусматривают индивидуальную работу обучающихся с использованием методических указаний и консультаций с преподавателем, в рамках которой производится решение как реальных, так и приближенных к реальным практическим производственных задач.

Выполнение студентами задач, прежде всего, может быть классифицировано как по объекту и предмету исследования, так и по уровню сложности, что дает возможность реализовать личностно ориентированную форму организации образовательного процесса, а также приобрести совокупность общекультурных и профессиональных компетенций.

Таким образом, основу получения студентами знаний должны составлять волевые механизмы, актуализация которых дает возможность разрабатывать алгоритм собственной деятельности в достижении целей, проводить самооценку результатов и при необходимости проводить корректировку. При этом особую актуальность приобретает личностно ориентированное обучение, позволяющее целенаправленно формировать у студентов среднего профессионального образования необходимые компетенции.

#### Библиографический список

1. Байденко В.И., Оскарсон Б. Базовые навыки (ключевые компетенции) как интегрирующий фактор образовательного процесса. *Профессиональное образование и формирование личности специалистов*: научно-методическое пособие. Санкт-Петербург – Москва, 2002: 25 – 30.
2. Иванов Д.А., Митрофанов К.Г., Соколова О.В. *Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий*: учебно-методическое пособие. Москва: АПК и ППРО, 2003.
3. Якиманская И.С. Личностно ориентированное обучение в современной школе. Москва: Сентябрь, 1996.
4. Иванов Д.А., Митрофанов К.Г., Соколова О.В. *Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий*: учебно-методическое пособие. Москва: АПК и ППРО, 2003.
5. Князева О.Г. Компетентностный подход в профессиональном образовании в условиях реализации ФГОС СПО. *Проблемы и перспективы развития образования*: материалы VI Международной научной конференции. Пермь: Меркурий, 2015: 236 – 237.

#### References

1. Bajdenko V.I., Oskarsen B. Bazovye navyki (klyuchevye kompetencii) kak integriruyushij faktor obrazovatel'nogo processa. *Professional'noe obrazovanie i formirovanie lichnosti specialistov*: nauchno-metodicheskoe posobie. Sankt-Peterburg – Moskva, 2002: 25 – 30.
2. Ivanov D.A., Mitrofanov K.G., Sokolova O.V. *Kompetentnostnyj podhod v obrazovanii. Problemy, ponyatiya, instrumentarij*: uchebno-metodicheskoe posobie. Moskva: APK i PPRO, 2003.
3. Yakimanskaya I.S. Lichnostno orientirovannoe obuchenie v sovremennoj shkole. Moskva: Sentyabr', 1996.
4. Ivanov D.A., Mitrofanov K.G., Sokolova O.V. *Kompetentnostnyj podhod v obrazovanii. Problemy, ponyatiya, instrumentarij*: uchebno-metodicheskoe posobie. Moskva: APK i PPRO, 2003.
5. Knyazeva O.G. Kompetentnostnyj podhod v professional'nom obrazovanii v usloviyah realizacii FGOS SPO. *Problemy i perspektivy razvitiya obrazovaniya*: materialy VI Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Perm': Merkurij, 2015: 236 – 237.

Статья поступила в редакцию 04.12.19

УДК 378

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10108

**Ehaeva R.M.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogy and Psychology, Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: raisa.ehaeva65@mail.ru

**Aldieva M.Sh.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Foreign Languages, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia)

**Tsamayeva A.A.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Chechen Institute for Advanced Training of Education Workers (Grozny, Russia)

**EDUCATION QUALITY AS A FACTOR OF COMPETITIVENESS OF A UNIVERSITY GRADUATE.** The article studies a concept of “quality of education” as a factor in the competitiveness of a university graduate. It is concluded that the formation of a competitive graduate is carried out at the following stages: before entering a university; while studying at a university; after graduation. Thus, in order to form competent competent specialists, it is necessary to purposefully influence universities, employers, parents on students. Only joint efforts will achieve the common goal – to achieve high competitiveness of university graduates in the labor market and as a result of their successful employment in accordance with the education received at the university. Only through complex efforts: professionalism of the teaching



staff, close relationships with enterprises-consumers, use in the educational process of modern educational programs, as well as student potential to training can achieve high quality training.

**Key words:** quality of education, competitiveness in labor market, university graduate.

**Р.М. Эхаева**, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет», г. Грозный, E-mail: raisa.ekhaeva65@mail.ru

**М.Ш. Алдиева**, канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет», г. Грозный

**А.А. Цамаева**, канд. пед. наук, доц., ГБУ ДПО «Чеченский институт повышения квалификации работников образования», г. Грозный

## КАЧЕСТВО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ФАКТОР КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ ВЫПУСКНИКА ВУЗА

В статье изучено понятие «качество образования» как фактор конкурентоспособности выпускника вуза. Сделан вывод о том, что формирование конкурентоспособного выпускника осуществляется на следующих этапах: до поступления в вуз; во время учебы в вузе; после окончания вуза. Таким образом, с целью формирования грамотных, конкурентоспособных специалистов необходимо целенаправленно воздействовать на студенческую молодежь вузам, предприятиям-работодателям, родителям. Только совместные усилия позволяют достичь общей цели – высокой конкурентоспособности выпускников вузов на рынке труда и, как следствие, успешного их трудоустройства в соответствии с полученным в вузе образованием.

**Ключевые слова:** качество образования, конкурентоспособность на рынке труда, выпускник вуза.

Развитие экономики и общества предъявляют новые требования, которые затрагивают все отрасли социально-экономической сферы, в том числе и высшее образование. Образование в современном мире становится стратегическим государственным ресурсом и фактором безопасности, таким как энергетические, продовольственные и другие ресурсы. Значимость образовательной отрасли определяется, в частности тем, что доля численности задействованных в ней граждан значительно выше, нежели в других отраслях.

По охвату общим, высшим, профессиональным образованием Россия превосходит большинство других стран. Доля населения без образования и с начальным общим образованием составляет в России менее 2%. Число учащихся всех уровней составляет 29,4 млн. чел., число работающих в этой отрасли порядка 3,7 млн. чел., число родителей обучающихся – около 6 млн. чел. Таким образом, 51% населения страны задействован в образовательной отрасли.

В связи с этим основной задачей образовательной политики на современном этапе развития должно стать достижение современного качества образования, его соответствия актуальным и перспективным потребностям личности, общества и государства.

Несмотря на то, что отрасль высшего образования в России в значительной мере модернизирована, серьезной проблемой на сегодняшний день является отставание качества вузовского образования, как от современных потребностей рынка труда, так и от потребностей общества. Мнение о том, что качество высшего образования в России снизилось в связи с переходом от национальной экономики к рыночным отношениям, широко распространено в профессиональном сообществе и убедительно подтверждается рядом прямых и косвенных признаков.

Сегодня система подготовки специалистов не отвечает потребностям рынка труда, а работодатели отмечают снижение качества высшего образования.

Сложившуюся ситуацию необходимо исправлять путем формирования в выпускнике вуза конкурентоспособного специалиста, отвечающего запросам экономики и современного общества.

В свете вышеизложенного актуальным становится исследование качества высшего образования как фактора, влияющего на конкурентоспособность выпускников вузов, последующая его оценка, а также возможные пути его повышения.

Сегодняшний выпускник на рынке труда остается социально незащищенным в связи с тем, что:

- студент-выпускник не имеет представления о рынке профессий и востребованных компетенциях, не имеет информации о том, в каком направлении углублять знания в процессе обучения;
- студент-выпускник не понимает, где бы он хотел бы работать (в государственной, коммерческой, некоммерческой структурах);
- не имеет возможности трудоустройства в компании по результатам учебной и научно-практической деятельности;
- не имеет навыков проведения переговоров с будущим работодателем;
- не имеет опыта работы, который требуют многие работодатели;
- не имеет представления о том, будет ли востребован по окончании вуза.

С целью изучения положения выпускников вуза на рынке труда было проведено социологическое исследование посредством опроса, в котором приняли участие 60 старшекурсников вузов.

Результаты опроса позволили выявить целый ряд противоречий, затрудняющих трудоустройство выпускников высших учебных заведений. Первое из них – несоответствие знаний, полученных в вузе требованиям работодателей.

Работодатели и сами студенты считают, что знания, которые получает студент в вузе, во многом оторваны от реальности, и студенты не могут использовать их в своей профессиональной деятельности. Вероятно, это связано с тем, что разработкой учебных программ занимаются без участия представителей предприятий-работодателей.

Зачастую работодатели недовольны тем, что молодых специалистов, недавно окончивших вуз, приходится доучивать и переучивать, что связано с до-

полнительными временными, ресурсными затратами, вследствие чего работодатели предъявляют в качестве требования к выпускникам вуза опыт работы. Это подтверждает мнение Рощина С.Ю., Слесаревой А.А., которые говорят, что отсутствие опыта работы для работодателя означает низкую производительность труда вследствие недостаточного количества приобретенных навыков и умений [1].

Поэтому в настоящее время выпускнику мало иметь отличные оценки по предметам, даже небольшой опыт работы и организаторские способности могут оказаться решающими факторами при принятии решения о приеме его на работу.

Очевидно, что чаще всего опыт работы по специальности у студента-выпускника отсутствует. Не имея возможности трудоустройства в компании по результатам учебной и научно-практической деятельности, молодые специалисты в поисках получения опыта работы начинают его обретать в процессе обучения.

Студенты начинают совмещать работу и учебу, что сказывается на их академической успеваемости. Стоит также отметить, что далеко не все студенты приобретают работу по направлению подготовки, ведь о трудоустройстве во время обучения на полный день говорить не приходится. Студенты устраиваются на работу в организации, где требования и, соответственно, уровень профессиональных знаний минимальны, и чаще всего находят работу не по специальности.

Снижение качества высшего образования и общего образовательного уровня студентов как раз объясняется тем, что большинство из них начинают работать, обучаясь на 3 – 4-м курсе, и отвлекаются от учебы, а некоторые предпочитают даже выступая с инициативой разрешить работающим студентам свободное посещение занятий.

Не менее важной причиной является неосознанность выбора специалистом своей профессии, ведь от этого во многом зависит эффективность профессионального становления. Проведенное исследование дает возможность проанализировать, от чего зависит выбор той или иной профессии для респондентов.

Оценка перспективности студентами выбранной специальности выступает показателем успешного формирования профессионального самоопределения в вузе.

Следующая причина связана с тем, что спрос на рынке труда зачастую оказывается несогласованным с предложением: срок подготовки высококвалифицированных специалистов в вузах составляет 4 – 6 лет, тогда как положение на рынке труда меняется гораздо быстрее.

Диссонанс спроса и предложения на молодежном рынке труда вызван тем, что сейчас разрушены существующие механизмы трудоустройства выпускников. Практически разорваны связи между высшими учебными заведениями и работодателями. Помимо этого, не выработаны механизмы социального заказа на профессии, которые пользуются наибольшим спросом.

В структуре национальной экономики развитых в экономическом отношении стран произошел сдвиг в сторону высокотехнологических производств, что обуславливает вхождение экономики в очередной технологический уклад. Важнейшим показателем в этой связи является доля научных работников, специалистов с высшим образованием.

Д. Белл считает, что лучшая жизнь может быть обеспечена благодаря двум сферам – «здоровье – образование» [3].

Высшее образование формирует группу лиц, обладающую высоким образовательным уровнем – сюда можно отнести домохозяек, которые могут благодаря этому обучать своих детей и других лиц, занимающих рабочие места, не требующие высокой образовательной подготовки, однако наличие такой подготовки дает им шансы на определенное продвижение в будущем.

Поэтому очень важно не отдавать на откуп стихийным рыночным силам, сердцевинной которых являются деньги, отрасль образования, от которой зависит будущее любого государства.

Результаты проведенных исследований показали, что помимо того, что «существует четкая связь между получением гражданами высшего образования

Таблица 1

Рейтинг востребованных профессий по годам [2]

2013 год	2019 год	2020 – 2030 год
Программист	Специалист по продажам и работе с клиентами	Дизайнер виртуальной среды обитания
IT специалист	Менеджер по продажам финансовых продуктов, специалист в отделе банка	Адвокат по роботизике
Юрист	IT специалист	Digital-комментатор культуры
Врач стоматолог	Телекоммуникации и строительство	Аналитик данных «Интернета вещей»
Визажист-стилист	Транспорт и логистика	Космический гид
Инженер-проектировщик	Инженер-технолог, инженер-конструктор	Куратор личных данных
Аудитор	Делопроизводитель и административный персонал	Инженер по восстановлению окружающей среды
Менеджер по закупкам	Интернет-маркетолог, менеджер по рекламе	Разработчик средств постоянного питания
	Врач-генетик	Дизайнер человеческого тела

и экономическим эффектом, наблюдаются социальные и культурные выгоды высшего образования, которые способствуют улучшению социальной обстановки, уровня толерантности граждан, солидарности на национальном и международном уровне, а также их участие в общественной жизни, социально значимых делах».

Все перечисленное выше доказывает, что значительная роль в развитии экономики и государства принадлежит человеческому фактору. Меры по повышению конкурентоспособности молодого специалиста являются условием развития всех секторов экономики. На сегодняшний день формирование квалифицированных, грамотных, высокоорганизованных, способных к эффективной деятельности кадров должно быть выбрано в качестве приоритетного направления как одно из «национальных точек роста».

Вполне очевидно, что многообразие существующих подходов к анализу конкурентоспособности выпускников вузов определяет неоднозначность трактовки анализируемого понятия, обосновывая тем самым:

- сложность, многогранность понятия (стоит на стыке экономических, управленческих, философских, социологических и психологических областей знаний, каждая из которых формирует свои индивидуальные признаки при определении этого понятия);

- относительность (зависит исключительно от объекта сравнения). Если бы на рынке не было конкурентов, с товарами которых потребитель сравнивает представленный товар, то нельзя было бы говорить о его конкурентоспособности.

Ключевым параметром конкурентоспособности выпускника вуза на рынке труда, по мнению автора исследования, является качество его профессиональной подготовки, влияние на которое оказывает качество образования.

Образование включает в себя комплекс знаний, практических навыков, установок и психологическую готовность к определенным видам и ролям практической деятельности. Качественное образование формирует личность и определяет эффективность ее последующей работы. Критериями качества высшего образования являются уровень науки и техники, потребности экономики, прогнозы развития.

Трактовка категории «качества» была дана еще Аристотелем в III в до н.э. как различие между предметами по признаку «хороший – плохой», и только с появлением экономической науки понятие «качество» приобрело экономический смысл.

В отношении высшего образования, качество определяется как комплекс характеристик компетенций и профессионального сознания, отражающих эволюцию понятия «качество высшего образования» [4], способность специалиста осуществлять профессиональную деятельность в соответствии с требованиями современного этапа развития экономики на определенном уровне успеха с по-

мощью социальной ответственности за результаты профессиональной деятельности [5].

Таким образом, можно подвести черту, что высокое качество образования в вузе определяется множеством параметров. К первым относятся: государственное управление образованием (деятельность Министерства образования и науки), организационно-правовое обеспечение (Закон об образовании, Федеральные государственные образовательные стандарты и др.), системы финансирования образования, проявление образовательных потребностей и представление общества о качестве образования.

Вторая группа (внутренние) включает качество преподавания, потенциал студентов, качество образовательной программы (содержание, вид, реализация), материально-техническое обеспечение образовательного процесса, информационно-методическое обеспечение, воспитательную деятельность, качество менеджмента образования и др.

Оценка качества подготовки и повышение качества образования должна учитывать все перечисленные составляющие. Каждая из них представляет собой сложное свойство, к которому предъявляются определенные требования. Только с помощью комплексных усилий: профессионализма педагогического состава, тесных взаимосвязей с предприятиями-потребителями, использованием в образовательном процессе современных образовательных программ, а также студенческого потенциала к обучению можно достичь высокого качества подготовки кадров.

Таким образом, мы пришли к выводу, что формирование конкурентоспособного выпускника осуществляется на следующих этапах: до поступления в вуз; во время учебы в вузе; после окончания вуза. С целью формирования грамотных, конкурентоспособных специалистов необходимо целенаправленно воздействовать вузам, предприятиям-работодателям, родителям на студенческую молодежь. Только совместные усилия позволят достичь общей цели – высокой конкурентоспособности выпускников вузов на рынке труда и, как следствие, успешного их трудоустройства в соответствии с полученным в вузе образованием.

Рассмотрению сущности понятия «конкурентоспособность выпускника» посвящены работы многих отечественных и зарубежных авторов, каждая из которых дает свою трактовку данному понятию. Неоднозначность трактовки анализируемого понятия обосновывается его сложностью, многогранностью, относительностью. Проведенный анализ научных трудов и публикаций показал, что качество необходимо декомпозировать на составляющие. Учеными [4], [5] разработана и предложена система составляющих качества высшего образования, влияющих на уровень профессиональной подготовки выпускников вузов – это качество потенциала студента; личные качества студента; качество профессорско-преподавательского состава; качество образовательной программы и взаимодействие с работодателем.

#### Библиографический список

1. Рощин С.Ю., Слесарева А.А. *Наем молодых работников на российском рынке труда*. Москва: высшая школа экономики, 2012: 5 – 6.
2. *Рейтинг самых востребованных профессий в России*. Available at: <http://fevt.ruhttps://career.hse.ru/hsetop>
3. Белл Д. *Грядущее постиндустриальное общество Образец социального прогнозирования*. Перевод с английского под редакцией В.Л. Иноземцева. Москва, 2001.
4. *Качество высшего образования*. Под редакцией М.П. Карпенко. Москва: Издательство СГУ, 2012.
5. Коротков Э.М. *Управление качеством образования: учебное пособие для вузов*. Москва, 2007.

#### References

1. Roschin S.Yu., Slesareva A.A. *Naem molodykh rabotnikov na rossijskom rynke truda*. Moskva: vysshaya shkola `ekonomiki, 2012: 5 – 6.
2. *Rejting samykh vostrebovannykh professij v Rossii*. Available at: <http://fevt.ruhttps://career.hse.ru/hsetop>
3. Bell D. *Gryadushee postindustrial'noe obschestvo Obrazec social'nogo prognozirovaniya*. Perevod s anglijskogo pod redakciej V.L. Inozemceva. Moskva, 2001.
4. *Kachestvo vysshego obrazovaniya*. Pod redakciej M.P. Karpenko. Moskva: Izdatel'stvo SGU, 2012.
5. Korotkov E.M. *Upravlenie kachestvom obrazovaniya: uchebnoe posobie dlya vuzov*. Moskva, 2007.

Статья поступила в редакцию 04.12.19

**Ehaeva R.M.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogy and Psychology, Chechen State University (Grozny, Russia),  
E-mail: raisa.ехаева65@mail.ru

**Bagirova Z.K.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Education Management, Chechen State University (Grozny, Russia)

**Aldieva M.Sh.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Foreign Languages, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia)

**RESEARCH COMPETENCE OF BACHELORS OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL EDUCATION.** The article examined the research competence of bachelors of psychological and educational education. The increased requirements of the society for the quality of training of the bachelor's degree of psychological and educational profile, ready to implement and create innovative development programs in practice, update the issue of determining the content and conditions of formation research competence of future teachers-psychologists. Diagnosis of research competence should be comprehensive, including as traditional methods of assessing educational (research) achievements of students, such as survey, interview, colloquiums, tests, credits, exams, abstracts reports, laboratory, control, course and final qualifications) and non-traditional (portfolio, ballroom rating system, etc.

**Key words:** research competence, future bachelor, psychological and pedagogical education.

**Р.М. Эхаева**, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет», г. Грозный, E-mail: raisa.ехаева65@mail.ru

**З.К. Багирова**, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала

**М.Ш. Алдиева**, канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет», г. Грозный

## ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ БАКАЛАВРОВ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье изучена исследовательская компетентность бакалавров психолого-педагогического образования. Возросшие требования общества к качеству подготовки бакалавра психолого-педагогического профиля, готового реализовывать и создавать инновационные программы развития на практике, актуализировали вопрос определения содержания и условий формирования исследовательской компетентности будущих педагогов-психологов. Диагностика исследовательской компетентности должна быть комплексной, включающей как традиционные методы оценки образовательных (исследовательских) достижений студентов, такие как опрос, собеседование, коллоквиумы, тесты, зачеты, экзамены, рефераты, отчеты, лабораторные, контрольные, курсовые и выпускные квалификационные работы), так и нетрадиционные (портфолио, балльно-рейтинговая система и др.

**Ключевые слова:** исследовательская компетентность, будущий бакалавр, психолого-педагогическое образование.

Российское образование претерпевает очередную модернизацию, связанную со вступлением России во Всемирное торговое общество, присоединение к Болонскому процессу. Это требует пересмотра существующих и предлагаемых оснований определения компетенций выпускников-педагогов. Современное общество выдвигает новые требования к ценностям, качествам педагога как к представителю профессии (профессионалу), так и к его личности. Меняется отношение к образованию, теперь это не только социальная гарантия, но и рыночная услуга, товар со всеми вытекающими последствиями. Высшее образование стало делиться на уровни, следовательно, встал вопрос об определении профессиональной компетентности выпускников на этапе окончания каждого уровня подготовки педагогов.

Исследовательская компетентность является одной из составляющих профессионализма педагога-психолога, выступает условием его саморазвития и реализации готовности его к труду. Она относится к ключевым инвариантным компетентностям, которые позволяют педагогу быть постоянно востребованным на рынке труда, обуславливая такие его характеристики, как мобильность, инновационность, эвристичность, креативность, конкурентоспособность. Именно наличие исследовательской компетентности у выпускника позволяет ему принимать профессионально грамотные решения в динамично развивающихся педагогических ситуациях. В этой связи представляется актуальным и значимым обоснование необходимости и средств диагностики профессиональных компетентностей, в том числе и исследовательской, для будущей педагогической деятельности.

Отметим, что в настоящее время наблюдается большой интерес к поиску решений задачи формирования исследовательской компетентности в педагогической подготовке студентов. В исследованиях А.В. Карпова, Л.А. Никитиной, А.И. Савенкова, М.Б. Шашкиной, Л.В. Шкериной, Т.А. Шкериной фокусируется внимание на возможностях и подходах к диагностике отдельных компонентов данной компетентности и качеств, ее обеспечивающих, у студентов университетов. Однако открытым остается вопрос о становлении и динамике исследовательской компетентности бакалавра психолого-педагогического образования в процессе обучения в педагогическом вузе, в том числе в процессе различных видов практики.

В настоящее время компетентностный подход является приоритетным, направленным на развитие всех аспектов компетентности выпускников вуза. Являясь основным в профессиональной деятельности, особенно при переходе к Федеральному государственному стандарту высшего образования (далее – ФГОС ВО), он довольно широко изучался в работах отечественных психологов – Э.Ф. Зеера, И.А. Зимней др.

Во ФГОС ВО третьего поколения модель выпускника представлена в компетентном образе, компетентностный подход в образовании переходит в стадию самореализации. Но его реализация затруднена по причине того, что концептуальные понятия «компетенция» и «компетентность» имеют большое число определений. Итак, компетенция не сводится к знаниям или умениям, она является сферой отношений, существующих между знанием и действием на практике.

Если исходить из понимания того, что компетентность – это качество, способность личности, которая владеет определенной системой компетенций, а компетенция – умение воспользоваться своей компетентностью, то здесь прослеживается взаимосвязь между компетенцией и компетентностью (по диалектическому закону перехода количества в качество: компетенция + компетенция + компетенция = новая компетентность).

Итак, компетенция – это потенциальное, а компетентность – актуальное качество личности, определяющее степень овладения человеком соответствующими компетенциями, это совокупность компетенций, актуализированных в определенных видах деятельности. Термин «компетентность» логично употреблять для характеристики специалиста в его профессиональной деятельности, а «компетенция» – для обозначения базового свойства (качества), которое делает специалиста «потенциально» компетентным.

Таким образом, считаем, что **компетентность** – не простая сумма знаний, умений и навыков; это свойственная конкретной личности динамически многообразная система актуальных качеств личности или скрытых психологических новообразований. Компетентность – это уровень владения совокупностью компетенций, степень готовности и актуальной способности к применению компетенций в профессиональной деятельности, это оценка результата деятельности человека, который действовал в соответствии с компетенциями, проявляя компетентность. В этой связи актуализируется вопрос о месте **исследовательской компетентности** в системе профессиональных характеристик выпускника вуза. Возросшие требования общества к качеству подготовки бакалавра психолого-педагогического профиля, готового реализовывать и создавать инновационные программы развития на практике, актуализировали вопрос определения содержания и условий формирования исследовательской компетентности будущих педагогов-психологов.

Исследовательская компетенция педагога является характеристикой личности педагога, определяющей владение умениями и способами исследовательской деятельности на уровне технологии в целях поиска знаний для решения образовательных проблем, построения образовательного процесса в соответствии с ценностями – целями современного образования, миссией образовательного учреждения, желаемого образовательного результата. Наиболее упрощенно – это комплекс качеств, необходимых для выполнения функций исследовательской деятельности или способность осуществлять целенаправленную исследовательскую деятельность (выполнять поисково-исследовательскую функцию, решать исследовательские задачи).

По данным работ С.М. Дзидзоевой, исследовательская компетенция вбирает в себя элементы ключевой (общая способность работать с информацией), базовой (отражает специфику педагогической деятельности в исследовании) и специальной (исследование разных сфер деятельности педагога) составляющих, которые взаимосвязаны и развиваются одновременно. Следовательно, исследовательская компетенция является междисциплинарной, подчас надпредметной, категорией, т.к. необходимость ее формирования определена в любых направлениях подготовки бакалавра (даже негуманитарного профиля).



Опираясь на определение, предложенное в отечественных исследованиях, мы уточняем, что **исследовательская компетенция бакалавра психолого-педагогического образования** – сложное, интегрированное понятие, характеризующее стремление и готовность реализовывать свой потенциал (знания, умения, опыт, личностные качества) для решения профессиональных, психолого-педагогических и социальных задач в области исследования, для решения исследовательских задач в профессиональной деятельности. Она предполагает умения целесообразно действовать в соответствии с требованиями исследования, методически организовано и самостоятельно решать исследовательские задачи и проблемы, оценивать результаты своей исследовательской деятельности. Она позволяет бакалавру занимать позицию исследователя, проявляется в различных ситуациях профессиональной деятельности, определяя ее успешность.

В последнем ФГОС ВО (44.03.02 – «Психолого-педагогическое образование») исследовательская компетентность представлена в общей системе ключевых компетенций, а исследовательские компетенции не выделены в отдельную квалификационную характеристику, разделены и дифференцированно представлены в общепрофессиональных (ОПК), профессиональных (ПК) компетенциях. В перечень исследовательских включены следующие компетенции:

- готовность применять качественные и количественные методы в психологических и педагогических исследованиях (ОПК-2);
- готовность руководить проектно-исследовательской деятельностью обучающихся (ПК-29).

Таким образом, в рамках компетентного подхода исследовательская компетенция бакалавра психолого-педагогического образования – это способность и готовность личности реализовывать свой потенциал (знания, умения, опыт, личностные качества) для решения профессиональных, психолого-педагогических и социальных задач в области исследования. Исследовательская компетентность – это качество личности, которая владеет исследовательскими компетенциями для решения исследовательских задач в профессиональной деятельности. Структуру и компоненты исследовательской компетентности мы раскроем далее.

Теоретический анализ психолого-педагогической литературы позволил определить содержание и структуру исследовательской компетентности бакалавров психолого-педагогического образования (далее ИК), показатели уровня сформированности ее критериев, которые и послужили конструктивной основой для подбора условий, процедур и методов для ее комплексной диагностики ее компонентов. Как мы выявили ранее, исследовательская компетентность (по совокупности входящих в нее исследовательских компетенций) формируется уже на стадии профессиональной подготовки бакалавра, поэтому обучение в вузе следует рассматривать как процесс формирования основ (предпосылок) ИК, как его обобщенную подготовку к функциональным задачам, которые он должен реализовывать в своей профессиональной деятельности. Иными словами, для реализации определенных функциональных задач (в том числе и исследовательских) педагог-психолог должен обладать определенной компетентностью.

Научных исследований по проблеме диагностики компонентов ИК, исследовательских компетенций студентов достаточно много. Остановимся на некоторых, проведенных в последнее время.

Формирование ИК в методической подготовке студентов педагогического вуза осуществила в своей докторской диссертации Л.А. Никитина. Она определила этапы её становления, которые характеризуются овладением исследовательскими умениями, исследовательскими действиями, исследовательскими компетенциями и исследовательской позицией. По совокупности проявлений этих 4 показателей автор проводила диагностику ее сформированности с использованием методов наблюдения, опросов и экспертных оценок. Л.А. Никитина определила, что студенты приходят в вуз с несформированными исследовательскими умениями из школы, у них отсутствуют способности к осуществлению исследования, а это усложняет обучение в вузе [1].

Уже цитируемый нами автор, М.А. Петрова, также предложила программу оперативной экспертной оценки и самооценки уровня сформированности ИК бакалавров – будущих педагогов [2].

Определив структуру исследовательской компетенции (мотивационная, когнитивная и технологическая части), Т.А. Шкерина выделила ее критериальные

и уровневые характеристики. В данном исследовании разработана минимальная оценочно-диагностическая карта сформированности исследовательской компетенции будущих бакалавров психолого-педагогического образования. В основу диагностики положена балльная (числовая: 9, 6, 3 баллов) экспертная оценка преподавателями (или экспериментаторами) уровня проявлений показателей исследовательской компетентности.

Для установления системы слежения и контроля педагогического образования В.Н. Белкина предложила, вслед за многими авторами, мониторинг, подчеркивая, что технологии обучения и технологии контроля за качеством взаимосвязаны (контроль уже заложен в самой технологии обучения). Таким образом, скорее педагогический, нежели психологический, мониторинговый подход к выявлению показателей исследовательской компетентности бакалавров в процессе обучения в вузе является, на наш взгляд, доминирующим в современных психолого-педагогических исследованиях.

Для установления исследовательских компетенций педагога О.В. Берсенева использовала компетентностно ориентированные оценочные средства, которые имеют проблемно-деятельностный характер.

Для оценивания уровня сформированности аксиологического компонента исследовательской компетенции О.В. Берсенева применяла специальные методики. Так, методика «Диагностика уровня парциальной готовности к профессионально-педагогическому саморазвитию» позволяла определить уровень готовности будущих учителей математики к профессионально-педагогическому саморазвитию [3].

Для осуществления диагностики уровня стремления к профессиональному саморазвитию посредством участия в исследовательской деятельности использовалась методика Л.Н. Бережновой [3] (согласно нашей структуре, составляющего содержание мотивационного компонента). Учет данный опыт при построении собственной методики диагностики исследовательской компетентности бакалавра психолого-педагогического образования.

В ходе анализа структуры и содержания указанной компетентности, мы определили первостепенную значимость для формирования на этапе вузовского обучения когнитивного и мотивационного компонентов. Следовательно, обязательным считаем определение уровня сформированности показателей мотивов учебной деятельности студентов. Для данных целей оптимальной считаем методику А.А. Реан и В.А. Якунина, модифицированную Н.Ц. Бадмаевой [4].

Для диагностики рефлексивного компонента ИК необходимо использование валидизированной методики, что и обусловило необходимость применения в батарее методик известного опросника рефлексивности А.В. Карпова [5]. Методика А.В. Карпова представляет собой опросник для самооценивания, предназначенный для установления степени развития рефлексивности студентов. Исследовательская компетенция студента – будущего учителя математики, по данным О.В. Берсенева, является феноменом интегративным, динамическим, что и определяет необходимость непрерывного отслеживания динамики ее формирования. Учет данный опыт при определении значимости выявленной динамики показателей ИК студентов бакалавриата, для убедительного подтверждения которой необходима реализация статистических критериев. Для диагностики уровня исследовательской компетентности магистрантов С.Б. Забелина использовала включенное наблюдение, опросы, методы субъективного шкалирования, анализ продуктов научно-исследовательской работы магистрантов и др. нестандартизированные методы. Несмотря на неочевидную валидность, нам близок данный подход, таким образом, данные самооценивания студентом собственной компетенции могут рассматриваться среди значимых.

Резюмируя вышеизложенное, отметим, что не вызывает сомнения то, что диагностика исследовательской компетентности (как и других компетентностей) должна быть комплексной (т.к. сама компетентность – сложное понятие), включающей как традиционные методы оценки образовательных (исследовательских) достижений студентов (опрос, собеседование, коллоквиумы, тесты, зачеты, экзамены, рефераты, отчеты, лабораторные, контрольные, курсовые и выпускные квалификационные работы), так и нетрадиционные (портфолио, балльно-рейтинговая система и др.).

#### Библиографический список

1. Никитина Л.А. *Становление исследовательской компетентности в методической подготовке студентов педагогического вуза в условиях инновационного развития образования*. Диссертация ... доктора педагогических наук. Барнаул, 2014.
2. Петрова М.А. *Исследовательская компетентность будущего педагога: учебное пособие*. Иркутск, 2012.
3. Фетискин Н.П., Козлов, Мануйлов Г.М. *Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп*. Москва, 2002: 421 – 424.
4. Бадмаева Н.Ц. Влияние мотивационного фактора на развитие умственных способностей: монография. Улан-Удэ, 2004: 151 – 154.
5. Карпов А.В. Структура ключевых компетенций педагогической деятельности и субъектные трудности их формирования. *Инновационное образование в России*. 2014; № 3: 126 – 134.

#### References

1. Nikitina L.A. *Stanovlenie issledovatel'skoj kompetentnosti v metodicheskoy podgotovke studentov pedagogicheskogo vuza v usloviyah innovacionnogo razvitiya obrazovaniya*. Dissertaciya ... doktora pedagogicheskikh nauk. Barnaul, 2014.
2. Petrova M.A. *Issledovatel'skaya kompetentnost' budushchego pedagoga: uchebnoe posobie*. Irkutsk, 2012.
3. Fetiskin N.P., Kozlov, Manujlov G.M. *Sotsial'no-psihologicheskaya diagnostika razvitiya lichnosti i mal'kh grupp*. Moskva, 2002: 421 – 424.
4. Badmaeva N.C. *Vliyaniye motivacionnogo faktora na razvitiye umstvennykh sposobnostej*: monografiya. Ulan-Ud'e, 2004: 151 – 154.
5. Karpov A.V. *Struktura klyuchevykh kompetencij pedagogicheskoy deyatelnosti i sub'ektnye trudnosti ih formirovaniya*. *Innovacionnoe obrazovanie v Rossii*. 2014; № 3: 126 – 134.

Статья поступила в редакцию 04.12.19

**Biryukova N.V.**, senior teacher, State Agrarian University of the Northern Trans-Urals (Tyumen, Russia), E-mail: n.biryukova@bk.ru

**BUSINESS GAME AS A MEANS OF DEVELOPING A PERSONAL SENSE OF TEACHING IN UNIVERSITY STUDENTS.** The article discusses possibilities of a business game for the formation of personal meanings of learning among university students. It is proposed to train students based on the subject and social contexts of their future professional activities. Moreover, the educational process should be built taking into account the stages of development of meaning and the psychological mechanisms of its formation. The first stage of sense formation is goal-oriented, its goal is to establish students' semantic position on the learning process. At the second stage, the personal meaning of learning becomes the content of the personal attitude, which consists in readiness for a certain educational activity. The third stage is associated with self-educational activities of students, with the possibility of self-realization through various forms of organization of the educational process. The article gives examples of business games in mathematics classes for students of agricultural areas of training. Each example of the organization of a business game demonstrates a certain stage in the formation of the personal meaning of learning with university students.

**Key words:** business game, contextual education, professional training, personal meaning of education.

**Н.В. Бирюкова**, ст. преп., ФГБОУ ВО «Государственный аграрный университет Северного Зауралья», г. Тюмень, E-mail: n.biryukova@bk.ru

## ДЕЛОВАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТНЫХ СМЫСЛОВ ОБУЧЕНИЯ У СТУДЕНТОВ ВУЗА

В статье рассматриваются возможности деловой игры для формирования личностных смыслов обучения у студентов вуза. Предлагается обучать студентов исходя из предметного и социального контекстов их будущей профессиональной деятельности. При этом процесс обучения выстраивать с учетом этапов развития смысла, логики и психологических механизмов его становления. Первый этап смыслообразования – целеполагающий, его целью является становление у студентов смысловой позиции к процессу обучения. На втором этапе личностный смысл обучения становится содержанием личностной установки, заключающейся в готовности к определенной учебной деятельности. Третий этап связан с самообразовательной деятельностью студентов, с возможностью самореализации через различные формы организации учебного процесса. В статье приведены примеры деловых игр на занятиях по математике у студентов аграрных направлений подготовки. Каждый пример организации деловой игры демонстрирует определенный этап формирования личностного смысла обучения у студентов вуза.

**Ключевые слова:** деловая игра, контекстное обучение, профессиональная подготовка, личностный смысл обучения.

В традиционном вузовском обучении до сих пор преобладает знаниевый, предметно ориентированный подход к процессу обучения. При этом главной задачей преподавания большинство преподавателей считает формирование предметных знаний, умений и навыков. В этом случае студентам навязывают цели усвоения добытых кем-то знаний [1], а полученные знания зачастую не находят должного практического применения. В результате учебная информация теряет для обучающихся личностный смысл, в то время как для осмысленного освоения информации требуется как минимум представление о характере и содержании предоставляемых профессиональных задач.

Это обстоятельство вызывает необходимость изменения подходов к организации и содержанию образовательного процесса в профессиональной школе, к выбору новых технологий обучения, обеспечивающих ценностно-смысловое развитие личности студента. Одной из образовательных технологий, активизирующей процессы понимания, обеспечивающей смысловое усвоение учебного материала и способствующей побуждению профессиональных мотивов и интересов студентов является контекстное обучение. Именно в контекстном обучении посредством различных методов и форм воссоздается предметное и социальное содержание профессиональной деятельности, моделируется система отношений, характерная для данной практики [2].

Ярким примером контекстного обучения является деловая игра. В теории контекстного обучения деловая игра выступает имитационной моделью для проявления и развития компетентностей студентов в учебно-профессиональных и квазипрофессиональных формах деятельности. Проведение деловых игр представляет собой развертывание особой (игровой) деятельности участников на имитационной модели, воссоздающей условия и динамику производства. При организации игры работа студентов организуется в форме совместной мыслительной деятельности, что позволяет овладеть навыками общения и диалогического взаимодействия, организации собственного мыслительного процесса [3].

Особую проблему в плане формирования личностных смыслов вызывает обучение непрофильным предметам. Такие дисциплины, например, как математика или иностранный язык, изучаемые на первом курсе, воспринимаются многими студентами как общеобразовательные, не влияющие на их профессиональную самореализацию и социальный статус. В результате, не являясь ценностью, предметы изучаются «по необходимости», неосознанно, что, в конечном счете, отрицательно сказывается на эффективности процесса обучения.

В этих условиях особенно важным представляется организация педагогических условий формирования личного отношения студентов к будущей профессиональной деятельности, начиная уже с первых лет обучения в вузе. Следует формировать у каждого студента убеждение в своей профессиональной пригодности, а также ясное понимание необходимости овладения всеми дисциплинами, предусмотренными учебным планом вуза [4].

В качестве примера, демонстрирующего контекстный подход к процессу обучения и обеспечивающего его смыслоориентированную направленность, рассмотрим фрагмент вводного занятия по математике у студентов аграрного направления подготовки. Занятие было проведено в форме стратегической деловой игры «Я – профессионал будущего». Игра была проведена на первом этапе формирования у студентов личностного смысла обучения. Данный этап является

целеполагающим и призван обеспечить становление у студентов смысловой позиции к процессу обучения.

В качестве приоритетных целей вводного занятия по математике были определены: ознакомление с целями и задачами курса, определение роли и места предмета в системе профессиональной подготовки, критический анализ имеющихся смыслов изучения математики в контексте профессионально-личностного становления.

Для достижения поставленных целей требовалось организовать условия для рефлексии студентами имеющихся смыслов изучения математики и достижения ими качественно нового уровня осознания значимости математического образования. Ведущим средством достижения этой цели выступила ситуация реконструкции имеющихся смыслов и поиск личностного смысла обучения, актуализирующая психологический механизм идентификации, характеризующийся отождествлением студентом себя с индивидами, добившимися успеха в сферах профессиональной деятельности [4].

Материально-техническое оснащение деловой игры включает: рабочую программу дисциплины, ФГОС ВО по данному направлению подготовки и атлас новых профессий – альманах перспективных отраслей и профессий на ближайшие 15 – 20 лет, агентство стратегических инициатив «Сколково».

Комплект ролей: сельскохозяйственные экологи, операторы автоматизированной сельхозтехники, ГМО-агрономы, агроинформатики, агрокибернетики, агрономы-экономисты.

Сценарий стратегической деловой игры «Я – профессионал будущего» представлен в табл. 1.

Вторым примером контекстного обучения станет имитационная деловая игра под названием «Лаборатория математической обработки результатов научных исследований в агрономии». Игра была проведена на втором этапе формирования у студентов личностного смысла обучения, когда выполняется первичная актуализация смысла в индивидуальном сознании студентов.

Занятие проводилось по одной из центральных тем из курса математической статистики «Выборочный метод». Цели занятия – закрепить навыки обработки эмпирических данных методами математической статистики, стимулировать процессы смыслообразования посредством укрепления связей между содержанием осваиваемой дисциплины и опытом решения профессионально ориентированных задач. Средством достижения целей выступила ситуация, активизирующая механизм интериоризации, когда процесс изучения математики становится содержанием личностной установки, что выражается в готовности студентов к определенной деятельности по изучению предмета.

Основными задачами студентов в ходе деловой игры стали: четкое и всестороннее изучение методов математической обработки экспериментальных данных; математическая обработка задач профессионального содержания, имитация действий лаборанта, инспектора, начальника отдела и заведующего лабораторией; обсуждение полученных результатов и подготовка экспертного заключения. В игре принимали участие студенты факультетов агрономических направлений. Продолжительность игрового этапа – два академических часа.

Для проведения деловой игры выделяются следующие группы: отдел селекции зерновых культур, отдел селекции многолетних трав, отдел селекции

Таблица 1

Сценарий деловой игры «Я – профессионал будущего»	
Вводная часть	Вступление. Цели и тема игры
Игровая ситуация	Создание картины будущего развития ситуации, ситуация реконструкции имеющихся смыслов
План подготовки к игре	1) введение в игру: преподаватель организует обзор профессий будущего в сельскохозяйственной отрасли; 2) распределение игроков по группам: по 5 – 7 человек в каждой в зависимости от состава учебной группы; 3) обозначение ролей, разъяснение целей и правил игры: каждая группа представляет собой команду специалистов будущей или существующей профессии; 4) формулировка заданий специалистам: – изучить нормативные документы; – раскрыть содержание своей профессии, предположить год появления (если профессия еще не существует); – перечислить свои трудовые функции и профессионально-личностные качества; – выделить наиболее важные для специалистов данной области умения, навыки и компетенции; – выяснить роль и место математики в современных профессиях и профессиях будущего; – перечислить компетенции, владение которыми было обеспечено, в том числе и посредством изучения математики.
Игра (моделирование ситуации)	Выступление специалистов
Дискуссия и количество обсуждаемых вопросов	Профессионально-личностные качества современного специалиста и специалиста будущего; роль математики в становлении современного специалиста сельскохозяйственного производства; значение математики в современном мире. Личностная интерпретация значимости изучения математики.
Подведение итогов	Анализ игры. Самооценка. Решены ли поставленные задачи, достигнуты ли цели.

картофеля, отдел селекции овощных и технических культур, отдел первичного семеноводства. В каждом отделе есть старший лаборант, стажер-исследователь, инспектор, начальники отделов и заведующий лабораторией [5]. Задача лаборатории – подготовка экспертного заключения.

Материально-техническое оснащение деловой игры включает: таблички с названиями лаборатории и названиями отделов, вычислительные средства, таблички по теории вероятности и статистике, раздаточный материал: выборочные совокупности значений исследуемого признака X-генеральной совокупности (по числу отделов). Исследуемыми признаками стали: число зерен в колосе у гибридов ячменя, диаметр зерен гороха, урожайность картофеля с куста, содержание масла в зёрнах кукурузы, число зерен на делянках опытного поля при посеве (объем выборки  $n = 50$ ).

Сценарий деловой игры представлен в табл. 2.

Таблица 2

Сценарий деловой игры «Лаборатория математической обработки результатов научных исследований в агрономии»	
Вводная часть	Вступление. Цели и тема игры
Игровая ситуация	Имитация реальной производственной ситуации. Ситуация актуализации личностного смысла
План подготовки к игре	1) введение в игру: разъяснение целей и правил игры, распределение игроков по группам, назначение исполнителей ролей должностных лиц, занятых в игре, обозначение функций каждого специалиста отдела; 2) теоретическая часть: повторение теории по теме исследования и выбор методик (отв.: зав. лабораторией); 3) практическая часть: формулировка заданий по отделам, назначение исполнителей (отв.: начальник отдела); выполнение расчетной части (ответственный: ст. лаборант); проверка и интерпретация результатов (инспектор); 4) отчет о проделанном исследовании – зав. лабораторией.
Игра (моделирование ситуации)	Коллективная работа по отделам. Презентация результатов начальниками отделов. Выступление зав. лабораторией о проделанной работе, реакция и вопросы от подчиненных.
Подведение итогов	Анализ игры. Оценивание результатов.

Третий этап формирования личностного смысла обучения связан с самообразовательной деятельностью студентов в контексте изучения учебного предмета, возможность самореализации через различные формы организации процесса обучения. Деловая игра «Агроконференция-2019» представляла заключительный этап изучения курса математики со студентами аграрного направления подготовки. Целями мероприятия стали: формирование готовности студентов к применению знаний из области ма-

тематики в практической и профессиональной деятельности, расширение представлений студентов о межпредметных связях математики с последующими дисциплинами направления; обеспечение взаимосвязи между изучаемым материалом и будущей профессиональной деятельностью, а также стимулирование творческой и познавательной инициативы студентов, развитие опыта исследовательской деятельности, стимулирование субъектности студентов.

Средством достижения целей выступила ситуация самореализации смысла, актуализирующая психологический механизм экстерииоризации, предполагающий трансляцию накопленного опыта [6].

Материально-техническое оснащение: мультимедийное оборудование.

Распределение ролей: программный комитет (председатель, члены программного комитета), организационный комитет (председатель, члены оргкомитета), докладчики, участники конференции, журналисты.

В программу конференции вошли доклады на тему: «Математика на службе экологии», «Приложение математики в оптике», «Его величество граф», «Математика и сельское хозяйство», «Системы координат в геодезии», «Применение производной функции в экономике», Розы Гвидо Гранди – математика и искусство», «Вирусы и бактерии в «математике»», «История и прикладное значение тригонометрии», «Связь математики с другими науками», «Золотое сечение», «Матричная алгебра в жизни человека», «Ментальная математика» и другие. Сценарий деловой игры представлен в табл. 3.

Таблица 3

Сценарий деловой игры «Агроконференция-2019»	
Вводная часть	Вступление. Цели и тема игры
Игровая ситуация	Ситуация партнерского взаимодействия, ситуация самореализации смысла
План подготовки к игре	1) введение в игру: разъяснение целей и правил игры, распределение ролей; 2) подготовительный этап: составление программы конференции (программный комитет), определение регламента работы конференции (оргкомитет); подготовка участниками конференции текста докладов, оформление презентаций; 3) основной этап: публичная защита докладов. Вопросы от журналистов.
Игра (моделирование ситуации)	Выступление докладчиков. Дискуссия.
Подведение итогов	Обобщение полученных результатов. Подготовка и написание научных статей.

Таким образом, можно констатировать, что реализация контекстного подхода к процессу обучения придает ему смыслоориентированную направленность и способствует развитию личностных смыслов обучения у студентов вуза. При конструировании процесса формирования личностного смысла обучения в логике поэтапного развертывания личностно-развивающих ситуаций, при реализации педагогической поддержки, посредством контекстных методов и форм обучения достигаются положительные изменения в смысловой сфере



студентов, что обеспечивает связанное с этим повышение уровня профессиональной компетентности и подготовленности к самостоятельной успешной трудовой деятельности. В процессе деловой игры происходит закрепление

выработанных на практике умений и навыков, формируются профессионально важные качества личности, без выработки которых специалист не может считаться состоявшимся.

#### Библиографический список

1. Мухина Н.С. Деловая игра как элемент контекстного обучения студентов колледжа. *Новая наука: Современное состояние и пути развития*. 2016; № 6-2: 68 – 72.
2. Вербицкий А.А., Калашников В.Г. *Категория «контекст» в психологии и педагогике*: монография. Москва: Логос, 2010.
3. Бирюкова Н.В. Метод анализа документов в контексте профессионального обучения. *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 2 (75): 193 – 196.
4. Качалова С.М. Технология контекстного обучения в практике вузовского обучения. *Вестник Центра международного образования Московского государственного университета*. Филология. Культурология. Педагогика. Методика. 2009; № 3: 87 – 91.
5. Ермакова Н.В. Деловая игра «контроль качества сельскохозяйственной продукции». *Символ науки*. 2016; № 5-2 (17): 139 – 141.
6. Белякова Е.Г. *Смыслообразование в педагогическом взаимодействии*: Диссертация ... доктора педагогических наук. Тюмень, 2009.

#### References

1. Muhina N.S. Delovaya igra kak 'element kontekstnogo obucheniya studentov kolledzha. *Novaya nauka: Sovremennoe sostoyanie i puti razvitiya*. 2016; № 6-2: 68 – 72.
2. Verbitskiy A.A., Kalashnikov V.G. *Kategoriya «kontekst» v psihologii i pedagogike*: monografiya. Moskva: Logos, 2010.
3. Biryukova N.V. Metod analiza dokumentov v kontekste professional'nogo obucheniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 2 (75): 193 – 196.
4. Kachalova S.M. Tehnologiya kontekstnogo obucheniya v praktike vuzovskogo obucheniya. *Vestnik Centra mezhdunarodnogo obrazovaniya Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta*. Filologiya. Kul'turologiya. Pedagogika. Metodika. 2009; № 3: 87 – 91.
5. Ermakova N.V. Delovaya igra «kontrol' kachestva sel'skhozhozyajstvennoj produkcii». *Simvol nauki*. 2016; № 5-2 (17): 139 – 141.
6. Belyakova E.G. *Smysloobrazovanie v pedagogicheskom vzaimodeystvii*: Disseratsiya ... doktora pedagogicheskikh nauk. Tyumen', 2009.

Статья поступила в редакцию 30.11.19

УДК 372.8

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10111

**Davydenko M.V.**, Cand. of Sciences (Philosophy), senior lecturer, Department of Cultural Studies and Design, Altai State University (Barnaul, Russia),  
E-mail: davydenkomaryna@yandex.ru

**Shelyugina O.A.**, Cand. of Art History, senior lecturer, Department of Cultural Studies and Design, Altai State University (Barnaul, Russia),  
E-mail: soa@edu.asu.ru

**Stepanskaya A.G.**, Cand. of Art History, senior lecturer, Department of History of Art, Costume and Textiles, Altai State University (Barnaul, Russia),  
E-mail: step.allochka@mail.ru

**SPECIFICS OF FORMING HISTORICAL CONSCIOUSNESS FOR STUDENTS OF THE TRAINING DIRECTION "ART OF COSTUMES AND TEXTILE" IN THE PROCESS OF STUDYING THE COURSE "AESTHETICS"**. The article studies a problem of forming and development of historical consciousness of students of a higher educational institution, considered on the example of "Aesthetics" training course, developed and implemented at the Altai State University Federal State Budgetary Educational Establishment of Higher Vocational Education and Design in the framework of the training direction "Art of Costumes and Textile". The problem under study is relevant in the context of one of the priorities for modern higher professional education in Russia – the formation of citizenship, ensuring the historical continuity of generations. The authors of the article analyze the essence of the phenomenon of historical consciousness, the main aspects of the content of historical consciousness, the main features of the formation of historical consciousness in the framework of the training course "Aesthetics". The objectives and basic principles of the selection of the course content, the features of the selection of the content of the academic discipline, including within the framework of the electronic course, are revealed, which made it possible to achieve the planned results.

**Key words:** historical consciousness, professional education, aesthetic ideal, aesthetics.

**М.В. Давыденко**, канд. филос. наук, доц., Алтайский государственный университет, г. Барнаул, Россия, E-mail: davydenkomaryna@yandex.ru

**О.А. Шелюгина**, канд. искусствоведения, доц., Алтайский государственный университет, г. Барнаул, Россия, E-mail: soa@edu.asu.ru

**А.Г. Степанская**, канд. искусствоведения, доц., Алтайский государственный университет, г. Барнаул, Россия, E-mail: step.allochka@mail.ru

## ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ИСТОРИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ У СТУДЕНТОВ НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ «ИСКУССТВО КОСТЮМА И ТЕКСТИЛЯ» В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ КУРСА «ЭСТЕТИКА»

Статья посвящена проблеме формирования и развития исторического сознания студентов высшего учебного заведения, рассматриваемой на примере учебного курса «Эстетика», разработанного и реализуемого на факультете искусств и дизайна ФГБОУ ВПО «Алтайский государственный университет» в рамках направления подготовки 54.03.03 – «Искусство костюма и текстиля». Исследуемая проблема актуальна в контексте одной из приоритетных для современного высшего профессионального образования России задач – формирование гражданственности, обеспечения исторической преемственности поколений. Авторами статьи анализируется сущность феномена исторического сознания, основные аспекты содержания исторического сознания, основные особенности формирования исторического сознания в рамках учебного курса «Эстетика». Раскрываются цели и основные принципы отбора содержания курса, особенности отбора содержания учебной дисциплины, в том числе в рамках электронного курса, что позволило достичь запланированных результатов.

**Ключевые слова:** историческое сознание, профессиональное образование, эстетический идеал, эстетика.

Обеспечение исторической преемственности поколений, формирование исторической идентичности и патриотизма – одни из приоритетных задач "Национальной доктрины образования в Российской Федерации до 2025 года", определяющие направленность современного профессионального образования [1]. Исследование феномена исторического сознания, его сущности, видов, структурных элементов актуализируется в контексте трансформаций российского общества на современном этапе. Спрессованность этапов развития истории России, интенсификация экономических, социально-политических и культурных реформ, мобилизационный тип развития нашей страны приводит к дезориентации человека в сфере ценностей, конфликтам между поколениями и аксиологическими системами. Возникает противоречивая тенденция: с одной стороны, нарастает политизированность исторического сознания, конфликтность исторических интерпретаций, с другой – размывание регулирующей функции исторического

знания, социальная пассивность, апатия. Особенно вышеуказанное противоречие характерно для сознания представителей молодого поколения, социальное мировоззрение которого только формируется. Это актуализирует поиск новой методологии, ориентиров, методов формирования и развития исторического сознания студентов как гуманитарных, так и технических направлений подготовки. На наш взгляд, содержание основных образовательных программ высшего профессионального образования, а также отдельных учебных дисциплин в рамках направлений должно быть ориентировано на реализацию принципа историзма, развитие исторического сознания.

В частности, в процессе освоения программы обучения студентов художественных направлений подготовки (направление "Искусство костюма и текстиля", профиль "Художественное проектирование костюма"), которая реализуется на факультете искусств и дизайна Алтайского государственного университета,

складывается проблемная ситуация: отсутствие у студентов представлений о единстве исторического процесса, процесса развития художественных стилей, направлений и методов. Разрозненность исторических знаний напрямую обуславливает отсутствие системности представлений о сущности процесса развития культуры и искусства. Рождение креативных замыслов в сфере проектирования костюма, создание творческих проектов возможно на основе глубины знаний о сущности художественного процесса, источником которого является процесс исторический. Представления о взаимосвязи между развитием истории и искусства, логике формирования эстетических парадигм и идеалов, сформированные в ходе обучения, должны служить прочной основой всей системы знаний о художественной культуре. Данная проблемная ситуация может быть решена в рамках изучения курса «Эстетика», предназначенного для студентов направления «Искусство костюма и текстиля».

Учебный курс «Эстетика» относится к вариативной части учебного плана подготовки бакалавра по направлению «Искусство костюма и текстиля» (профиль «Художественное проектирование костюма»), реализуется на протяжении двух семестров обучения. Он направлен на изучение классических и неклассических принципов эстетики и мировых эстетических систем, опирается на исторические знания, полученные в ходе изучения предыдущих дисциплин учебного плана, таких как «История моды и стиля», «История культуры России», «История декоративно-прикладного искусства». Курс «Эстетика», на наш взгляд, предоставляет возможности формирования и развития исторического сознания студентов, их специфического ценностного отношения к художественно-эстетическим явлениям на основе познания их исторической основы.

Историческое сознание как особый феномен, его генезис, сущность и формы проявления были изучены в философском аспекте (труды И. Канта, Г. Гегеля, И. Гердера, В.О. Ключевского, Н.О. Данилевского) и социологическом аспектах (И.С. Кона, Б.Г. Могильницкого, Ю.А. Левада) [2]. С позиции социологического подхода в исследовании исторического сознания оно рассматривается как один из феноменов социокультурной регуляции поведения индивидов и коллективов, социальных групп и сословий, этносов и общества в целом [3]. При этом акцентируется внимание на нормативно-ценностном содержании исторического сознания, в котором сконцентрирован опыт отношения к событиям прошлого, что воздействует на трактовку и оценивание событий настоящего. В.Э. Бойков и В.И. Меркушин выделяют три ключевых аспекта содержания исторического сознания в рамках социологического подхода: 1) его сущность выражается в общеразделяемой системе ценностей и символов; 2) сущность исторического сознания находит выражение в осознании индивидом своего «Я» в семейной, профессиональной, культурной общности; 3) историческое сознание выражается в историческом опыте, идеях, верованиях, вошедших в историческую память [3].

На наш взгляд, данные основополагающие составляющие феномена исторического сознания могут быть развиты посредством элементов, входящих в содержание курса «Эстетика». При разработке содержания курса в качестве его ведущих целей стали: формирование у студентов исторического сознания и исторической рефлексии в процессе познания эстетических феноменов, формирование личного ценностного отношения к эстетическим феноменам на основе знаний о логике историко-культурного процесса. Содержание разделов курса построено так, чтобы представить процесс развития эстетических воззрений как единую систему, имеющую свою историческую логику развертывания. Этапы развития философско-эстетических систем прошлого рассматриваются сквозь призму базовых эстетических категорий – «эстетический идеал» и «этический идеал». С их помощью могут быть объяснены исторические истоки, причины зарождения тех или иных эстетических систем, смены художественных парадигм, влияющих на возникновение эстетических учений. Так, например, в содержание курса вошли следующие разделы: «Эстетический идеал и художественный метод», «Эстетический идеал античности», «Эстетический идеал Ренессанса», «Эстетический идеал маньеризма» и другие. Содержание каждого раздела курса включает как лекционные, так и практические занятия, на которых акцентируется внимание на исторических предпосылках формирования той или иной эстетической системы, на связи ее с системой содержательных и формальных нормативов эстетического идеала в ту или иную историческую эпоху. При этом прослеживается связь философско-эстетических воззрений с особенностями художественного творчества и художественного восприятия эпохи. Такое содержание курса акцентирует внимание на сущностных исторических предпосылках формирования эстетических вкусов, что позволяет понять логику их развития и избежать построения курса по принципу представления художественных фактов, «оторванных» от среды их возникновения. У студентов при таком построении содержания формируется глубина понимания историко-культурных процессов, зарождается интерес и мотивация к дальнейшему изучению тематики учебного курса.

При проектировании содержания курса в основу был положен принцип историзма, суть которого является исследование исторических событий и процессов в их становлении и развитии, в процессе их генезиса и эволюции. Становление философско-эстетических концепций также необходимо исследовать с исторической точки зрения, выявляя, с одной стороны, предпосылки их возникновения, с другой стороны, мировоззренческую основу, заложенную ими в последующие эстетические системы. Примером может послужить зарождение эстетической системы маньеризма (XVI – первая треть XVII века), которое было обусловлено изменениями во второй половине XVI века этического идеала человека, нарастанием дисгармоничности и антигуманистичности в представлении

о присущих человеку чертах. Изменения этического идеала имели под собой, в свою очередь, историческую основу, были обусловлены кризисными явлениями в общественно-политической сфере, что было характерно для позднего итальянского Возрождения. Таким образом, к особенностям формирования исторического сознания в рамках курса является отбор и структурирование элементов его содержания с целью переноса акцента на исторические основы философско-эстетических феноменов.

К особенностям формирования исторического сознания в рамках курса «Эстетика» относится также активизация на учебных занятиях исторической рефлексии. Сущностью последней является, по выражению О.Н. Борисовой, специфическое качество и способность человека осознавать исторические события, их причинно-следственные связи, осмысленное отношение к произошедшему в историческом прошлом; историческое знание при этом не является отчужденным, оно лично «окрашено» и значимо [4]. Формирование навыков исторической рефлексии происходит в процессе работы на практических занятиях курса и в ходе самостоятельной работы. Студентам предлагаются задания, целью которых является философско-эстетический анализ произведений изучаемой эпохи, выполненный студентами самостоятельно по предложенной схеме. Предполагается выявить историко-культурную человека осознавать историческое содержание произведения, его взаимосвязь с общей исторической парадигмой эпохи, связи с широким полем культуры и искусства, что способствует «присвоению» студентом исторического опыта, включающегося в его индивидуальное сознание.

В рамках реализации курса «Эстетика» используется и электронная форма обучения на базе системы Moodle на Едином образовательном портале Алтайского государственного университета [5]. Электронный курс включает лекции, учебные тесты, задания для самостоятельной работы студентов по курированию цифрового контента, содержащего информацию об истоках философско-эстетических парадигм прошлого, специфики эстетических концепций мыслителей, ссылки на электронные Интернет-источники, дополняющие материал, изученный студентами. Способом углубления исторической рефлексии, понимания детерминированности процесса развития эстетики историческими факторами является научно-исследовательская работа студентов (подготовка научных статей, участие в научно-практических семинарах и конференциях). В 2018 – 2019 годы слушатели курса «Эстетика» участвовали в научных конференциях, организованных Алтайским государственным университетом: круглый стол «Визуальная культура и современное художественное пространство» (2018), научно-практическая конференция «Мой выбор – наука!» (2019), городская научно-практическая конференция «Молодежь – Барнаулу!» (2018).

В целом формирование и развитие исторического сознания, исторической рефлексии у студентов художественных направлений призвано углубить понимание историко-культурных истоков формирования философских парадигм; представить процесс развития эстетических концепций как систему, состоящую из взаимосвязанных элементов, среди которых изменчивым элементом являются философские концепции, а устойчивым – основные вопросы философии и эстетики, что позволит избежать разрозненности и фрагментарности знаний в процессе изучения таких категорий эстетики, как «эстетический вкус», «эстетический идеал», «эстетическое». В процессе обучения по направлению подготовки «Искусство костюма и текстиля» особое значение приобретает глубокое понимание студентами сущности категории «исторический источник», классификации источников по истории культуры, умения выявлять вещественные исторические источники в процессе выполнения учебных и научно-исследовательских работ. В рамках курса «Эстетика» эти задачи решаются следующим образом: на практических занятиях студенты выполняют самостоятельный поиск и философско-эстетический анализ источников, овладевают профессиональной терминологией, развивают навыки критического мышления. Сформированность основных элементов исторического сознания, таких как усвоение системы ценностей и символов культуры, осознание индивидом места своего «Я» в культурно-исторической общности, присвоение исторического опыта, ценностное отношение к историко-культурным феноменам подтверждается в ходе анализа учебных заданий, выполненных в процессе освоения курса «Эстетика».

Основными результатами освоения курса стало:

- 1) формирование навыков исследования исторических и философско-эстетических источников, освоение методов работы с исторической информацией;
- 2) формирование мотивации, интереса к самостоятельному познанию истории культуры, выходящего за рамки обучения на курсе, освоение методики самостоятельного образования с помощью онлайн-курсов;
- 3) формирование глубоко личного аксиологического осмысления феноменов истории культуры и эстетики;
- 4) формирование навыков использования всего объема исторических знаний научно-исследовательской работы, в том числе для выявления причинно-следственных связей в историко-культурном процессе.

В условиях динамичных общественных преобразований, в том числе напрямую коснувшихся развития высшего профессионального образования, возрастает значение педагогического проектирования ценностных ориентаций и установок личности студентов, развития навыков исторической и социально-культурной рефлексии, формирование исторического сознания. Данные аксиологические ориентиры станут основой формирования проектной культуры студентов, развития творческого мышления, способности к творческому преобразованию реальности.

## Библиографический список

1. О национальной доктрине образования в Российской Федерации. Постановление Правительства Российской Федерации от 4 октября 2000 г. (№ 751), Москва. Available at: <https://rg.ru/2000/10/11/doktrina-dok.html>
2. Федоровский А.П. Историческое сознание: особенности формирования и объективации. *Вестник Адыгейского государственного университета*. Серия 1. Регионоведение. 2011; № 3: 29 – 34.
3. Бойков В.Э., Меркушин В.И. Историческое сознание в современном российском обществе: состояние и тенденции формирования. *Социология власти*. 2003; № 2: 5 – 22.
4. Борисова О.Н. Историческая рефлексия в профессиональной подготовке бакалавра социальной работы. *Вестник Тверского государственного университета*. Серия «Педагогика и психология». 2018; Выпуск 1: 108 – 112.
5. Moodle. Сайт сообщества разработчиков системы. Available at: <https://www.moodle.org/>

## References

1. O nacional'noj doktrine obrazovaniya v Rossijskoj Federacii. Postanovlenie Pravitel'stva Rossijskoj Federacii ot 4 oktyabrya 2000 g. (№ 751), Moskva. Available at: <https://rg.ru/2000/10/11/doktrina-dok.html>
2. Fedorovskij A.P. Istoricheskoe soznanie: osobennosti formirovaniya i ob'ektivacii. *Vestnik Adygejskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya 1. Regionovedenie. 2011; № 3: 29 - 34.
3. Bojkov V.'E., Merkushev V.I. Istoricheskoe soznanie v sovremennom rossijskom obshchestve: sostoyanie i tendencii formirovaniya. *Sociologiya vlasti*. 2003; № 2: 5 - 22.
4. Borisova O.N. Istoricheskaya refleksiya v professional'noj podgotovke bakalavra social'noj raboty. *Vestnik Tverskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya «Pedagogika i psihologiya». 2018; Vypusk 1: 108 - 112.
5. Moodle. Sajt soobshchestva razrabotchikov sistemy. Available at: <https://www.moodle.org/>

Статья поступила в редакцию 29.11.19

УДК 371.3

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10112

**Lalova T.I.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Russian University of Transport, RUT (MIIT) (Moscow, Russia), E-mail: [niya@mail.ru](mailto:niya@mail.ru)  
**Tolstykh O.M.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Russian University of Transport, RUT (MIIT) (Moscow, Russia), E-mail: [niya@mail.ru](mailto:niya@mail.ru)  
**Tsallagova E.A.**, senior teacher, Russian University of Transport, RUT (MIIT) (Moscow, Russia), E-mail: [rony2001@mail.ru](mailto:rony2001@mail.ru)

**A SELF-DIRECTED LEARNING PACK ON FOREIGN LANGUAGES FOR TECHNICAL STUDENTS.** Modern Federal State Educational Standard (FSSES) contains requirements on self-directed learning of students due to decrease of classroom training and increase to the language competence. The authors ground the necessity of individualising educational process through multi-sensor introduction of educational information to augment motivation of studying aspects of a foreign language. The article deals with the issue of development and implementation of a self-directed learning study pack on foreign languages for first and second-year students of technical specialties to meet the requirements of the standard. The above-mentioned study pack is designed in two versions: paper-based and electronic adjusted to the differentiated approach to teaching and different types of monitoring, as well as the technology of its application.

**Ключевые слова:** self-directed learning, students' learning and cognitive activity, study pack, foreign languages, e-learning, language competency.

**Т.И. Лалова**, канд. фил. наук, доц., Российский университет транспорта, РУТ (МИИТ), г. Москва, E-mail: [t\\_lalova@mail.ru](mailto:t_lalova@mail.ru)  
**О.М. Толстых**, канд. пед. наук, доц., Российский университет транспорта, РУТ (МИИТ), г. Москва, E-mail: [niya@mail.ru](mailto:niya@mail.ru)  
**Е.А. Цаллагова**, ст. преп., Российский университет транспорта, РУТ (МИИТ), г. Москва, E-mail: [rony2001@mail.ru](mailto:rony2001@mail.ru)

## УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Современный Федеральный государственный образовательный стандарт включает в себя требования по организации самостоятельной работы студентов в связи с уменьшением аудиторных часов и увеличением требований к иноязычной коммуникативной компетенции. Авторы обосновывают необходимость индивидуализации образовательного процесса посредством многосенсорного представления учебной информации с целью повышения мотивации самостоятельного изучения аспектов иностранного языка. В статье описывается опыт разработки и внедрения учебно-методического обеспечения самостоятельной работы по иностранному языку для студентов первого и второго курсов технических специальностей в традиционном и электронном форматах с учетом дифференцированного подхода к обучению и различных видов контроля, а также технология их применения.

**Ключевые слова:** самостоятельная работа, учебно-познавательная деятельность студентов, учебно-методическое обеспечение, иностранные языки, электронное обучение, языковая компетентность.

Одной из главных задач в современной системе высшего образования является воспитание творчески мыслящих специалистов, которые обладали бы способностью к самосовершенствованию, самообразованию и инновационной активности. Для решения этой задачи необходимо, чтобы студент превратился из получателя готовых знаний, которые ему передает преподаватель, в их создателя, умеющего самостоятельно обозначить проблему, проанализировать ее возможные решения и получить правильный результат. В этой связи особое место в образовательном процессе отводится самостоятельной работе студентов. Под самостоятельной работой обычно понимают вид учебной деятельности, которая проводится в письменной или устной форме без непосредственного участия, но под руководством преподавателя, как на занятиях, так и вне аудитории [1]. [2] Изучению проблемы организации самостоятельной работы студентов технических специальностей в рамках дисциплины «Иностранный язык» и посвящена данная статья.

Самостоятельная работа студентов представляет собой одну из обязательных форм образовательной деятельности, предусмотренной требованиями Федеральных государственных стандартов высшего профессионального образования (ФГОС), которые были созданы на основе Федерального закона № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г.

Она нацелена на «...закрепление получаемых на занятиях знаний путем приобретения навыков осмысления и расширения их содержания, навыков решения актуальных проблем формирования общекультурных и профессиональ-

ных компетенций, научно-исследовательской деятельности, подготовки к семинарам, лабораторным работам, сдаче зачетов и экзаменов» [1], [3]. По этой причине самостоятельная работа является одним из способов оптимизации и повышения качества подготовки студентов в вузе.

Основная функция самостоятельной работы – научить студента управлять своим процессом обучения, регулировать его. Она представляет собой комплекс заданий и видов работ, позволяющих освоить ту или иную образовательную программу высшего профессионального образования в рамках требований ФГОС. При этом она служит не только инструментом изучения отдельного предмета, но и позволяет студентам сформировать умение работать самостоятельно в любом виде деятельности: учебной, академической, профессиональной. Важность самостоятельной работы заключается в том, что будущий специалист учится принимать решение, брать за него на себя ответственность, находить выход из сложных ситуаций.

Однако результат от организации такого вида деятельности можно получить только тогда, когда она представляет собой часть целостной системы учебно-воспитательного процесса. Простое увеличение количества часов, когда студенты занимаются сами, не приведет к желаемому результату. Студентов необходимо научить автономно добывать знания для дальнейшего их применения в выбранной профессии. Осознание, что изучаемые материалы несут практическую ценность при подготовке к дальнейшей успешной профессиональной деятельности, представляет собой мотивирующий фактор, без которого невоз-



можно продуктивная самостоятельная учебная работа студентов [3]. В связи с этим следует с большим вниманием относиться к организации самостоятельной учебно-познавательной деятельности учащихся. И, прежде всего, необходимо предоставить учебно-методическое обеспечение для самостоятельной работы, которое позволит студентам значительно повысить уровень их знаний. Особое значение при этом приобретает индивидуализация самостоятельной работы, построенная на основе личностно ориентированного подхода к обучению, которая учитывает психофизиологические особенности восприятия учебной информации студентами и предоставляет возможность всем типам обучающихся – визуалам, аудиалам, кинестетикам и дигиалам – прочно усвоить учебный материал. Иначе говоря, учебно-методические материалы для самостоятельной работы должны обеспечивать многосенсорное представление учебной информации [4]. От того, как глубоко обучающийся воспримет информацию и как выстроит свою деятельность по отношению к изучаемому предмету, будет зависеть в будущем уровень его профессионализма.

Принимая во внимание указанные выше теоретические положения, на кафедре «Языкознание» ИПСС РУТ (МИИТ) было создано учебно-методическое пособие по английскому языку для самостоятельной работы студентов 1-го и 2-го курсов, которое стало первой частью нового учебно-методического комплекса по иностранному языку. Общая цель комплекса заключается в использовании современных теоретических положений в области организации самостоятельной работы учащихся при разработке методики развития самостоятельной учебно-познавательной деятельности студентов технических вузов. При создании пособия мы стремились решить конкретные задачи: предоставить учащимся возможность осуществлять полноценную и разноплановую самостоятельную работу как в условиях аудиторного обучения, так и вне рамок учебных занятий, а также привить им навыки самостоятельного регулирования учебной деятельности. Решение данной задачи представляется особенно актуальным в настоящее время в связи с необходимостью перевода всей системы образования, включая языковое, на личностно ориентированную основу, потребностью разработки выверенной экспериментально методики организации самостоятельной учебно-познавательной деятельности студентов с использованием новых учебно-методических материалов.

Современный характер и новизна пособия заключаются в:

- рассмотрении самостоятельной работы в качестве обязательного базового компонента в системе высшего образования;
- использовании личностно ориентированного подхода, позволяющего формировать у студентов новые навыки самостоятельной учебно-познавательной деятельности;
- планировании процесса формирования самостоятельной учебно-познавательной деятельности учащихся посредством подбора учебных заданий и форм контроля.

С точки зрения теории пособие помогает построить методическую модель управления самостоятельной учебно-познавательной деятельностью студентов, которая формируется в ходе практической работы по пособию.

Проанализировав рабочую программу по дисциплине «Иностранный язык», было принято решение, что раздел «Грамматика» станет основным аспектом для изучения в пособии. Такой выбор сделан неслучайно. Количество аудиторных часов не позволяет в необходимом объеме изучать и отрабатывать все грамматические явления. На объяснение правил и выполнение заданий по грамматике уходит большая часть аудиторного занятия. При этом стоит заметить, что его эффективность не всегда высока, так как у преподавателя нет возможности учитывать индивидуальные особенности каждого студента, осуществлять личностно ориентированный подход к обучению. Различия в уровне подготовки по дисциплине также не всегда принимаются во внимание. По этой причине результаты промежуточного и итогового контроля студентов имеют различный спектр показателей – от высокого до самого низкого. Именно самостоятельная работа способна помочь преодолеть перечисленные сложности.

Среди основных целей пособия можно выделить следующие:

- расширение и углубление теоретических знаний;
- систематизация теоретических и практических знаний;
- развитие творческой инициативы, самостоятельности, ответственности и организованности;
- развитие самостоятельного мышления, исследовательских навыков;
- использование знаний, приобретенных во время самостоятельной работы при прохождении промежуточного и итогового контроля;
- повышение уровня самостоятельного регулирования учебной деятельности.

Разработанное учебно-методическое пособие было создано не только с учётом традиционных форм переработки знаний, но и на основе достижений технического прогресса, т.е. работа подготовлена в двух версиях: бумажной и электронной. Два типа носителя могут обеспечить эффективную аудиторную и внеаудиторную самостоятельную работу.

В традиционной бумажной версии в пособии при разработке заданий был применен дифференцированный подход, который позволяет на практике учитывать индивидуальные особенности учащихся. Чтобы добиться наиболее глубокого усвоения учебного материала всеми студентами, в каждом разделе были предложены небольшие грамматические справки в виде таблиц, интеллектуальных

карт, текстовых сносок. Визуальное восприятие учебной информации повышает уровень вовлеченности студентов в изучаемую тему и позволяет им вернуться к повторению теории столько раз, сколько это бывает необходимо для ее понимания и усвоения.

Упражнения в рамках одной темы начинаются с самых простых и усложняются к концу раздела. Таким образом, студент с повышенным уровнем знаний может пропустить начальные задания или выполнить их в максимально короткий срок и, наоборот, обучающийся, чей уровень не позволяет выполнять сложные задания сразу, может постепенно, в своем индивидуальном темпе осваивать изучаемую тему. Для этого структура пособия четко построена по принципу от простого к сложному. Усложнение материала стимулирует познавательный интерес студентов, активизирует их мыслительные процессы и формирует коммуникативные умения обучающихся. В пособие вошли языковые виды упражнений на усвоение грамматического материала путем повторения и трансформации заданных моделей, а также условно-речевые задания коммуникативного характера: упражнения с жесткой установкой «поставить правильную грамматическую форму», упражнения на соотнесение, а также открытые типы заданий, такие как продолжить или расширить предложение, составить предложение из предложенных лексем.

Для того чтобы продемонстрировать практический материал нашего пособия, приведем несколько фрагментов упражнений в качестве примера.

**Упражнение 1. Underline the adverbs with one line, the adjectives with two lines:**

1. He studies very well.
2. You are quite right.
3. Where did you go yesterday?
4. Let's go upstairs.
5. The excavation was fast.

**Упражнение 2. Ask question about the underlined part of each sentence.**

**Use the words Why, When, What...:**

1. I was waiting for my colleagues at 10 o'clock yesterday.
2. We were meeting at the site at 7 yesterday to discuss the project.
3. Yesterday morning they were expecting a site inspector.
4. My friends were painting the room all day long last week.
5. As I was soldering the circuit board, my brother was checking the other board.

ds.

**Упражнение 3. Find the correct translation:**

1. Yesterday I checked the blades twice.
2. What were your colleagues doing when you came in?
3. I didn't understand what those people were speaking about.
4. Where did his friend serve in the army?
5. James was reading a manual when his Mr. Beth came into the room.

Контроль результатов самостоятельной работы – это не менее важный момент в вопросе ее организации. В разработанном пособии предусматривается контроль в письменной, устной или смешанной форме. Среди большого многообразия форм контроля преподаватель выбирает ту, которая будет соответствовать составу студенческой аудитории и поставленным целям. Ниже приведем несколько возможных вариантов:

- само- и взаимопроверка выполненных заданий по ключам с дальнейшим обсуждением результатов и спорных вопросов в парах или мини-группах.
- обсуждение в парах или мини-группах заданий, вызывающих затруднение; проверка по ключам, обсуждение допущенных ошибок.
- самопроверка выполненных заданий по ключам, обсуждение результатов с преподавателем.
- устный опрос по изученному модулю / теме и обсуждение с преподавателем вопросов, вызывающих трудности.
- проверка выполненной работы студента преподавателем.

Поскольку одной из наших основных целей было сохранить или сформировать у студентов мотивацию к изучению иностранного языка, тесты стали широко используемой формой контроля их знаний. Тестовая форма контроля не кажется студентам особо сложной, в некотором роде рассматривается ими как игра. Она позволяет преподавателю легко и быстро оценить уровень подготовленности по конкретной теме и оценить готовность к итоговому контролю в форме тестирования или в иной форме. Тест даёт также возможность быстро скорректировать последующую работу с учебным материалом, показывая, какую тему необходимо объяснить дополнительно, проработать в упражнениях и дополнительных заданиях.

Очень важно, чтобы студенты изначально знали критерии оценки самостоятельной работы, так как вовлеченность в процесс контроля также приводит к повышению мотивации. В пособии контролируются:

- уровень усвоения теоретического материала;
- уровень умения использовать теоретические знания при выполнении практических заданий;
- уровень обобщения и систематизации полученных знаний и развития навыков.

Как отмечалось выше, рассматриваемое пособие, кроме классической печатной, было создано также в электронной версии, которая разрабатывалась с помощью конструктора электронных курсов iSpring Suit. Данное программное

обеспечение встраивается в программу подготовки презентаций Power Point, являющейся частью Microsoft Office. Следует отметить, что электронная версия пособия предполагает скорее внеаудиторную самостоятельную работу студентов. Полученный продукт был загружен на сайт университета, и каждый студент получил к нему индивидуальный доступ. В связи с тем, что iSpring Suite позволяет создавать независимый исполняемый файл, студенты получили возможность скачать его на электронный носитель и выполнять работу как на компьютерах в университете, так и вне его стен без подключения к сети Интернет. При этом отчет о выполненных заданиях отправляется преподавателю на электронную почту при подключении к сети Интернет.

Электронная версия разработанного пособия по грамматике для самостоятельной работы студентов состоит из двух частей: теоретической и практической.

Первая часть включает в себя различные формы изложения теории по грамматике английского языка. В силу того, что в пособии соблюден дифференцированный подход к процессу обучения, теоретический материал предлагается в различных формах. Студенты имеют возможность прочитать или прослушать видео-лекцию по изучаемой теме, после чего информация систематизируется в виде интеллектуальной карты. Дробный характер презентации материала позволяет обучаемым легче его усваивать. Последующая работа с упражнениями от простого к сложному предоставляет студентам способ закрепить полученные знания.

Вторая, практическая часть электронной версии (рис. 1) содержит тестовые задания закрытого типа. Выбор данного вида упражнений обусловлен тем, что программа автоматически проверяет правильность их выполнения, что невозможно при заданиях открытого типа. Таким образом, обучаемые получают мгновенную обратную связь, сразу видят, где именно они допускают большее количество ошибок, и могут вернуться к теоретической части для восполнения пробелов в своих знаниях. Таким образом, студенты не заучивают, не используют неправильные формы, и, следовательно, отпадает необходимость их перечисления.



Рис. 1

Наряду с упражнениями на множественный выбор, установление соответствия и последовательности, в пособии есть задания, в которых необходимо ввести недостающую форму слова или словосочетания. Данный вид тренировки эффективен на начальном этапе отработки грамматического явления (например, поставить правильную форму глагола), что приводит к автоматизации навыка применения того или иного изучаемого правила. Добавление недостающей части предложения предусматривается также и в заданиях более высокого уровня сложности, таких, например, как перефразирование предложения с сохранением его смысла, использованием заданного слова при ограничении количества слов (например, не более 3 – 5). При этом обучаемым предлагается начало предложения и его окончание (рис. 2).

**Complete the second sentence so that it has the similar meaning to the first sentence, using the word in bold. Use no more than 3 words.**

Charles and his father are alike in appearance.

looks

Charles  his father.

Рис

Рис. 2

Самостоятельное выполнение упражнений по грамматике оценивается в соответствии с разработанной балльно-рейтинговой накопительной системой, что способствует повышению мотивации студентов. В рамках каждой грамматической темы предусмотрено аудиторное промежуточное и итоговое тестирование, неудовлетворительное выполнение которого влечет за собой необходимость дополнительной проработки неусвоенной теории и повторного накопления баллов. Таким образом, зная траекторию изучения материала и даты аудиторных

тестирований, обучаемые имеют возможность лучше к ним подготовиться и получить более высокие результаты.

Работа с электронным пособием по грамматике английского языка для самостоятельной работы студентов не исключает участие в ней преподавателя. При этом его роль не сводится исключительно к контролю за выполнением заданий, подсчету баллов, проведению аудиторных тестирований. В начале каждой темы преподавателю следует объяснить студентам график и особенности ее проработки, на последующих занятиях провести блиц-опрос по изученному блоку темы и ответить на вопросы, вызвавшие сложность у обучаемых.

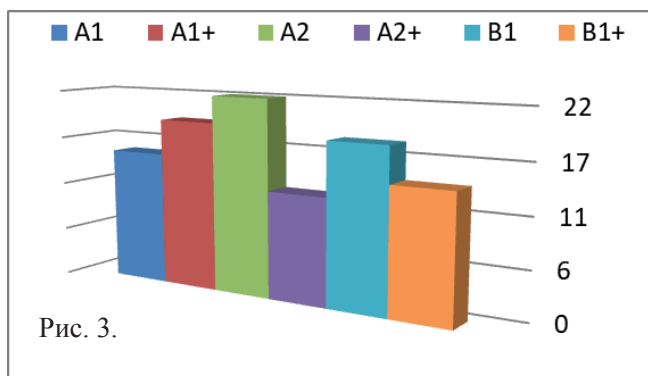


Рис. 3.

Рис. 3

С целью проверки эффективности созданной электронной версии пособия был проведен эксперимент в нескольких студенческих группах. В экспериментальной работе участвовало 73 студента. На начальном этапе было организовано тестирование обучающихся для определения их уровня владения грамматикой. В результате удалось определить, что разница в подготовке обучаемых достаточно велика (рис. 3). Тем не менее, студенты начального и среднего уровня владения английским языком обучались в одних группах. Имея разную подготовку, студенты также обладали различными типами восприятия информации, и, соответственно, разной скоростью усвоения и отработки теории.

Электронная версия пособия по грамматике английского языка позволила им выстроить собственную систему и темп работы с изучаемым материалом, а также регулировать выполнение заданий в удобное для них время. В результате проведения промежуточных тестирований было выявлено, что уровень различия в подготовке студентов по грамматике английского языка выровнялся в зависимости от сложности темы. Так, темы по образованию множественного числа существительных, степени сравнения прилагательных, местоимений, числительных и наречий были хорошо усвоены всеми студентами, принявшими участие в опытно-экспериментальной работе. Более сложные вопросы также были проработаны, но с несколько худшими результатами. Это, на наш взгляд, связано с индивидуальными особенностями восприятия изучаемого материала некоторыми студентами и с необходимостью более тщательной проработки ими сложных тем с участием и помощью преподавателя.

В конце учебного года был проведен итоговый контроль, который показал, что различия в уровне владения грамматикой стали значительно меньше (рис. 4), а результаты тестирования выросли.

Таким образом, практика подтверждает, что знания, которые студенты получают самостоятельно, являются наиболее прочными и позволяют им с успехом решать стоящие задачи, повышают их уверенность в себе, формируют у них стремление к саморазвитию и творческой деятельности. Самостоятельная работа приобретает особое значение в создании оптимального способа организации и формирования самостоятельной учебно-познавательной деятельности студентов. Она позволяет студентам осуществлять самостоя-

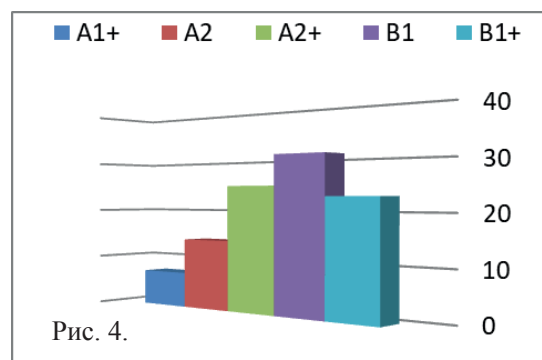


Рис. 4.

Рис. 4

тельное регулирование своих действий в овладении тем или иным знанием. Использование разработанного учебно-методического пособия способствует формированию самостоятельной учебно-познавательной деятельности студентов при изучении грамматики английского языка на всех этапах получения

знаний, их применения, контроля и оценки. При этом студенты не только самостоятельно усваивают знания, получают умения и навыки в области грамматики английского языка – у них формируется самостоятельность как черта личности.

#### Библиографический список

1. Цыбенко М.А. *Методика формирования самостоятельной учебно-познавательной деятельности студентов первого курса неязыковых факультетов педагогических вузов*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Санкт-Петербург, 2006.
2. Сериков Г.Н. *Самообразование: Совершенствование подготовки студентов*. Иркутск, 1992.
3. *Самостоятельная работа студентов: виды, формы, критерии оценки*: учебно-методическое пособие. Под общей редакцией Т.И. Гречухиной, А.В. Меренкова. Екатеринбург: Издательство Уральского университета, 2016.
4. Путилина Е.А., Ускова Е.О. Применение теории нейролингвистического программирования в обучении иностранным языкам. *Lingua mobilis*. 2014; № 2 (48): 124 – 130.

#### References

1. Cybenko M.A. *Metodika formirovaniya samostoyatel'noj uchebno-poznavatel'noj deyatel'nosti studentov pervogo kursa neyazykovykh fakul'tetov pedagogicheskikh vuzov*. Dissertatsiya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Sankt-Peterburg, 2006.
2. Serikov G.N. *Samoobrazovanie: Sovershenstvovanie podgotovki studentov*. Irkutsk, 1992.
3. *Samostoyatel'naya rabota studentov: vidy, formy, kriterii ocenki*: uchebno-metodicheskoe posobie. Pod obshej redakciej T.I. Grechuhinoj, A.V. Merenkova. Ekaterinburg: Izdatel'stvo Ural'skogo universiteta, 2016.
4. Putilina E.A., Uskova E.O. Primenenie teorii nejrolingvisticheskogo programmirovaniya v obuchenii inostrannym yazykam. *Lingua mobilis*. 2014; № 2 (48): 124 – 130.

Статья поступила в редакцию 01.12.19

УДК 373

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10113

**Maidankina N.Yu.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Pedagogical Technologies of Preschool and Primary Education, UIPU named after I.N. Ulyanova (Ulyanovsk, Russia), E-mail: maidankina@mail.ru

**THE DEVELOPMENT OF THE POTENTIAL OF THE TEACHER OF PRESCHOOL ORGANIZATIONS IN THE PROCESS OF TRANSFORMATION OF THE SYSTEM OF ADDITIONAL PROFESSIONAL EDUCATION.** The implementation of the Federal State Educational Standard for Preschool Education (GEF DO) involves strengthening the process of transformation of the system of additional professional education in the preschool sphere and, of course, has a serious impact on the development of new approaches in developing the teacher's potential to build the professional skills of teachers and achieve modern education quality. In the context of the transformation of the system of additional professional education, the author considers approaches to determining potential components, revealing the level of formation of potential components, such as professional and business (professional component), socio-pedagogical (soft component), personality (personality component), general cultural (cultural component) and regional (regional component) and the necessary skills of a teacher of a preschool organization.

**Key words:** transformation of educational system, additional professional education, professional growth, teacher potential, preschool educational organization.

**Н.Ю. Майданкина**, канд. пед. наук, проф., ФГБОУ ВО «УлГПУ имени И.Н. Ульянова», г. Ульяновск, E-mail: maidankina@mail.ru

## РАЗВИТИЕ ПОТЕНЦИАЛА ПЕДАГОГА ДОШКОЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ В ПРОЦЕССЕ ТРАНСФОРМАЦИИ СИСТЕМЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Реализация Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО) предполагает усиление процесса трансформации системы дополнительного профессионального образования в дошкольной сфере и, безусловно, оказывает серьезное влияние на разработку новых подходов в развитии потенциала педагога для наращивания профессионального мастерства педагогических кадров и достижения современного качества образования. В условиях трансформации системы дополнительного профессионального образования автор рассматривает подходы к определению компонентов потенциала, выявлению уровня сформированности компонентов потенциала, таких как профессионально-деловой (professional component), социально-педагогический (soft component), личностный (personality component), общекультурный (cultural component) и региональный (regional component) и необходимых умений педагога дошкольной организации.

**Ключевые слова:** трансформация системы образования, дополнительное профессиональное образование, профессиональный рост, потенциал педагога, дошкольная образовательная организация.

Тенденция трансформации современной системы образования обусловлена влиянием мощных социально-экономических факторов, актуальными запросами общества и родителей обучающихся к современному доступному и качественному образованию. Трансформация системы образования в период реализации Федеральных государственных образовательных стандартов как пороговых значений оценки качества актуализирует кадровую проблему в системе образования и необходимость разработки, апробации и внедрения эффективных подходов в развитии кадрового потенциала. Национальные проекты «Демография», «Наука», «Образование», «Цифровая экономика» фокусируют образовательный вектор на создание научно-педагогических, организационно-методических условий, усиливающих развитие кадрового потенциала в системе дополнительного профессионального образования на основе принципа непрерывности развития возможностей каждого педагога в течение всего периода профессиональной деятельности.

Понятие «трансформация» (lat. transformatio – изменение) многомерно и ассоциируется с аградацией, видоизменением, метаморфозами, модификацией, модифицированием. Словарь синонимов понятие «трансформация» интерпретирует как преобразование, превращение, отображение, видоизменение, вариация, варианты, версии; перемены, перевоплощение, перестройка и т.п. [1]. Энциклопедический словарь экономики и права понятие «трансформация» рассматривает как преобразование структур, форм и способов,

изменение целевой направленности деятельности; способов превращения, преобразования норм международного права в нормы внутригосударственного права [2].

Философские, социально-педагогические аспекты проблемы трансформации образования освещаются в работах отечественных ученых Г.И. Герасимова, Б.С. Гершунского: С.И. Гессена, Г.П. Зинченко, Э.В. Ильенкова, И.С. Кона, Д.С. Лихачева, А.Ф. Лосева, Ю.М. Лотмана, В.Н. Турченко, М.М. Потапника, В.Д. Шадрикова и др. Образование, по мнению Б.С. Гершунского, принципиально «работает» на будущее, предопределяя личностные качества каждого человека, его знания, умения, навыки, мировоззренческие и поведенческие приоритеты, следовательно, экономический, нравственный, духовный потенциал общества, цивилизации в целом» [3]. Трансформация образования, как отмечает Г.И. Герасимов, приобретает характер социокультурного потенциала, от состояния которого во многом зависит направленность и динамика реальных, а не декларируемых процессов развития общества [4].

В условиях трансформации образования В.И. Панарин, В.И. Паршиков, С.И. Черных сформированность гуманитарной культуры понимают как владение гуманитарно-нравственными ценностями, способность видеть научно-технические проекты, технологию и методологию технического творчества, что позволит специалисту осуществить свободный выбор средств саморазвития, сохранить и развить свой потенциал [5].



Анализ исследований в области профессионального и дополнительного профессионального образования, адсорбированная практика позволяют сделать вывод о том, что трансформация образования является непрерывным процессом. В период реализации Федеральных государственных образовательных стандартов трансформация системы образования воплощается не только в изменении психолого-педагогических установок, расширении взаимодействия субъектов образовательного процесса, корректировке объема, содержания, направлений образовательной деятельности и т.п., что само по себе чрезвычайно актуально. Однако мы полагаем, что основной акцент в процессе трансформации системы дополнительного профессионального образования, ориентированной на достижение современного доступного и качественного образования, состоит в поиске и внедрении эффективных подходов в развитии потенциала педагога.

Проблема развития потенциала педагогических кадров и потенциала каждого педагога является многосторонней проблемой. Развитие потенциала личности как совокупность имеющихся у человека возможностей и скрытых ресурсов, источник внутреннего развития личности и совершенствования профессиональной деятельности рассматривается в исследованиях О.И. Байдаровой [6], А.М. Боднар [7], Т.Л. Божинской [8], Е.Н. Гусаровой [9], Р.Б. Дондковой [10], Л.М. Захаровой [11], [12], О.Т. Катербарг [13], Л.Л. Лашковой [14] и др.

Основываясь на сформировавшиеся научные подходы, потенциал педагога дошкольной образовательной организации (ДОО) мы понимаем как совокупность многомерных личностных проявлений, постоянно развивающихся потребностей, открывающихся возможностей и способностей, содействующих повышению качества жизни и образования; готовность к выполнению новых трудовых функций в соответствии с целевыми ориентирами и стандартами дошкольного образования; интегрирующих профессионально-деловые, социально-педагогические и личностные умения и качества, общекультурную и региональную практику. Нами выделены компоненты потенциала педагога, необходимые для организации успешной профессиональной деятельности: профессионально-деловой (professional component), социально-педагогический (soft component), личностный (personality component), общекультурный (cultural component), региональный (regional component) и комплекс профессиональных умений педагога ДОО.

Выделение этих компонентов потенциала и комплекса профессиональных умений весьма условно, между ними не может быть «жестких» границ, сформированность показателей одного компонента и комплекса профессиональных умений определяют наполнение и развитие других. Так, личностный компонент потенциала (способность оказывать поддержку детям, осознание ответственности, проявление активности и т.д.) определяется умениями, которые в значительной степени формируются и развиваются как в профессиональной деятельности, так и повседневной жизни в социуме. Соответственно и сформированность личностных характеристик отражает эффективность профессионально-деловых, социально-педагогических, общекультурных компонентов потенциала и профессиональных умений педагога, реализуемых в дошкольной практике.

В рамках рассмотрения проблемы развития потенциала педагога ДОО в процессе трансформации системы дополнительного профессионального образования мы определили этапы исследования. На первом этапе была сформулирована цель нашего исследования: определить компоненты потенциала и комплекс профессиональных умений (skills) педагога ДОО, выявить уровень сформированности компонентов потенциала и комплекса профессиональных умений (skills) педагога в условиях реализации ФГОС ДО, оказывающих существенное влияние на процесс трансформации системы дошкольного образования.

На первом этапе для достижения цели нашего исследования в выявлении уровня сформированности компонентов потенциала и комплекса профессиональных умений педагога ДОО мы использовали метод анкетирования и организацию дополнительных индивидуальных бесед.

С целью определения более точной и объективной картины исследования диагностика включает ряд категорий: «Оценка деятельности педагога (самодиагностика)», «Оценка администрации (диагностика руководителей)», «Оценка педагогических работников (коллег) (диагностика педагогов)», «Оценка социальных партнеров (родителей) (диагностика социальных партнеров)». В шкале оценок выделено три критерия – «недостаточно», «в основном достаточно» и «достаточно».

В качестве примера приводим выборку данных одной из диагностических карт педагога ДОО (см. диагностическая карта № 1 «А»), в которой представлены компоненты потенциала и умения педагога.

Диагностическая карта № 1 «А»

Диагностическая карта для выявления уровня сформированности компонентов потенциала и комплекса умений педагога ДОО

Компоненты и skills	Самодиагностика	Диагностика руководства ДОО	Диагностика пед/работников	Диаг соц/парт
<b>I. I. Профессионально-деловой компонент и professional skills</b>				
Владеет научно-теоретической базой в области дошкольной педагогики и дошкольного образования.	3	4	4	3
Владеет современной методической базой в области дошкольного образования.	3	5	4	3
Имеет психолого-педагогическую подготовку в области дошкольного образования, разрабатывает и реализует эффективные технологии развития, воспитания и обучения дошкольников, владеет способами поддержки с учетом возрастных индивидуальных и гендерных особенностей детей дошкольного возраста.	3	4	3	3
Осознает потребность в приобретении новых знаний по специальности, имеет ресурс для профессионального развития и повышения квалификации в области дошкольной педагогики и образования.	4	5	4	4
Осознает дальнейшие вертикальные и горизонтальные перспективы собственной профессиональной деятельности.	3	4	4	3
<b>Средний балл – 3,7</b>	<b>16</b>	<b>22</b>	<b>19</b>	<b>16</b>
<b>II. Социально-педагогический компонент и soft skills</b>				
Владеет умениями эффективно взаимодействовать с различными категориями социальных партнеров в образовательном процессе, организовывать профессиональное общение, демонстрирует педагогический такт и поведение.	3	5	3	3
Проявляет эмпатию и социальный интеллект в процессе взаимодействия с различными субъектами образовательных отношений.	4	4	5	4
Определяет перспективы отношений с субъектами образовательных отношений в процессе профессиональной деятельности.	4	5	4	4
<b>Средний балл – 4,0</b>	<b>11</b>	<b>14</b>	<b>12</b>	<b>11</b>
<b>III. Личностный компонент и personality skills</b>				
Владеет ценностными социальными и личностно значимыми качествами (гуманизм, способность оказывать поддержку детям, ответственность, активность).	4	5	4	4
Владеет технологиями личностного роста, «инвестирования себя», демонстрирует личную эффективность и конкурентоспособность.	4	4	4	4
Ориентирован на моделирование перспектив личностного развития.	3	5	3	3
<b>Средний балл – 3,9</b>	<b>11</b>	<b>14</b>	<b>11</b>	<b>11</b>

IV. Общекультурный компонент <i>u cultural skills</i>				
Владеет умениями воспринимать и оценивать окружающее с точки зрения общекультурной практики.	3	5	4	3
Осознаёт перспективы дальнейшего развития в области культуры, культурной практики	3	5	4	3
<b>Средний балл – 3,8</b>	6	10	8	6
V. Региональный компонент <i>u regional skills</i>				
Владеет умениями «встраиваться» в реальную социальную ситуацию развития.	3	5	3	3
Владеет умениями организовывать профессиональную деятельность в соответствии с региональными социокультурными особенностями.	3	5	4	3
Осознаёт перспективы дальнейшего развития и повышения квалификации в области дошкольного образования в регионе.	4	5	4	4
<b>Средний балл – 3,8</b>	10	15	11	10
<b>Общий балл – 3,8</b>				

Интерпретация ответов респондента «А» и других педагогов на вопросы анкеты выявила ряд фактов, подлежащих осмыслению. Данные анкет демонстрируют общую картину готовности педагогов к профессиональной деятельности и сформированности у них компонентов потенциала и комплекса профессиональных умений по категориям «Оценка деятельности педагога (самодиагностика)», «Оценка администрации (диагностика руководителей)», «Оценка педагогических работников (коллег) (диагностика педагогов)», «Оценка социальных партнеров (родителей) (диагностика социальных партнеров)».

Анализ ответов, полученных в результате дополнительных индивидуальных бесед с респондентами, позволяет отметить, что, как мы и предполагали, в целом педагоги осознают необходимость развития собственного потенциала и профессиональных умений для дальнейшей успешной работы и повышения качества жизни. Важно, что воспитатели дополнительно в беседах отмечают взаимосвязь профессионально-делового, социально-педагогического, личного, общекультурного и регионального компонентов как значимых факторов, обеспечивающих успешность и эффективность в профессиональном плане и жизнедеятельности.

Однако результаты данных таблиц вступают в противоречие с ответами анкеты. По итогам анализа анкет обработка ответов на первый блок вопросов «Профессионально-деловой компонент и *professional skills*» по «Оценке деятельности самого педагога (самодиагностика)» показала, что в целом педагоги ориентированы на показатель «достаточно» в сформированности компонентов потенциала и овладении комплексом профессиональных умений. Только один из опрошенных респондентов выставил в критериальном эквиваленте оценку «в основном достаточно». Мы предполагали, что респонденты в ответах на вопросы отдадут предпочтение критерию оценки «в основном достаточно» (что в балльном эквиваленте составляет от 1 – 3) и, таким образом, подтвердят данные ответов бесед о стремлении к профессиональному развитию и повышению уровня профессионально-делового компонента и *professional skills*.

Таким образом, на основании обработки анкет можно предположить, что по блоку «Профессионально-деловой компонент и *professional skills*» респонденты удовлетворены уровнем сформированности профессионально-делового компонента потенциала и комплексом профессиональных умений и не склонны в будущем уделять особое внимание этой деятельности. Соответственно и потребность в дополнительных действиях в наращивании профессионально-делового компонента потенциала и комплекса профессиональных умений не будет отражена в профессиональной деятельности. Кроме того, мы полагаем, что оценка педагогов профессиональной деятельности по шкале «достаточно», по видимому, с их точки зрения, свидетельствует о готовности к выполнению требований ФГОС ДО.

В то же время, и это следует особо подчеркнуть, есть необходимость обратить внимание на следующее обстоятельство. Мы выявили противоречие в самооценке деятельности педагога. Нам не удалось в критериальном эквиваленте «достаточно» выделить оценку 5 баллов. Баллы самооценки в критериальном эквиваленте «достаточно» выставлены преимущественно на уровне «4» баллов, что, по нашему предположению, косвенно свидетельствует об объективном и критическом подходе педагога к оценке собственной деятельности и скрытом стремлении и готовности к повышению профессиональных умений и мастерства.

Отметим, что в ДОО работают педагоги разных возрастных групп, с разным педагогическим стажем и квалификационными категориями, поэтому, полагая, что выявленная ситуация служит фактором для руководства в разработке комплекса мер по оказанию влияния и помощи по внесению изменений в методическую работу с акцентом на индивидуально-деятельностный подход.

В блоке «Социально-педагогический компонент *u soft skills*» по показателю «владеет умениями эффективно взаимодействовать с различными категориями социальных партнеров в образовательном процессе, организовывать профессиональное общение, демонстрирует педагогический такт и поведение» также

преимущественный процент оценок получили по шкале «в основном достаточно» или «достаточно» (максимальный – критериальный эквивалент – 4 балла).

В блоке «Личностный компонент и *personality skills*» – в диагностических картах 85% респондентов отмечают, что они в достаточной степени владеют технологиями профессионального роста. Анализ ответов показывает, что по этому блоку получены самые высокие оценки респондентов – «достаточно». В то же время дополнительные вопросы, раскрывающие содержание и условия развития личностного компонента потенциала и *personality skills* не нашли доказательного ответа у респондентов. Полагаем, что вопросы анкеты по блоку «Личностный компонент и *personality skills*» педагоги восприняли недостаточно серьезно и глубоко, только как овладение такими личностными качествами, как доброжелательность, отзывчивость, внимание. Полагаем, что педагоги в ответах по этому блоку руководствовались общедидактическими принципами профессиональной деятельности – уважительное и заботливое отношение к ребенку, гуманизм. Однако вопрос о владении технологиями личностного роста, развитии конкурентоспособности для успешной профессиональной деятельности, вложении инвестиций в развитие собственного потенциала остался вне сферы обсуждения респондентов.

В блоке «Общекультурный компонент *u cultural skills*» по показателям «владеет умениями воспринимать и оценивать окружающее с точки зрения общекультурной практики, осознаёт перспективы дальнейшего развития в области культуры, культурной практики» отражены критерии «в основном достаточно» (балльный эквивалент 3) и «достаточно» (критериальный эквивалент – не выше 4 баллов). Данная тенденция может свидетельствовать о стремлении педагога к расширению собственного кругозора и эрудиции в соответствии с современными требованиями дошкольного образования и актуальными запросами родителей к уровню обученности, развитости и воспитанности детей.

Мы рассчитывали, что «Оценка администрации» уровня сформированности компонентов потенциала и профессиональных умений будет менее высокой по сравнению с балльными показателями педагогов. Однако наше предположение не нашло подтверждения: обработка данных таблиц показала, что руководители менее критичны и склонны выше оценивать профессиональные умения и деятельность педагогических кадров, чем сами педагоги. В данном случае, мы считаем, очевидно завуалированное стремление руководителей позитивно презентовать свой коллектив и достаточный профессиональный уровень воспитателей. Анализ таблиц по направлению «Оценка администрации» по шкале «достаточно» демонстрирует тенденцию к удовлетворенности руководством ДОО уровнем профессиональных умений воспитателей, в целом характерный недостаточный управленческий и методический уровень, слабую готовность видеть перспективы развития ДОО; указывает на необходимость в организации дополнительных усилий по разработке комплекса мер в наращивании компонентов потенциала и профессиональных умений не только педагога, но и руководителей.

В «Оценке педагогических работников (коллег) (диагностика педагогов)» нам не удалось отследить общих тенденций в оценивании деятельности коллег. По данным таблиц, в оценке деятельности коллег педагоги склонны как завышать, так и снижать баллы. Оценки слабо коррелируют с оценками руководства и социальных партнеров. По всей видимости, мы предполагаем, в «Оценке педагогических работников (коллег) (диагностика педагогов)» при выставлении баллов значительное влияние имеют личные привязанности, общность интересов педагогов, нежели профессиональные умения.

В блоке вопросов «Диагностика социальных партнеров (родителей)» в целом получены оценки по шкале «в основном достаточно», выявлен объективный подход, что объясняется актуальными запросами и требованиями родителей к качественному уровню дошкольного образования для своих детей вне зависимости от места проживания, заботой родителей об их будущем.

В процессе диагностики выявлена категория родителей (35%), которую состояние образовательного процесса в ДОО удовлетворяет, и она не склонна рассматривать перспективы в улучшении образовательного процесса. Нас удивили

высокие показатели в ответах родителей по блоку «Профессионально-деловой компонент и *professional skills*»: ответ на вопрос № 1. «Владеет научно-теоретической базой в области дошкольной педагогики и дошкольного образования» и ответ на вопрос № 2 «Владеет современной методической базой в области дошкольного образования». Полагаем, что готовность родителей и социальных партнеров оценить владение педагогами нормативной и методической базой системы дошкольного образования в значительной степени имеет отношение к профессиональной деятельности.

Кроме того, в рамках нашего исследования по выявлению уровня сформированности компонентов потенциала и комплекса профессиональных умений педагогов ДОО дополнительно разработан опросник по пятому блоку «Региональный компонент и *regional skills*». Цель опросника: выявить у педагогов сформированность регионального компонента и владение *regional skills* как умение учитывать реальную ситуацию развития и организовывать профессиональную

деятельность в соответствии с региональными социокультурными особенностями и образовательной практикой.

Таким образом, в формате рассмотрения проблемы развития потенциала педагога ДОО в процессе трансформации системы дополнительного профессионального образования на первом этапе нашего исследования определены компоненты потенциала и комплекс умений педагога; выявлен уровень сформированности компонентов потенциала. По результатам первоначального этапа исследования считаем возможным, во-первых, внести коррективы в диагностический инструментарий и определить балльный показатель, характеризующий критериальный эквивалент «выше достаточного», что позволит, по нашему мнению, расширить перспективы развития потенциала педагога; во-вторых, разработать подходы к проектированию модели развития потенциала педагога ДОО в процессе трансформации системы дополнительного профессионального образования.

#### Библиографический список

1. *Энциклопедический словарь экономики и права*. Available at: <https://window.edu.ru/resource>
2. Гершунский Б.С. *Философия образования для XXI века*. Москва: Педагогическое общество России, 2002.
3. Герасимов Г.И. Трансформация образования – социокультурный потенциал развития российского общества. Автореферат диссертации ... доктора философских наук. Available at: <https://www.disserscat.com>
4. Панарин В.И., Паршиков В.И., Черных С.И. Гуманитарная культура, как условие трансформации образования. *Профессиональное образование в современном мире*. 2016; Т. 6. № 1: 34 – 39.
5. Байдарова О.И. *Развитие правового потенциала социального педагога в системе дополнительного профессионального образования*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Москва, 2012.
6. Боднар С.С. Современное состояние и тенденции развития системы непрерывного педагогического образования в Канаде: вторая половина XX – начало XXI вв. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Казань, 2011.
7. Божинская Т.Л. Перспективы совершенствования педагогического потенциала региональной культуры в современном российском образовании. *Педагог, воспитай личность*: научно-методическое пособие. Ростов-на-Дону, 2010: 32 – 39.
8. Гусарова Е.Н. Современные подходы профессионально-педагогического образования, направленные на развитие творческого потенциала. *ИСОМ*. 2012; № 1: 117 – 118.
9. Дондокова Р.Б. Развитие творческого потенциала учителя в условиях гуманизации образования. *Вестник Бурятского государственного университета* 2011; № 1: 35 – 38.
10. Захарова Л.М. Подготовка педагогов дошкольного образования в новых социокультурных условиях. *Вестник центра международного образования Московского государственного университета*. Филология. Культурология. Педагогика. Методика. 2014; № 4: 101 – 104.
11. Захарова Л.М. Роль инновационного кластера в расширении образовательного пространства дошкольной организации. *Современные производительные силы*. 2014; № 4: 168 – 171.
12. Катерберг Т.О. Развитие и активизация профессионального потенциала педагога в образовательном пространстве школы. *Современные исследования социальных проблем*. Электронный научный журнал. *Modern Research of Social Problems*. 2013; № 6 (26).
13. Лашкова Л.Л. *Концепция развития коммуникативного потенциала будущих педагогов дошкольных образовательных учреждений*. Available at: <http://www.referun.com/n/kontsepsiya-razvitiya-kommunikativnogo-potentsiala-buduschih-pedagogov-doshkolnyh-obra>
14. Лихачев Д.С. Культура как целостная среда. *Новый мир*. 1994; № 8: 30.

#### References

1. *Enciklopedicheskij slovar' 'ekonomiki i prava*. Available at: <https://window.edu.ru/resource>
2. Gershunskij B.S. *Filosofiya obrazovaniya dlya XXI veka*. Moskva: Pedagogicheskoe obshchestvo Rossii, 2002.
3. Gerasimov G.I. Transformatsiya obrazovaniya – sociokul'turnyj potencial razvitiya rossijskogo obshchestva. Avtoreferat dissertacii ... doktora filosofskih nauk. Available at: <https://www.disserscat.com>
4. Panarin V.I., Parshikov V.I., Chernykh S.I. Gumanitarnaya kul'tura, kak uslovie transformacii obrazovaniya. *Professional'noe obrazovanie v sovremennom mire*. 2016; T. 6. № 1: 34 – 39.
5. Bajdarova O.I. *Razvitie pravovogo potentsiala social'nogo pedagoga v sisteme dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2012.
6. Bodnar S.S. Sovremennoe sostoyanie i tendencii razvitiya sistemy nepreryvnogo pedagogicheskogo obrazovaniya v Kanade: vtoraya polovina XX – nachalo XXI vv. Dissertatsiya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Kazan', 2011.
7. Bozhinskaya T.L. Perspektivy sovershenstvovaniya pedagogicheskogo potentsiala regional'noj kul'tury v sovremennom rossijskom obrazovanii. *Pedagog, vospitaj lichnost'*: nauchno-metodicheskoe posobie. Rostov-na-Donu, 2010: 32 – 39.
8. Gusarova E.N. Sovremennye podhody professional'no-pedagogicheskogo obrazovaniya, napravlennye na razvitie tvorcheskogo potentsiala. *ISOM*. 2012; № 1: 117 – 118.
9. Dondokova R.B. Razvitie tvorcheskogo potentsiala uchitelya v usloviyah humanizacii obrazovaniya. *Vestnik Buryatskogo gosudarstvennogo universiteta* 2011; № 1: 35 – 38.
10. Zaharova L.M. Podgotovka pedagogov doshkol'nogo obrazovaniya v novyh sociokul'turnyh usloviyah. *Vestnik centra mezhdunarodnogo obrazovaniya Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta*. Filologiya. Kul'turologiya. Pedagogika. Metodika. 2014; № 4: 101 – 104.
11. Zaharova L.M. Rol' innovacionnogo klastera v rasshirenii obrazovatel'nogo prostranstva doshkol'noj organizacii. *Sovremennye proizvoditel'nye sily*. 2014; № 4: 168 – 171.
12. Katerberg T.O. Razvitie i aktivizatsiya professional'nogo potentsiala pedagoga v obrazovatel'nom prostranstve shkoly. *Sovremennye issledovaniya social'nykh problem*. 'Elektronnyj nauchnyj zhurnal. *Modern Research of Social Problems*. 2013; № 6 (26).
13. Lashkova L.L. *Kontsepsiya razvitiya kommunikativnogo potentsiala buduschih pedagogov doshkol'nykh obrazovatel'nykh uchrezhdenij*. Available at: <http://www.referun.com/n/kontsepsiya-razvitiya-kommunikativnogo-potentsiala-buduschih-pedagogov-doshkolnyh-obra>
14. Lihachev D.S. Kul'tura kak celostnaya sreda. *Novyj mir*. 1994; № 8: 30.

Статья поступила в редакцию 01.12.19

УДК 378.147.227

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10114

**Popova R.I.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Herzen State Pedagogical University of Russia (St. Petersburg, Russia),  
E-mail: [ripopova@herzen.spb.ru](mailto:ripopova@herzen.spb.ru)

**Makarova L.P.**, Cand. of Sciences (Medicine), Professor, Faculty of Life Safety, Herzen State Pedagogical University of Russia (St. Petersburg, Russia),  
E-mail: [l.makarova@list.ru](mailto:l.makarova@list.ru)

**Elizarova I.S.**, senior lecturer, Faculty of Life Safety, Herzen State Pedagogical University of Russia (St. Petersburg, Russia), E-mail: [grira8585@mail.ru](mailto:grira8585@mail.ru)

**CONTINUITY OF METHODOLOGICAL TRAINING OF BACHELORS AND MASTERS OF EDUCATION IN THE FIELD OF LIFE SAFETY.** The article discusses possible approaches to the problem of continuity of level higher pedagogical education in the field of life safety (bachelor's and master's degrees). Using a modular approach, the continuity of methodological training in teaching bachelors and masters is shown. It is determined that the continuity of the methodological training of bachelors and masters of education in the field of life safety has a comprehensive nature, revealed through the implementation of variable modules in educational programs. As a teaching tool, modules of a methodological orientation, implemented during the training of bachelors and masters in the direction of "Pedagogical Education" (profile "Education in the field of life safety") are proposed.

**Key words:** continuity of education levels, modular approach, methodological modules, bachelor's degree, master's program.



**Р.И. Попова**, канд. пед. наук, доц., РГПУ имени А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: rpopova@herzen.spb.ru

**Л.П. Макарова**, д-р мед. наук, проф., РГПУ имени А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: l.makarova@list.ru

**И.С. Елизарова**, доц., РГПУ имени А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: g1ra8585@mail.ru

## ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ И МАГИСТРОВ ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЛАСТИ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье рассматриваются возможные подходы к проблеме преемственности уровня высшего педагогического образования в области безопасности жизнедеятельности (бакалавриат и магистратура). На основе модульного подхода показывается преемственность методической подготовки в обучении бакалавров и магистров. Определено, что преемственность методической подготовки бакалавров и магистров образования в области безопасности жизнедеятельности имеет комплексный характер, раскрывающийся через реализацию вариативных модулей в образовательных программах. В качестве средства обучения предложены модули методической направленности, реализуемые при обучении бакалавров и магистров по направлению «Педагогическое образование» (профиль «Образование в области безопасности жизнедеятельности»).

**Ключевые слова:** преемственность уровней образования, модульный подход, модули методической направленности, бакалавриат, магистратура.

Реализация стандартов второго поколения общего образования, Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования (поколений 3+ и 3++) в условиях преобразования современного общества требуют пересмотра содержания подготовки студентов педагогического вуза (уровни бакалавриат и магистратура). Анализ ФГОС ВО по направлению «Педагогическое образование» выявил направленность на последовательное формирование в уровне подготовки: в бакалавриате подготовка характеризуется практико-ориентированным характером; в магистратуре особую значимость приобретает научная подготовка для осуществления различных видов профессиональной деятельности (педагогической, проектной, методической и др.).

Теоретические основы методической подготовки бакалавров и магистров в области образования безопасности жизнедеятельности раскрыты в трудах С.В. Абрамовой, Е.Н. Боярова, В.П. Соломина, П.В. Станкевича и других ученых [1–4]. Исследователи отмечают важную роль методической подготовки в структуре общепрофессиональной подготовки педагога-предметника. Как утверждают С.В. Абрамова, Е.Н. Бояров, методическая подготовка способствует приобретению знаний и умений в области теории и методики обучения безопасности жизнедеятельности, обеспечивает развитие методической компетентности, формирует систему ценностных отношений к методической деятельности [1], [2].

По убеждению Н.О. Верещагиной, методическая подготовка определяется как «процесс обучения и самообучения студентов в ходе освоения образовательных программ по соответствующему направлению подготовки и в ходе профессиональной деятельности в общеобразовательных учреждениях различного типа или вида с целью осуществления ими методической деятельности, основанной на интеграции смежных научных знаний и на научных достижениях в области теории и методики обучения и воспитания» [5].

Принимая во внимание представленные определения, под методической подготовкой мы понимаем процесс обучения студентов в ходе освоения дисциплин методической направленности с учетом их практической деятельности по соответствующему предметному профилю в рамках направления подготовки.

По мнению Л.А. Никитиной, «методическая подготовка в педагогическом вузе осуществляется в процессе изучения дисциплин предметной подготовки, включающей базовые теоретические дисциплины, частные методики и общепрофессиональные дисциплины» [6, с. 16]. Мы выделяем содержательные линии методической подготовки бакалавров и магистров образования в области безопасности жизнедеятельности:

- направления развития образования в области безопасности жизнедеятельности;
- методологические основы обучения в области безопасности жизнедеятельности;
- содержание и структура образовательного процесса по безопасности жизнедеятельности;
- моделирование образовательного процесса по безопасности жизнедеятельности.

Таблица 1

Содержательные линии методической подготовки бакалавров и магистров образования в области безопасности жизнедеятельности

Содержательные линии	Дидактические единицы
Направления развития образования в области безопасности жизнедеятельности.	Основные направления становления и развития предметной области «Безопасность жизнедеятельности»; инновации в развитии образования в области безопасности жизнедеятельности; этапы становления и развития методики обучения безопасности жизнедеятельности; проблемы методики обучения безопасности жизнедеятельности на современном этапе.

Методологические основы обучения в области безопасности жизнедеятельности.	Подходы и принципы в исследовании проблем образования в области безопасности жизнедеятельности; виды педагогических исследований в области образования безопасности; формирование личности безопасного поведения; инновационные процессы в развитии образования в области безопасности жизнедеятельности.
Содержание и структура образовательного процесса по безопасности жизнедеятельности.	Цели обучения безопасности жизнедеятельности в образовательных организациях; специфика содержания преподавания безопасности жизнедеятельности; особенности методов обучения в области безопасности жизнедеятельности; развитие методов обучения; сущность, виды и специфика организации самостоятельной работы при обучении безопасности жизнедеятельности; формы обучения безопасности жизнедеятельности; специфика использования форм обучения безопасности жизнедеятельности; особенности средств обучения безопасности жизнедеятельности; особенности диагностики, оценивания и коррекции результатов обучения безопасности жизнедеятельности.
Моделирование образовательного процесса по безопасности жизнедеятельности	Современные подходы к моделированию образовательного процесса по безопасности жизнедеятельности; особенности проектной деятельности педагога; исследовательская деятельность педагога в образовательном процессе по безопасности жизнедеятельности.

Согласно анализу материалов таблицы, содержание методической подготовки осуществляется в результате сочетания представленных содержательных линий, которые определяют структурно-функциональный состав методического знания.

Для более детального изучения методической подготовки в условиях уровня образования педагогов-предметников необходимо ее рассмотрение с точки зрения категории преемственности.

В контексте теорий процесса обучения проблема преемственности получила теоретическое исследование в трудах Ю.К. Бабанского, Ш.И. Ганелина, М.А. Данилова, И.Я. Лернера, М.Н. Скаткина и других ученых.

В широком смысле преемственность рассматривается как объективная необходимая связь между старым и новым в процессе развития [7].

Применительно к обучению существуют различные подходы к определению категории «преемственность»:

- последовательность, согласованность и системность в расположении образовательного материала и этапов учебно-воспитательной работы [8];
- дидактический принцип, направленный на обеспечение объективной системной связи предшествующего и последующего этапов организации учебного процесса с целью его оптимизации для адаптации обучающихся к новым этапам обучения [9, с. 27].
- связь между различными этапами или ступенями развития, сущность которой состоит в сохранении тех или иных элементов целого как системы [10].

Преемственность в процессе методической подготовки бакалавров и магистров образования в области безопасности жизнедеятельности охватывает компоненты образовательного процесса:

- мотивационно-целевой, позволяющий рассматривать во взаимосвязи цели и мотивы подготовки бакалавров и магистров к методической деятельности;
- структурно-содержательный, реализуемый в процессе усвоения модулей методической направленности;

Таблица 2

## Содержательная характеристика модулей подготовки бакалавров и магистров образования в области безопасности жизнедеятельности

Содержательная характеристика модуля «Методический» (бакалавриат)	Содержательная характеристика модуля «Методика профильного образования» (магистратура)
<ul style="list-style-type: none"> <li>– методические основы обучения, воспитания и развития, обучающихся в области безопасности жизнедеятельности;</li> <li>– цели и задачи образования и воспитания в области безопасности жизнедеятельности;</li> <li>– содержание ФГОСов основного и полного общего образования;</li> <li>– формирование и развитие понятий;</li> <li>– формирование и развитие умений и навыков в процессе обучения ОБЖ;</li> <li>– виды планирования образовательного процесса по ОБЖ;</li> <li>– направления работы преподавателя-организатора ОБЖ;</li> <li>– должностные обязанности преподавателя-организатора ОБЖ;</li> <li>– характеристика, классификация и особенности применения методов обучения ОБЖ;</li> <li>– характеристика, классификация и особенности применения форм обучения ОБЖ;</li> <li>– методика организации самостоятельной работы школьников;</li> <li>– характеристика, классификация, особенности выбора и использования средств обучения ОБЖ;</li> <li>– значение, виды и методы контроля планируемых результатов обучения по ОБЖ;</li> <li>– методические аспекты организации профильного обучения по безопасности жизнедеятельности;</li> <li>– особенности организации и проведения массовых спортивно-оздоровительных и военно-патриотических мероприятий;</li> <li>– значение, понятие об образовательных технологиях, классификация, структура и особенности использования образовательных технологий в различных формах работы с обучающимися</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– цели, задачи, этапы организации внеурочной деятельности по безопасности жизнедеятельности;</li> <li>– нормативно-правовые документы, регламентирующие организацию внеурочной деятельности по безопасности жизнедеятельности;</li> <li>– принципы проектирования внеурочной деятельности обучающихся по безопасности жизнедеятельности;</li> <li>– приемы, методы и технологии организации внеурочной деятельности;</li> <li>– информационно-коммуникативные технологии в организации внеурочной деятельности обучающихся по безопасности жизнедеятельности;</li> <li>– диагностика и оценка результатов внеурочной деятельности обучающихся по безопасности жизнедеятельности;</li> <li>– роль, классификация, структура и особенности технологий обучения безопасности жизнедеятельности;</li> <li>– технологии оценки достижений обучающихся;</li> <li>– основные методы создания и реализации культурно-просветительских программ по безопасности жизнедеятельности;</li> <li>– структура и содержание культурно-просветительской работы по безопасности жизнедеятельности;</li> <li>– нормативно-правовые документы, регламентирующие культурно-просветительскую работу обучающихся;</li> <li>– формы организации культурно-просветительской работы по безопасности жизнедеятельности;</li> <li>– особенности и потенциал региональной культурной образовательной среды;</li> <li>– методы и средства организации культурно-просветительской работы по безопасности жизнедеятельности.</li> </ul>

– процессуально-коммуникативный, включающий структурирование методической деятельности обучающихся на этапах теоретического и практического обучения;

– контрольно-коррекционный, включающий контроль и коррекцию на всех этапах обучения бакалавров и магистров.

Осуществление преемственности в процессе подготовки бакалавров и магистров образования в области безопасности жизнедеятельности выражается:

– в междисциплинарном характере дисциплин методической направленности, отражающих специализированную подготовку бакалавров и магистров в соответствии со спецификой в рамках профиля «Образование в области безопасности жизнедеятельности»;

– в интеграции различных видов методической деятельности обучающихся (аналитической, исследовательской, проектной и др.) в период практик (педагогической и научно-исследовательской);

– в этапном формировании методических компетенций, являющихся необходимым условием подготовки педагога-предметника.

Рассмотрим особенности образовательных программ по уровням бакалавриата и магистратуры. Так, на уровне бакалавриата образовательная программа предполагает базовую подготовку обучающихся по направлению «Педагогическое образование» (профиль «Образование в области безопасности жизнедеятельности») для достижения планируемых результатов обучения в виде профессиональных компетенций. Формирование указанных компетенций необходимо для становления педагога-предметника и происходит при усвоении знаний содержательного модуля «Методический». Модуль «Методический» ориентирован на профессиональную подготовку бакалавров для усвоения профессиональных компетенций и развития мотивации к методической деятельности при получении теоретических знаний в области методики обучения безопасности жизнедеятельности. Данный модуль включает следующие дисциплины: «Введение в профессию», «Современные основы обучения», «Методика обучения и воспитания (образование в области безопасности жизнедеятельности)», «Образовательные технологии (образование в области безопасности жизнедеятельности)». Отбор содержания учебных дисциплин данного модуля основывается на принципах преемственности, интеграции, комплексных связей в содержании учебной дисциплины и с учетом ожидаемых результатов освоения образовательной программы «Образование в области безопасности жизнедеятельности». Преемственность содержания обучения между дисциплинами данного модуля способствует готов-

ности бакалавров воспринимать понятия теории и методики обучения безопасности жизнедеятельности, представленные в нормативно-правовых документах, регламентирующих профессиональную деятельность педагога, и применять полученные знания и умения на практике.

Уровень магистратуры предполагает более глубокое рассмотрение методических теорий, концепций в области образования безопасности жизнедеятельности. Планируемыми результатами подготовки являются сформированные профессиональные компетенции, соотношение их несколько изменяется, но преемственность в содержательных составляющих учебных модулей сохраняется. Модуль, имеющий методическую направленность, называется «Методика профильного образования». Указанный модуль предполагает стимулирование профессиональной мотивации к овладению профессиональными компетенциями при получении методических знаний в различных направлениях в области образования безопасности жизнедеятельности. Формирование компетенций по организации и осуществлению внеурочной деятельности обучающихся по формированию здорового и безопасного образа жизни, специфики организации и проведению культурно-просветительской работы по безопасности жизнедеятельности осуществляется с учетом компетенций, усвоенных в бакалавриате.

В данный модуль входят дисциплины «Технологии обучения безопасности жизнедеятельности в педагогическом образовании», «Организация внеурочной деятельности по формированию безопасного и здорового образа жизни школьников», «Культурно-просветительская работа в области образования безопасности жизнедеятельности». Они направлены на формирование готовности проектировать образовательный процесс по безопасности жизнедеятельности, отбирать и использовать методы и способы обучения для организации урочных и внеурочных занятий; проектировать и проводить различные типы учебных занятий по безопасности жизнедеятельности.

Содержательная характеристика указанных модулей представлена в табл. 2.

Таким образом, для реализации методической подготовки будущих педагогов в области безопасности жизнедеятельности необходимо определение условий, направленных на обеспечение преемственности методической подготовки обучающихся (бакалавриат и магистратура), раскрывающихся через преемственность дисциплин методической направленности, интегративный характер образовательных программ подготовки и этапное формирование методических компетенций, являющихся необходимым условием методической подготовки педагога-предметника.

## Библиографический список

1. Абрамова С.В. *Теория и практика подготовки бакалавров образования в области безопасности жизнедеятельности*: монография. Санкт-Петербург: Изд-во РГПУ имени А.И. Герцена, 2014.

- Бояров Е.Н. *Подготовка бакалавров образования в области безопасности жизнедеятельности в безопасной образовательной среде: теория и практика*: монография. Санкт-Петербург: Изд-во РГПУ имени А.И. Герцена, 2016.
- Киселева Э.М., Абрамова В.Ю., Бахвалова С.Б. Самостоятельная познавательная деятельность как ключевое условие методической подготовки будущих учителей безопасности жизнедеятельности. *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 1 (74): 49 – 52.
- Соломин В.П., Станкевич П.В. Структурно-содержательная модель профессиональной подготовки бакалавров по профилю «Образование в области безопасности жизнедеятельности. Материалы научно-практической конференции», 12 – 13 ноября, Санкт-Петербург: РГПУ имени А.И. Герцена, 2019: 3 – 6.
- Верещагина Н.О. *Методическая подготовка бакалавров и магистров в области географического образования*. Диссертация ... доктора педагогических наук. Санкт-Петербург, 2012.
- Никитина Л.А. Развитие методики и содержания методической подготовки будущего учителя начальных классов. *Вестник ТГПУ*. 2009; № 5 (83): 16 – 19.
- Преемственность. *Философский словарь*. Москва, 1981.
- Викulina М.А. Личностно ориентированное взаимодействие «студент-преподаватель» и его роль в формировании личностных качеств студентов вуза. *Наука и школа*. 2010; № 5: 43 – 44.
- Баранова Е.В., Буйнов Л.Г., Симонова И.В. и др. *Актуальные проблемы образования в области естественных и точных наук*. Санкт-Петербург. Издательство РГПУ имени А.И. Герцена, 2018.
- Орешкина А.К. *Методологические основы преемственности образовательного процесса в системе непрерывного образования*: Диссертация ... доктора педагогических наук. Москва, 2009.

## References

- Abramova S.V. *Teoriya i praktika podgotovki bakalavrov obrazovaniya v oblasti bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti*: monografiya. Sankt-Peterburg: Izd-vo RGPU imeni A.I. Gercena, 2014.
- Boyarov E.N. *Podgotovka bakalavrov obrazovaniya v oblasti bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti v bezopasnoj obrazovatel'noj srede: teoriya i praktika*: monografiya. Sankt-Peterburg: Izd-vo RGPU imeni A.I. Gercena, 2016.
- Kiseleva E.M., Abramova V.Yu., Bahvalova S.B. Samostoyatel'naya poznavatel'naya deyatel'nost' kak klyuchevoye uslovie metodicheskoy podgotovki buduschih uchitelej bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 1 (74): 49 – 52.
- Solomin V.P., Stankevich P.V. Strukturno-soderzhatel'naya model' professional'noj podgotovki bakalavrov po profilu «Obrazovanie v oblasti bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti. *Materialy nauchno-prakticheskoy konferencii*, 12 – 13 noyabrya, Sankt-Peterburg: RGPU imeni A.I. Gercena, 2019: 3 – 6.
- Vereschagina N.O. *Metodicheskaya podgotovka bakalavrov i magistrrov v oblasti geograficheskogo obrazovaniya*. Dissertatsiya ... doktora pedagogicheskikh nauk. Sankt-Peterburg, 2012.
- Nikitina L.A. Razvitiye metodiki i soderzhaniya metodicheskoy podgotovki buduschego uchitelya nachal'nykh klassov. *Vestnik TGPU*. 2009; № 5 (83): 16 – 19.
- Preemstvennost'. *Filosofskiy slovar'*. Moskva, 1981.
- Vikulina M.A. Lichnostno orientirovannoye vzaimodeystvie «student-prepodavatel'» i ego rol' v formirovaniy lichnostnykh kachestv studentov vuza. *Nauka i shkola*. 2010; № 5: 43 – 44.
- Baranova E.V., Bujnov L.G., Simonova I.V. i dr. *Aktual'nye problemy obrazovaniya v oblasti estestvennykh i tochnykh nauk*. Sankt-Peterburg. Izdatel'stvo RGPU imeni A.I. Gercena, 2018.
- Oreshkina A.K. *Metodologicheskie osnovy preemstvennosti obrazovatel'nogo processa v sisteme nepreryvnogo obrazovaniya*: Dissertatsiya ... doktora pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2009.

Статья поступила в редакцию 30.11.19

УДК 378

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10115

**Rozin A.A.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), Professor, Yaroslavl Higher Military School of Air Defense (Yaroslavl, Russia), E-mail: aleksei\_rozin@mail.ru

**PRINCIPLES OF ORGANIZING INDEPENDENT ACTIVITIES OF FOREIGN CADETS IN A MILITARY HIGHER EDUCATION INSTITUTION.** The article analyzes the role and content of independent work of foreign cadets. Educational independence is presented as a universal competence of higher school students. Features of independent work of foreign cadets are revealed. The author's principles of organization of independent work are named. The algorithm of organization of independent work is defined. Didactic substantiation of independent educational activity is carried out. The article presents the results of an empirical study of difficulties in the organization of independent work of foreign cadets and types of effective independent work.

**Key words:** independent work, theory and methodology of higher education, military university, foreign students.

**А.А. Розин**, канд. пед. наук, доц., ФГКВО УВО «Ярославское высшее военное училище противовоздушной обороны», г. Ярославль, E-mail: aleksei\_rozin@mail.ru

## ПРИНЦИПЫ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНЫХ ЗАНЯТИЙ ИНОСТРАННЫХ КУРСАНТОВ В ВОЕННОМ ВУЗЕ

В статье анализируются сущность и содержание самостоятельной работы как универсальной компетенции обучающихся вуза. Анализ специфики самостоятельной работы иностранцев, обучающихся в высшей военной образовательной организации, позволил автору определить принципы и логику её организации. Дидактическое обоснование самостоятельной образовательной деятельности и эмпирическое исследование затруднений в её организации помогло выделить виды самостоятельной работы, наиболее эффективные в организации образовательного процесса иноязычного контингента.

**Ключевые слова:** самостоятельная работа, теория и методика высшего образования, военный вуз, иностранные обучающиеся.

Теория и методика высшего образования сегодня интегрирует знание об особенностях организации учебного процесса в различных видах университетов: технологических, исследовательских, отраслевых. В свою очередь, современная дидактика военного образования не может рассматриваться в отрыве от тех концептуальных разработок, которые стали результатом исследований практик гражданской высшей школы. Фактором, объединяющим эти некогда дифференцированные отрасли педагогической науки, стали Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования нового поколения, которые и в гражданском, и в военном высшем образовании построены на единых подходах. Одним из инвариантных концептов высшего образования всех видов стал компетентностный подход: образовательным результатом высшего образования являются компетенции, часть из которых являются надпрофессиональными или, как их обозначает последняя итерация стандартов, – универсальными. Одной из таких компетенций во ФГОС ВО 3++ называется компетенция самоорганизации.

В высшем военном образовании в основу учебной самоорганизации традиционно положена самостоятельная работа курсантов. Она регламентирована, для неё выделяется специальное время в расписании дня курсанта, результаты самостоятельной работы подлежат обязательному контролю со стороны пре-

подавателя. И долгое время такие механизмы были эффективны для военного вуза. Сегодня, когда мы наблюдаем существенный поколенческий сдвиг в ценностях и целях военного образования, приходится искать новые подходы. И одним из направлений работы военного вуза, в котором традиционные практики демонстрируют низкую эффективность, является работа с иноязычным контингентом – курсантами-иностранцами. Эта группа обучающихся демонстрирует не только особенности современного цифрового поколения, но и специфику национальной ментальности, а также ограничения, связанные с пониманием и трактовкой заданий, сформулированных на неродном языке.

Целью данного исследования является определение принципов и логики организации самостоятельной работы для иноязычного контингента обучающихся на основе анализа её специфики у курсантов-иностранцев.

Существующая система военно-технического взаимодействия Российской Федерации с зарубежными странами позволила увеличить число иностранных курсантов, обучающихся в отечественных военных образовательных организациях более чем на 10%. Для этого в российских военных вузах по решению высшего военного руководства были созданы специальные подразделения, а также введены отдельные должности военнослужащих.



Как правило, высшая военная образовательная организация самостоятельно разрабатывает образовательную программу, обеспечивающую подготовку иностранных военных специалистов в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом и квалификационными требованиями, предъявляемыми к образовательным программам подготовки военнослужащего Вооруженных Сил Российской Федерации.

Как показывает наша многолетняя профессиональная практика, процесс профессиональной подготовки иностранных военных специалистов обладает рядом особенностей.

Во-первых, традиционный для отечественной практики высшего военного образования термин «обучение» заменен на понятие «подготовка», носящий гораздо более прагматичную коннотацию. Приказ Министра обороны Российской Федерации № 575 от 20 декабря 2000 года «О подготовке национальных военных кадров и технического персонала иностранных государств в воинских частях и организациях Вооруженных Сил Российской Федерации» закрепляет положение о том, что она должна носить практическую направленность и быть ориентированной на подготовку к несению службы в национальных армиях. Подготовка иностранных курсантов нацелена на приобретение необходимых теоретических знаний и твердых практических навыков по математическим, естественнонаучным, общепрофессиональным, военно-профессиональным (военно-специальным) дисциплинам, творческое изучение гуманитарных и социально-экономических дисциплин, знакомство с внутренней и внешней политикой Российской Федерации...» [1].

Во-вторых, организация образовательного процесса иностранных курсантов должна учитывать не только требования отечественных стандартов подготовки военных кадров в вузе, но и состояние развития национальных армий, характер российской военной помощи, поставок технических средств и вооружения, а также социально-политические, экономические, физико-географические и иные условия.

В-третьих, образовательный процесс в рамках подготовки иностранных специалистов планируется и организуется дифференцированно, с учетом национального состава обучающихся, уровня их довузовской подготовки, соответствия объема и уровня знаний, сформированных умений и навыков требованиям образовательного процесса в высшем военном учебном заведении, мотивации выбора будущей профессии, индивидуальных особенностей иностранных курсантов [2]. Как правило, формирование учебных групп осуществляется из числа иностранных военных специалистов одной или нескольких стран в количестве не более пятнадцати человек. При организации образовательного процесса в обязательном порядке учитывается степень владения иностранными курсантами русским языком, уровень их образования и взаимоотношения между государствами. При этом именно проведение самостоятельных занятий является одним из наиболее распространенных затруднений, и запрос на методику организации самостоятельной работы иностранных курсантов чрезвычайно велик со стороны практиков.

Изучение научной литературы по проблеме организации самостоятельной работы различных категорий обучающихся, ретроспективный анализ деятельности военных образовательных организаций, собственный педагогический опыт позволяет констатировать, что организационными элементами процесса подготовки иностранных военных специалистов являются: профессиональное обучение и воспитание, направленное на формирование у них необходимых военно-профессиональных и нравственных качеств, совершенствование физической подготовленности и строевой выправки; самостоятельная подготовка иностранных военнослужащих и обеспечение их самостоятельной работой; подготовка и осуществление взаимодействия преподавательского состава к работе с ними; правовая и дисциплинарная практика; взаимодействие с национальными военными командами.

По мнению И.В. Кильдюшовой и Т.В. Курмановой, самостоятельная работа иностранных военных специалистов представляет собой важнейший фактор, обеспечивающий повышение качества языковой и общеобразовательной подготовки, развивающий творческие способности данного контингента, формирующий осознанное, ответственное отношение к познавательной деятельности [2].

На наш взгляд, самостоятельная работа иностранного военного специалиста – это целенаправленная совокупность субъективных действий курсанта, которая осуществляется под непосредственным или опосредованным управлением педагога, направлена на освоение содержания образования и развитие самостоятельности личности [3]. В связи с этим главным дидактическим принципом организации самостоятельной работы иностранных военных специалистов является принцип субъектности обучающихся.

На выявление субъектности курсантов-иностранцев в процессе самостоятельной учебной подготовки, а также на идентификацию наиболее часто встречающихся у них затруднений был направлен опрос, проведенный нами в 2018 – 2019 учебном году среди курсантов-иностранцев Ярославского высшего военного училища противовоздушной обороны. В опросе приняли участие 87 курсантов, представителей 8 иностранных государств, обучающихся на 2 – 4 курсах. В выборку для проведения опроса не были включены курсанты нулевого и первого курсов, так как объективно они демонстрируют низкий уровень субъектности связанный с адаптационными процессами и языковой ассимиляцией.

Проведенный нами опрос иностранных курсантов показал, что субъектность в организации самостоятельной работы у курсантов-иностранцев достаточно высокая – 45% опрошенных заявляют о том, что специально выделяют время для самостоятельной работы в расписании своего дня, 25% утверждают, что для самостоятельных занятий им не нужна внешняя стимуляция и контроль. Эти данные важны именно для понимания работы с курсантами-иностранцами, так как время на самостоятельную работу не выделяется в их расписании дня, а её выполнение не контролируется офицерами, как это происходит в случае с российскими обучающимися военного вуза.

Наибольшие затруднения курсанты-иностранцы испытывают в организации самостоятельной подготовки к учебным занятиям. В ходе исследования было выявлено, что большая часть курсантов-иностранцев (42,5%) тратит на самостоятельную подготовку более 3 часов в день, в то время как их сверстники из числа российских курсантов справляются с заданиями для самостоятельной работы несколько быстрее (46% тратят на этот вид учебной работы около 2 часов в день). Увеличение времени на самоподготовку большинство опрошенных связывают не столько с трудностями понимания текстов учебной литературы, сколько с затруднениями понимания заданий для самостоятельной работы, сформулированных в соответствующих методических рекомендациях. Общей трудностью для всех курсантов – представителей иностранных государств – является выбор источников информации для самостоятельной работы. Чаще всего иностранные курсанты пользуются конспектами лекций (56%), на втором месте – поиск источников в сети Интернет (50%), реже всего пользуются библиотекой (14%).

На вопрос о том, от чего зависит результативность самостоятельной учебной подготовки, практически все единогласно ответили «от личных усилий» (90%). Однако не менее важным фактором курсанты-иностранцы называют строгость в оценке готовности к учебному занятию со стороны преподавателя (88%).

Таким образом, управление самостоятельной работой иностранных курсантов во внеаудиторное время диктует ещё ряд принципов: планирования, организации и контроля этой работы педагогом.

Самостоятельная работа иностранных курсантов под непосредственным управлением педагога организуется и проводится в целях закрепления и углубления знаний и навыков, полученных на учебных занятиях. Самостоятельную работу в аудитории сопровождает процесс самообучения, который дополняется процессом обучения, но не заменяет его. Реализация контроля за данным процессом осуществляется через взаимодействие педагога с обучающимися, со студентом-партнером, с предоставленным учебным материалом, который содержит ключи и инструкции, а также через технические средства обучения.

Важно отметить, что данный контроль должен осуществлять функцию стимулирования иностранных студентов к их активной самостоятельной деятельности, формированию у них адекватной самооценки и способности к самоорганизации. Как показало исследование М. Груздева и его соавторов, самоорганизация является одной из наиболее востребованных работодателями и в то же время дефицитных у современной молодежи универсальных компетенций [4].

Со временем контроль должен перейти в самоконтроль, а это возможно только при наличии у курсанта осознанной образовательной цели [5]. В связи с чем следующим принципом организации самостоятельной работы иностранных курсантов является принцип интериоризации образовательных целей. В своей деятельности мы создаём среду самообразования, основную целью при этом является создание поля самосоциализации обучающихся. В предлагаемой нами модели организации самостоятельной работы акцентируется военно-профессиональная направленность всех заданий, освоение обучающимися военной среды через собственную практику и ценностное восприятие собственной роли и прикладываемых усилий для достижения результата.

Организация самостоятельной работы иностранных военных специалистов в высшей военной образовательной организации во внеаудиторное время представляет собой одну из форм учебного процесса и является его неотъемлемой частью. Она представляет собой планируемую работу иностранных курсантов, выполняемую по заданию и при методическом руководстве педагога, но без его непосредственного участия.

Внеаудиторную самостоятельную работу характеризует четкая и строгая временная регламентация, которая отражается в учебном плане. Содержание самостоятельной работы иностранных курсантов закреплено в рабочей программе учебной дисциплины, она направлена на расширение и углубление знаний по данному курсу. Рабочая программа дисциплины делится на тематические блоки, которые ориентированы во времени. В каждом блоке определены все необходимые виды занятий, объем самостоятельной работы, список рекомендуемой литературы.

Организация внеаудиторной самостоятельной работы осуществляется в соответствии с расписанием дня иностранных курсантов, в специально закрепленных за учебными группами аудиториях, читальном зале, учебно-методическом кабинете, специализированном классе. Предоставление доступа к основным информационным образовательным ресурсам, информационным базам данных, популяризация библиотечного фонда военного вуза, вносящего большой вклад в организацию внеаудиторной самостоятельной работы иностранных курсантов.

Методическая работа преподавателя направлена на обеспечение следующих видов самостоятельной работы иностранных военных специалистов:

– *репродуктивную*, заключающуюся в воспроизведении информации о некоторых свойствах изучаемых объектов путем чтения научной литературы и ее конспектирования, в прослушивании и просмотре аудио- и видеоматериалов, решении задач, выполнении тренировочных упражнений или тестов;

– *продуктивную*, предполагающую самостоятельное приобретение знаний и заключающуюся в поиске необходимой информации в справочном издании, справочно-правовой системе, в выполнении графических работ, составлении таблиц;

– *творческую*, обеспечивающую перенос знаний при решении задачи в совершенно новую ситуацию, предполагающую выработку гипотетического аналогового мышления в рамках подготовки проектов, рецензирования, подготовки

к участию в конференциях, творческих конкурсах, олимпиадах, соревнованиях, выполнение выпускной квалификационной работы [6].

Таким образом, результаты проведенного исследования показывают, что для иностранного военного специалиста самостоятельная работа должна быть осознанной, свободной по выбору, внутренне мотивированной деятельностью и предполагать выполнение иностранным курсантом целого ряда входящих в нее действий: осознание цели своей деятельности, принятие учебных задач, придание им личного смысла, подчинение выполнению этих задач другим интересам и формам занятости обучающегося, самоорганизацию в распределении учебных действий во времени, самоконтроль в процессе их выполнения.

#### Библиографический список

1. О подготовке национальных военных кадров и технического персонала иностранных государств в воинских частях и организациях Вооруженных Сил Российской Федерации. Приказ министра обороны Российской Федерации от 20 декабря 2000 г. № 575. Available at: <https://base.garant.ru/5753688/>
2. Кильдюшова И.В. Из опыта организации самостоятельной работы иностранных студентов. *Вестник Карагандинского государственного университета*. 2012; № 4 (68): 210 – 214.
3. Розин А.А., Розина Е.А. Принципы организации самостоятельной деятельности курсантов в военном вузе. *Научный форум: Педагогика и психология: сборник статей по материалам XII Международной научно-практической конференции*. № 10 (12): 116 – 120.
4. Gruzdev M., Kasakova E., Kuznetsova I., Tarkhanova I. University Graduates' Soft Skills: the Employers' Opinion. *European Journal of Contemporary Education*. 2018; 7 (4): 690 – 698.
5. Ардабаская И.А., Тарханова И.Ю. Образовательные цели личности в контексте социализации. *Системогенез учебной и профессиональной деятельности: материалы VII-й Международной научно-практической конференции*. 2015: 320 – 323.
6. Розин А.А. Особенности самостоятельной работы курсантов военных вузов в процессе подготовки к будущей профессиональной деятельности. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; № 2 (69): 152 – 153.

#### References

1. O podgotovke nacional'nykh voennykh kadrov i tekhnicheskogo personala inostrannykh gosudarstv v voinskih chastyakh i organizatsiyah Vooruzhennykh Sil Rossijskoj Federacii. Prikaz ministra oborony Rossijskoj Federacii ot 20 dekabrya 2000 g. № 575. Available at: <https://base.garant.ru/5753688/>
2. Kil'dyushova I.V. Iz opyta organizatsii samostoyatel'noj raboty inostrannykh studentov. *Vestnik Karagandinskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2012; № 4 (68): 210 – 214.
3. Rozin A.A., Rozina E.A. Principy organizatsii samostoyatel'noj deyatel'nosti kursantov v voennom vuze. *Nauchnyj forum: Pedagogika i psihologiya: sbornik statej po materialam XII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii*. № 10 (12): 116 – 120.
4. Gruzdev M., Kasakova E., Kuznetsova I., Tarkhanova I. University Graduates' Soft Skills: the Employers' Opinion. *European Journal of Contemporary Education*. 2018; 7 (4): 690 – 698.
5. Ardaetskaya I.A., Tarhanova I.Yu. Obrazovatel'nye celi lichnosti v kontekste socializatsii. *Sistemogenez uchebnoj i professional'noj deyatel'nosti: materialy VII-j Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii*. 2015: 320 – 323.
6. Rozin A.A. Osobennosti samostoyatel'noj raboty kursantov voennykh vuzov v processe podgotovki k budushej professional'noj deyatel'nosti. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; № 2 (69): 152 – 153.

Статья поступила в редакцию 01.12.19

УДК 378.046.4

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10116

**Sunduy G.D., Cand. of Sciences (Pedagogy), leading researcher, laboratory of ethnopedagogical researches, National School Development Institute (Kyzyl, Russia), E-mail: sundui@inbox.ru**

**AGE SYMBOLISM OF CHILDHOOD IN ETHNOPEDAGOGICAL TRADITIONS OF THE PEOPLES OF SOUTH SIBERIA AND WESTERN MONGOLIA: GENERAL AND SPECIAL.** The article studies age symbolism of childhood in a holistic system of development of the childhood period from the perspective of representations and images perceived and comprehended in the various ethnic societies, united by a single landscape, interethnic proximity, general and special features of life. In this context, South Siberia and Western Mongolia are of research interest. The author considers the age boundaries of childhood, age terminology, age concepts that reveal the value-semantic content of the childhood period in ethnopedagogical traditions. The author concludes that the general and the special should be considered as a specific form of reflection of reality and collective (public) consciousness, which can be effectively used to form a culture of interethnic relations among schoolchildren.

**Key words:** age symbolism, childhood, peoples of joint and adjacent residence, general and special, ethnopedagogic experience.

**Г.Д. Сундуй, канд. пед. наук, вед. науч. сотр. лаборатории этнопедагогических исследований, Институт развития национальной школы, г. Кызыл, E-mail: sundui@inbox.ru**

## ВОЗРАСТНОЙ СИМВОЛИЗМ ДЕТСТВА В ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТРАДИЦИЯХ НАРОДОВ ЮЖНОЙ СИБИРИ И ЗАПАДНОЙ МОНГОЛИИ: ОБЩЕЕ И ОСОБЕННОЕ

Статья посвящена возрастному символизму детства в целостной системе развития периода детства в ракурсе представлений и образов, воспринимаемых и осмысливаемых в различных этнических обществах, объединенных единым ландшафтом, межэтнической близостью, общими и особенными чертами бытия. В данном контексте исследовательский интерес представляют Южная Сибирь и Западная Монголия. Рассматриваются возрастные границы детства, возрастная терминология, возрастные понятия, раскрывающие ценностно-смысловое содержание периода детства в этнопедагогических традициях. Автор делает вывод о том, что общее и особенное следует рассматривать как специфическую форму отражения действительности и коллективного (общественного) сознания, которая может быть эффективно использована в целях формирования культуры межэтнических отношений школьников.

**Ключевые слова:** возрастной символизм, детство, народы совместного и сопредельного проживания, общее и особенное, этнопедагогический опыт.

При исследовании этнопедагогических традиций нескольких народов неизменным остается два признака: выявление культурных вариаций и стремление охватить их общие черты. Сказанное в первую очередь касается народов, проживающих в одном и сопредельном географическом пространстве с древнейших времен. В данном контексте особый исследовательский интерес представляют Южная Сибирь и Западная Монголия – некое евразийское сообщество, объединенное единым ландшафтом, общественным целым, межэтнической близостью и комплиментарностью. Целью настоящей работы является осмысление общего и особенного в возрастном символизме детства народов совместного и сопредельного проживания, задачей – раскрытие сущности этнопедагогического опыта, во многом предвосхитившего научное осмысление феномена общее и особенное.

щество, объединенное единым ландшафтом, общественным целым, межэтнической близостью и комплиментарностью. Целью настоящей работы является осмысление общего и особенного в возрастном символизме детства народов совместного и сопредельного проживания, задачей – раскрытие сущности этнопедагогического опыта, во многом предвосхитившего научное осмысление феномена общее и особенное.

Как известно, научный интерес к евразийскому сообществу значительно возрос 80-е годы XX века в связи с появлением концепции этноса Л.Н. Гумилёва, принявшего основные политические и исторические выводы своих предшественников-евразийцев, в частности идею географического евразийства П.Н. Савицкого [1]; евразийскую концепцию культурно-исторического типа Н.С. Трубецкого [2]. Однако Л.Н. Гумилёв пошёл дальше, вооружившись «системным подходом, концепцией экосистем, материалом о возникновении антропогенных ландшафтов»; ввел новые понятия, такие как суперэтнос, культурный релятивизм, кормящий ландшафт [3]. Он рассматривал проблемы межэтнических и межкультурных контактов на примере взаимодействия монгольских, тюркских и русского народов – пространстве, на котором происходят их судьбы.

Как отмечает Л.Р. Павлинская, евразийцы одними из первых подробно рассмотрели роль географического фактора в процессах этнокультурогенеза, обозначив природное лоно формирования культуры как «месторазвитие», свойства которого во многом определяют облик и образ культуры [4].

В современных условиях развития российского государства вопросы сотрудничества евразийских стран как никогда приобретают чрезвычайную актуальность. В научных исследованиях все более глубоко открывается гигантский потенциал социально-экономических, межэтнических, межкультурных и межконфессиональных взаимодействий евразийских народов (Н.В. Абаев, М.Г. Ванданковская, А.В. Видершпан, А.Г. Дугин, А.В. Иванов, Л.П. Карсавин, С.С. Колдыбаева, С.Б. Лавров, Э.К. Саудабекова, Л.В. Сокольская, М.З. Сыздыков, М.Ю. Шилин, Ц. Наваанзоч, Л.В. Федорова и др.). «Сегодня евразийская общность – живая система межкультурных, международных связей и отношений, которая на современном этапе исторического развития организационно оформляется» [5].

К коренным народам Южной Сибири относятся народы, проживающие на территориях традиционного расселения своих предков и осознающие себя самостоятельными этносами, среди которых потомки древних тюрков – алтайцы, тувинцы и хакасы. Тенденция сближения данных народов, включая монгольский и русский, началась со времен скифского периода, и сегодня она оценивается как объективно-исторический процесс интеграции локальных культур со своим особым и общим потенциалом, имеющим собственное ценностно-смысловое содержание.

Как справедливо отмечал Г.Н. Волков, важнейшее теоретическое значение имеет изучение народных представлений о воспитании и искусстве воспитания, связанных с общностью педагогических культур и географических условий. В данном контексте важным становится «сравнительный анализ педагогических традиций группы родственных и соседних народов» [6, с. 54].

В исследовании общего и особенного в этнопедагогических традициях народов Южной Сибири и Западной Монголии существует две методологические проблемы. Первая заключается в соотношении общего и особенного в культуре тюрко-монгольских и русского народов со своим единым ландшафтом, общими и особенными чертами жизнедеятельности (бытия), отношений друг к другу, религий, традиций и обычаев, фольклора, искусства и т.д., с которыми следует считаться. Другая методологическая проблема затрагивает рефлексию педагогических исследований относительно понимания и знания того общего и особенного, что поддерживалось и развивалось этнопедагогическими традициями народов. Единственная цель такого исследования – не противопоставление, а сближение евразийских народов, за плечами которых не одно тысячелетие взаимодействия и взаимообогащения.

Территориальные рамки настоящего исследования охватывали почти все районы Республики Тыва, Кош-Агачский район Алтая, Аскизский район Хакасии, Ермаковский район Красноярского края, Гусинобродский район Новосибирской области (Россия), Убса-Нурский, Ховдский и Баян-Ульгийский аймаки Западной Монголии, автономные районы Китая (Внутренняя Монголия, Синьцзян-Уйгур). Для решения поставленной цели и задачи мы пользовались следующими методами: *теоретическими* (аналогия, анализ и синтез, сравнение, систематизация фактов); *эмпирическими* (полевая экспедиция, включенное наблюдение, фокусированное интервью).

Важным источником исследования общего и особенного в этнопедагогических традициях выступает возрастной символизм культуры, который отражает целостную систему развития жизненного пути ребёнка в ракурсе представлений и образов, воспринимаемых и осмысливаемых в различных обществах (И.С. Кон). Общим для рассматриваемых народов является то, что возрастной символизм культуры в целом исходит из мифологических, физиологических, циклических (календарных) представлений каждого народа: космологическая (седмица в образе Большой Медведицы); костная (возраст сравнивается с состоянием лодыжки растущего и стареющего домашнего скота); календарная (возраст исчисляется согласно календарному циклу). Однако ведущую роль в возрастном символизме культуры играют возрастные особенности, характеризующие культурно-хозяйственный тип деятельности.

Общими в этнопедагогических традициях и языках являются термины, обозначающие время рождения: часы, день, месяц; родился утром, днем, вечером, ночью; год, время, возраст. Кроме того, наличествуют термины возрастных круговоротов в контексте циклических этапов онтогенеза; термины возрастных кризисов (переходного возраста) в значении следствия этапов онтогенеза, приводящих к усилению или уменьшению внутренней природной энергии [7, с. 20 – 24]. Значительная часть терминов касается детализации конкретных периодов

(подпериодов), созвучна и символизируется с основными видами хозяйствования у тюрко-монгольских народов – скотоводством. Например, период новорожденности именуются временем маленького дикого существа: ребенка сравнивают с красным (новорожденным) козленком. Время ребёнка – краснототика (тюрк. монг.) и ребёнка – желторотика (староверы) совпадает у всех народов. Однако протяжённость времени «красного козленка» у алтайцев, тувинцев (Россия), монголов составляет до 12 – 14 дней, у тувинцев, проживающих в Западной Монголии, – до 5 месяцев. Общими по содержанию выступают понятия биологического роста: время детеныша животного с цеплянием и ползанием, время стрижки волос 3-летнего ребёнка, время синей волчицы и красной лисицы (зрелая юность) и т.д. Последнее сочетается с периодом «бури и натиска» у русского народа.

Младенческий возраст, как не парадоксально, у евразийских народов символизируется с небесными телами, драгоценными камнями, объектами природы, детенышами животных и т.д. Например, староверы ласково называют малышей «солнышко», «звездочка», «золотце», «цветочек», «лапочка» и т.д. У тюрко-монгольских же народов такая традиция отсутствует. Однако детям даются подобные имена: Сылдыс-оол, Сылдысмаа (звездный мальчик, звездная девочка), Алдын-оол, Алдынай (золотой мальчик, золотая луна), Айдаш, Айкыс (лунный камень, лунная девушка), Чечек, Цэцэг (цветок). Общими являются обращения сыночек, доченька. В то же время у детей современных староверов не исключаются такие древнеславянские имена, как Златоярка, Златогласка, Златоцветка.

Термины нравственного роста выражаются в словосочетаниях «утробное время», «время одухотворения», «чувственное время», «время печатания мыслей» и т.д. Термины половой зрелости обозначаются такими выражениями, как «созревшее время», «стал человеком», «время лунной капли матери» в значении менструальной крови, «время солнечной капли отца» в значении мужского семени и т.д. Научный интерес представляют термины растущего возраста с прямым хозяйственным назначением: «время держаться за торку седла», «время изготовлять обруч юрты», «время держать верблюжий груз в равновесии» и т.д. Соотнесение конкретной терминологической базы возраста с базой, определенной народом, условно, так как не существует таких систем, которые совпадали бы полностью.

Между возрастной терминологией и возрастной периодизацией существует динамическая связь, ярко проявляющаяся при изучении как структуры, так и содержания *периода детства*, имеющего собственную возрастную границу и жизненный путь, разделённых на разные отрезки и разный по содержанию возрастной символизм. Самыми яркими возрастными маркерами периода детства, выделяемыми этнопедагогическими традициями, выступают граница «0 – 12» – «утробное время», «грузовое время», «время печатания мысли», «время одухотворения».

Граница детства у исследуемых народов фиксируется преимущественно от внутриутробного периода до 12 – 15 лет. Такая общая традиция существует во многих странах Азии, также у русских староверов, живущих в Республике Тыва. Исключение составляют русские (семейские) Забайкалья и хакасы, у которых отсчёт возраста начинается от дня рождения. Главным педагогическим постулатом концепции периода детства у тюрко-монгольских народов выступает положение о том, что всякое воспитание детей идёт с помощью взрослых, начиная от момента зачатия до 12 лет, т.е. до первого календарного цикла. Интересным представляется то, что за погрешности поведения и поступков в юношеском возрасте осуждается не семья и не общественность, а родовое сообщество. Разрешение проблем детства в родовых сообществах неразрывно было связано со сферой совести, отличающейся общим и особенным содержанием, высвечивающим острые проблемы нравственности и духовно-нравственного воспитания детей. В данном контексте этнопедагогические традиции евразийских народов в большей степени совпадают, нежели разнятся.

Отношение к беременной женщине как у тюрко-монгольских народов, так и староверов во многом носит общие черты: она имеет высокий статус, пользуется уважением, заботой, вниманием со стороны окружающих. Особенное, например, заключается в том, что тюрко-монгольские народы не шьют одежду для нерожденного ребенка в целях сохранения гармонии внутриутробной жизни. У сибирских староверов в неспешном ритме вяжется и шьётся одежда для будущего малыша.

Когда у ребенка появляется хватательный рефлекс, монголы и тувинцы приучают его сидеть на спине взрослого, и это время называется грузовым. Первое ощущение ребенка – чувство защищенности: спина взрослого символизирует щит, руки – прикрепление, в том числе и внутреннее (тепло, нежность, забота). Наряду с грузовым периодом наступает время печатания мысли – очередной этап развития ребёнка. Он, находясь на спине взрослого, улавливает и запоминает каждое движение (телесно-душевное) близкого ему человека, его энергию, тем самым в раннем детском возрасте продолжает приобретать жизненный опыт, причем на очень высоком ментальном уровне. В свою очередь, взрослый, который носит ребенка на своей спине, относится к этой миссии со всей ответственностью.

Ношение ребенка на спине близкого ему человека по своей сути есть феноменальная технология (искусство) воспитания, в основе которой лежит целая психологическая система, обладающая завидной пластичностью, взаимозаменяемостью мыслительной и двигательной деятельности взрослого и ребенка. Время печатания мысли в период ношения ребенка на спине взрослого – основа



для создания условий, свойственных детям раннего возраста: продолжение процесса самопознания и познания чувств, телодвижений близкого ему человека; защищенности от внутренних и внешних раздражителей; самосовершенствования личности (самоощущение, самоконтроль, саморегуляция, самопризнание, самокритика, самовыявление, самоустройство и т.д.); развития и совершенствования сенсорных процессов (ощущений, восприятий, памяти), образующие область мысленного (чувственного), затем и логического познания человеческой природы.

Содержание общего и особенного у народов совместного и сопредельного проживания чётко отражается в этнопедагогических традициях, которые функционируют столько, сколько взаимодействуют сами народы. Сегодня, характеризуя эти традиции на материале возрастного символизма периода детства, обнаруживаем, что они выступают как специфическая форма отражения действительности и коллективного (общественного) сознания по формированию позитивного

отношения человека к себе и другим (иным). Изучение возрастного символизма и ценностно-нормативных подходов в кросскультурном аспекте, хотя и сопряжено со значительными трудностями, позволяет исследовать возрастную педагогику с учётом достижения этнопедагогической культуры разных народов, у которых есть как общие, стыкующие, так и особенные черты.

Общее и особенное в поле этнопедагогики представляется как двудоминантный концепт культуры, в информационном ядре которого есть различие и общность, основанные на тех ценностных ориентациях, с которыми соотносятся задачи нравственного воспитания; двуединый процесс с позиции соотношения части и целого, смыслы, которые достигаются в процессе познавательной деятельности. Основанием концептуализации общего и особенного служит результат отражения реального участка жизнедеятельности, отличающегося культурным многообразием, с разными/общими смыслами, что непременно полезно в нравственном воспитании подрастающего поколения.

#### Библиографический список

1. Савицкий П.Н. *Географические особенности России*. Прага, 1927; Т. 1, Ч. 1.
2. Трубецкой Н.С. *Верхи и низы русской культуры: (Этническая основа русской культуры). Исход к Востоку: предчувствия и свершения: утверждение евразийцев*. София: Типография «Балкан», 1921: 86 – 104.
3. Гумилёв Л.Н. *Этногенез и биосфера Земли*. Москва: «Мишель и Ко», 1993.
4. Павлинская Л.Р. Сибирь в контексте евразийской теории. *Евразия: этнос, ландшафт, культура*. Санкт-Петербург: Наука, 2001: 20 – 83.
5. Федорова Л.В. *Сакральное в идеологии евразийства*. София: ТАНГРА ТанНаРа ИК, 2015.
6. Волков Г.Н. *Этнопедагогическая пансофия*. Элиста: Калмыцкий государственный университет, 2009.
7. Сундуй Г.Д. *Мир детства кочевой Азии: опыт духовно-нравственного воспитания*. Кызыл: Тувинское книжное издательство, 2009.

#### References

1. Savickij P.N. *Geograficheskie osobennosti Rossii*. Praga, 1927; T. 1, Ch. 1.
2. Trubeckoj N.S. *Verhi i nizy russkoj kul'tury: (Etnicheskaya osnova russkoj kul'tury). Ishod k Vostoku: predchuvstviya i sversheniya: utverzhdenie evraziycev*. Sofiya: Tipografiya «Balkan», 1921: 86 – 104.
3. Gumilev L.N. *Etnogenez i biosfera Zemli*. Moskva: «Mishel' i Ko», 1993.
4. Pavlinskaya L.R. *Sibir' v kontekste evrazijskoj teorii. Evraziya: etnos, landshaft, kul'tura*. Sankt-Peterburg: Nauka, 2001: 20 – 83.
5. Fedorova L.V. *Sakral'noe v ideologii evraziystva*. Sofiya: TANGRA TanNaRa IK, 2015.
6. Volkov G.N. *Etnopedagogicheskaya pansofiya*. "Elista: Kalmyckij gosudarstvennyj universitet, 2009.
7. Sunduj G.D. *Mir detstva kочеvjoj Azii: opyt duhovno-nravstvennogo vospitaniya*. Kyzyl: Tuvinskoe knizhnoe izdatel'stvo, 2009.

Статья поступила в редакцию 01.12.19

УДК 378.046.4

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10117

**Sunduy G.D., Cand. of Sciences (Pedagogy), leading researcher, laboratory of ethnopedagogical researches, National School Development Institute (Kyzyl, Russia), E-mail: sundui@inbox.ru**

**TEACHER'S CROSS-CULTURAL LITERACY IMPROVEMENT TRENDS: A REGIONAL ASPECT.** The work formulates a problem of improving the cross-cultural literacy of teachers in the system of additional education (teacher training). The task is to identify existing contradictions, relevance of developing universal and professional competencies of a teacher, as well as an educational program to improve the cross-cultural literacy of a teacher, taking into account common and special peoples living in Southern Siberia and Western Mongolia. Improving the cross-cultural literacy of the teacher allows to achieve a deeper understanding of the essential characteristics of the common and special in the cultures of the peoples living at neighboring territories; increasing responsibility for positive intercultural interaction between children.

**Key words:** teacher, cross-cultural literacy, people living together, additional education.

**Г.Д. Сундуй, канд. пед. наук, вед. науч. сотр. лаборатории этнопедагогических исследований, Институт развития национальной школы, г. Кызыл, E-mail: sundui@inbox.ru**

## ТЕНДЕНЦИИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ КРОССКУЛЬТУРНОЙ ГРАМОТНОСТИ УЧИТЕЛЯ: РЕГИОНАЛЬНЫЙ АСПЕКТ

В настоящей статье формулируется проблема совершенствования кросскультурной грамотности учителя в системе дополнительного образования (повышение квалификации учителей). Ставится цель выявления существующих противоречий, обоснуется актуальность разработки универсальных и профессиональных компетенций учителя, образовательной программы по совершенствованию кросскультурной грамотности учителя с учетом общего и особенного народов совместного и сопредельного проживания в частности Южной Сибири и Западной Монголии. Совершенствование кросскультурной грамотности учителя позволяет достичь глубинного осмысления сущностных характеристик общего и особенного в культурах народов; повышения уровня ответственности за позитивное межкультурное взаимодействие детей.

**Ключевые слова:** учитель, кросскультурная грамотность, народы совместного проживания, дополнительное образование.

В настоящее время проблема совершенствования кросскультурной грамотности учителя занимает особое место среди видов культурной деятельности и является одной из самых острых вопросов системы образования в условиях культурного многообразия страны. В данной сфере существует ряд противоречий в частности:

- между утвердившимся представлением об общности культурно-исторического развития человечества, наличии особенного в этнокультурах и недостаточным определением методологических подходов к изучению общего и особенного в формировании культуры межнациональных отношений подрастающего поколения;

- между фактом существования культурного многообразия в реальном географическом месторазвитии и слабой представленностью общего и особенного в содержании образовательных программ;

- между востребованностью учителя, подготовленного к работе по формированию культуры межнациональных отношений и недостаточной представленностью его кросскультурной грамотности в системе дополнительного образования (повышение квалификации).

Основными причинами такого положения выступают поверхностное понимание кросскультурной компетентности как наиважнейшей составляющей педагогической работы; увлечение «культурами дальнего зарубежья» нежеланием «близкими», т.е. народов совместного и сопредельного проживания; преобладание мероприятийного подхода на разных уровнях; недостаточная наполненность образовательных программ учреждений дополнительного образования по совершенствованию кросскультурной грамотности. В данном контексте справедливым представляется утверждение о том, что «образование как ценность человека и общества определяет важную задачу построения воспитательных программ куль-

турного человеческого многообразия, что особенно важно в условиях современности» [1, с. 28].

Методологическую основу исследования составляет философское понимание единичного, общего (всеобщего) как категории, выражающей объективные связи мира и характеризующие процесс его познания, исходя из чего определены следующие ведущие методологические подходы: онтологический, определяющий бытийственные основания общего и особенного (А.А. Анисимова, Е.В. Бондаревская, Г.Н. Волков, В.И. Слободчиков, Г.Д. Сундуй и др.); психологический, позволяющий правильно вести воспитательную работу с учетом закономерностей развития психики детей, связанных с рефлексией коллективного (общественного) сознания (С.К. Бондырева, И.С. Кон, В.Г. Крысько и др.); этнопедагогический, ориентирующий на определение стратегии формирования культуры межнациональных отношений школьников (Г.Н. Волков, А.Б. Панькин, Н.А. Шодов и др.); *системный*, позволяющий подходить к общему и особенному как части системы, имеющей свою структуру, свои законы функционирования (А.В. Мудрик, П.Н. Савицкий, Л.В. Сокольская, Э.Г. Юдин и др.). В качестве регулятивной функции в педагогической деятельности выступает *принцип* единства сознания и месторазвития, представляющий собой правильное понимание сущности общего и особенного, что наличествует в культуре народов совместного и сопредельного проживания (Л.Н. Гумилев, В.Г. Крысько, П.Н. Савицкий, М.П. Татаринцева, Н.С. Трубецкой, Л.В. Федорова и др.). Данные методологические подходы позволяют рассматривать кросскультурную грамотность учителя как один из видов функциональной грамотности, её структуру образуют знания о содержании и формах культур, позитивных межкультурных диалогов, обогащающих и развивающих детей разных национальностей.

Конкретное содержание кросскультурной грамотности рассмотрено во многих исследованиях (Л.С. Илюшин, Т.А. Колосовская, Ю.Н. Кулуткин, Е.И. Добринская, В.Г. Рошупкин и др.). В них отмечается, что образование имеет большой потенциал по обеспечению вхождения школьника в культурные диалоги через учителя, преследующего цель его обогащения культурой других (иных) народов.

Термин «кросскультурный» означает сравнение и адаптацию культурных различий и универсалий сообществ, индивидов согласно социокультурным характеристикам (Т.А. Колосовская). Кросскультурная компетентность учителя выступает интегральным качеством личности, включающим знания о сравнении и адаптации культурных различий и универсалий, умения ретрансляции иной культуры, опыт творческой педагогической деятельности [2, с. 16].

В то же время кросскультурная грамотность представляет собой целостный, интегративный механизм, включающий способность к осмыслению, пониманию, владению культурой диалога, широкого общения с культурно-информационной средой (В.Г. Рошупкин). При этом к необходимым структурным элементам и важнейшим критериям кросскультурной грамотности относятся *понимание* как связывающее звено между конкретными видами, формами знания и мировоззренческими структурами, приобщение к истинным и достоверным основаниям в форме традиции, общения, ценностей жизнедеятельности; *знание* как основа отношения к иной культуре, средство понимания, т.к. человек понимает реальность, отраженную в знании; *смысл*, т.е. овладение знанием зависит от того, какое значение оно имеет [3, с. 183].

Совершенствование кросскультурной грамотности учителя обуславливается необходимостью знания и понимания процессов движения и характера взаимодействующих субъектов отношений, повышение уровня ответственности за детей в условиях культурного многообразия. Рассмотрение современного уровня кросскультурной грамотности учителя позволило выделить универсальные и профессиональные компетенции, которые детерминируются необходимо-

стью соответствия профессиональной готовности императивам существующего культурного многообразия, в частности народов совместного и сопредельного проживания Южной Сибири (алтайцы, русские староверы, тувинцы, хакасы) и Западной Монголии:

В основе разработанной нами программы спецкурса «Кросскультурная грамотность учителя» заложена идея исторической динамики мозаичности и единства взаимодействующих культур. Она представляет собой систематический курс, состоящий из 10 тематических разделов: «Кросскультурная грамотность как вид функциональной грамотности» (1), «Образование в системе развивающейся культуры» (2), «Диалектика общего и особенного» (3), «Этнопедагогическая пансофия. Предмет, сущность и содержание» (4), «Детство как социокультурный феномен» (5), «Общее и особенное в этнопедагогических традициях» (6), «Народы Южной Сибири и Западной Монголии как евразийское культурное сообщество» (7), «Ребёнок в обществе тюрко-монгольских и русского народов» (8), «Возрастной символизм детства в культуре евразийских народов» (9), «Евразийские доминанты совести» (10). Цель освоения программы – совершенствование учителями своих *знаний и умений* в области методов и приёмов, специфики педагогического анализа вновь возникающих межкультурных проблем, социокультурной информации и связанных с ними проблем детства, технологий воспитания, междисциплинарных связей пограничных наук (этнография, культурология, философия и психология) и т.д.; анализа социокультурной информации; формулирования своей оценки происходящего и т.д.

*Тематический раздел «Кросскультурная грамотность как вид функциональной грамотности»* нацеливает учителей на возросшую необходимость совершенствования своей кросскультурной грамотности на нескольких уровнях: государственном (осознание своей роли в реализации политики многонационального государства), научном (получение новых знаний); социальном (консолидация многонационального общества на основе общего и особенного локальных культур, формирование культуры межнациональных отношений). Здесь рассматриваются такие вопросы, как место кросскультурной грамотности в системе функциональной грамотности, содержание кросскультурной грамотности в кросскультурной психологии и педагогике. Для паритетного (двудоминантного) изучения общего и особенного как средства формирования культуры межкультурных отношений необходим учёт уровней формирования кросскультурной грамотности.

*Тематический раздел «Образование в системе развивающейся культуры»* выстроен в следующей логике: закономерности функционирования культуры; взаимообусловленность культуры и образования; культурное наследие как отражение ценностных сфер; целостность и мозаичность культурно-исторического развития человечества; понятийный аппарат («культура», «традиция», «род», «этнос», «нация», «личность», «суперэтнос», «образование»). Данная последовательность позволяет выделить общее и особенное как концепта культуры, отражающего базовые ценности, сложившиеся в ходе развития народов совместного и сопредельного проживания; целостные и особенные доминанты культур; диалог культур как средство взаимопонимания и выживания, ведущая форма современного бытия человека и его места в мире культуры.

*Тематический раздел «Диалектика общего и особенного»* рассматривает категорию общего, единичного и особенного в контексте закона единства и борьбы противоположностей (философский подход); многообразие культур как достижение человеческого общества, познаваемое через ценностные ориентации в общем и особенном (ценностный подход).

*Тематический раздел «Этнопедагогическая пансофия. Предмет, сущность и содержание»* раскрывает предмет, сущность и содержание этнопеда-

Таблица 1

Универсальные и профессиональные компетенции учителя по совершенствованию кросскультурной грамотности

Универсальные	Профессиональные
<b>Общенаучные:</b> расширение теоретических знаний об общем и особенном в различных культурах; навыков философской, культурной аналитики и ценностной интерпретации межкультурных ситуаций; интерпретация информации для формирования самостоятельных суждений, связанных с межкультурными отношениями.	<b>Образовательные:</b> совершенствование умений к формированию культуры межкультурных отношений (осознание и постановка проблемы); повышение методической грамотности (зун, постановка цели и задач, отбор и подача материалов, разработка дидактических ситуаций); совершенствование технологической грамотности (планирование, технологии обучения и воспитания); совершенствование психологической грамотности (специфика мононациональных и многонациональных школьных (классных) коллективов, этнопедагогических технологий воспитания с учётом национально-психологических особенностей школьников; умение создавать систему воспитательных мероприятий с учётом общего и особенного).
<b>Инструментальные:</b> совершенствование навыка пользователя компьютера, мультимедийными информационными источниками, ИКТ-средствами.	<b>Научно-исследовательские:</b> понимание необходимости изучения общего и особенного народов совместного и сопредельного проживания, его осмысление как концепта культуры, создание и использование процедур и методик исследования.
<b>Социокультурные:</b> глубинное понимание специфики функционирования и воспроизводства современного детства, его исторической, психологической составляющих; правильная интерпретация общего и особенного; осознание объективного социокультурного процесса; умение фиксировать и демонстрировать мотивы, ценностные ориентации, ситуации.	<b>Организационно-управленческие:</b> совершенствование навыков, приёмов педагогического общения с детьми разных национальностей и их родителями, представителями родовых сообществ; способность применять на практике организационно-управленческие решения.

гогики как науки, определяет её место в системе гуманитарных наук и основные этнопедагогические термины и понятия. Рассматривается общность педагогических культур, взаимовлияние этнопедагогических традиций у разных народов.

*Тематический раздел «Детство как социокультурный феномен»* посвящен понятию детства в зарубежной и отечественной науке. В нем представляются образы детства в литературных источниках, также общие и особенные представления о ребёнке у разных народов; детство рассмотрено как социокультурный феномен; обозначены современные проблемы детства в новом историческом состоянии российского общества и пути их преодоления.

*Тематический раздел «Общее и особенное в этнопедагогических традициях»* представляют этнопедагогические традиции как стабильная часть культурного наследия народов; понятие «Я и иной (другой)» как исходящее из пространства культурного многообразия, реального бытия (онтологический подход). Здесь важное внимание уделяется роли народной педагогики в формировании культуры межэтнических отношений, методам изучения общего и особенного.

*Тематический раздел «Народы Южной Сибири и Западной Монголии как евразийское культурное сообщество»* призван осветить позитивный опыт по формированию культуры межэтнических отношений в лице народов Южной Сибири (алтайцы, тувинцы, русские, хакасы) и Западной Монголии (монголы, казахи, тувинцы), связанный с их месторазвитием; роль этнопедагогических традиций в формировании видов идентичностей.

*Тематический раздел «Ребёнок в обществах тюрко-монгольских и русского народов»* посвящен образу детства в тюрко-монгольской и русской историко-художественной литературе, эволюции понимания ребенка как ценности семьи и родового сообщества; общим и особенным ценностным ориентациям в детской обрядовой практике; культуре детской игры.

*Тематический раздел «Возрастной символизм детства народов Южной Сибири и Западной Монголии: общее и особенное»* раскрывает категорию возраста как подсистему культуры евразийских народов, общее и особенное в возрастном символизме детства; ценностно-нормативные подходы в нравственном воспитании ребенка.

#### Библиографический список

1. Бондырева С.К. Иное в этническом самоопределении и общекультурном определении. *Мир психологии*. 2004; № 3:19 – 24.
2. Колосовская Т.А. *Формирование кросскультурной компетентности будущих учителей*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Челябинск, 2006.
3. Рошупкин В.А. *Кросскультурная грамотность студента – будущего учителя: диагностики, формирование*. Москва: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: МОДЭК, 2006.
4. Pankin A.B., Badmaeva T.A., Sunduy G.D. Pedagogy of conscience as spiritual and moral foundation of education. *European Journal of Science and Theology*. 2015; Vol. 11, № 3: 13 – 19.
5. Илюшин Л.С. *Методология и методика кросс-культурных исследований образовательной мотивации современных школьников*. Автореферат диссертации ... доктора педагогических наук. Санкт-Петербург, 2004.
6. Мясичев В.Н. *Психология отношений: избранные психологические труды*. Москва: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: МОДЭК, 2003.

#### References

1. Bondyeva S.K. Inoe v 'etnicheskom samoopredelenii i obschekul'turnom opredelenii. *Mir psihologii*. 2004; № 3:19 – 24.
2. Kolosovskaya T.A. *Formirovanie krosskul'turnoj kompetentnosti buduschih uchitelej*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Chelyabinsk, 2006.
3. Roschupkin V.A. *Krosskul'turnaya gramotnost' studenta – buduschego uchitelya: diagnostiki, formirovanie*. Moskva: Izdatel'stvo Moskovskogo psihologo-social'nogo instituta; Voronezh: MOD'EK, 2006.
4. Pankin A.B., Badmaeva T.A., Sunduy G.D. Pedagogy of conscience as spiritual and moral foundation of education. *European Journal of Science and Theology*. 2015; Vol. 11, № 3: 13 – 19.
5. Ilyushin L.S. *Metodologiya i metodika kross-kul'turnykh issledovaniy obrazovatel'noj motivacii sovremennykh shkol'nikov*. Avtoreferat dissertacii ... doktora pedagogicheskikh nauk. Sankt-Peterburg, 2004.
6. Myasischev V.N. *Psihologiya otnoshenij: izbrannye psihologicheskie trudy*. Moskva: Izdatel'stvo Moskovskogo psihologo-social'nogo instituta; Voronezh: MOD'EK, 2003.

Статья поступила в редакцию 01.12.19

УДК 378

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10118

**Khad Yu.I.**, postgraduate, Federal State Research Institution "Institute of Art Education" of the Russian Academy of Education (Moscow, Russia),  
E-mail: iurita@yandex.ru

**APPLICATION OF INNOVATIVE HEALTH-SAVING TECHNOLOGIES IN THE SYSTEM OF PRIMARY GENERAL EDUCATION.** The article deals with health-saving technologies that are important to be considered in solving pedagogical problems of teaching children of primary school age. Having examples of different forms of innovative health-saving technologies, the author pays great attention to the diverse development of children, including music-creative, art-therapeutic activities. The paper shows that instrumental music playing on a pipe allows to realize effective system of development of children, their ability to musical activity and creative self-realization. The theme of fairy-tale therapy with the help of which increases the interest in different types of practical tasks contribute to the psychological health of the child and have art therapeutic meaning.

**Key words:** health-saving technologies, fairy tale therapy, art therapy, music therapy, creative development, instrumental music making.

**Ю.И. Хлад**, рук. творческой лабораторией «Свирель Э. Смеловой», аспирант, ФГБНУ «ИХОуК РАО», г. Москва, E-mail: iurita@yandex.ru

## ПРИМЕНЕНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ В СИСТЕМЕ НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматриваются здоровьесберегающие технологии, которые важно учитывать в решении педагогических задач обучения детей младшего школьного возраста. На примере разных форм инновационных здоровьесберегающих технологий автор статьи придает большое значение разностороннему развитию детей, включая музыкально-творческую, арт-терапевтическую деятельность. В статье показано, что инструментальное музицирование на свирели позволяет реализовать эффективную систему развития детей, их способности к музыкальной деятельности и творческой самореализации. Раскры-



вается тема сказкотерапии, при помощи которой повышается интерес к разным видам практических заданий, способствующим психологическому здоровью ребенка, а также арт-терапевтическое значение искусства.

**Ключевые слова:** *здоровьесберегающие технологии, сказкотерапия, арт-терапия, музыкотерапия, творческое развитие, инструментальное музицирование.*

*Забота о здоровье – важнейший труд воспитателя. От жизнерадостности, бодрости детей зависит их духовная жизнь, мировоззрение, умственное развитие, прочность знаний, вера в свои силы*

(В.А. Сухомлинский) [1]

В настоящее время происходят важные изменения в сфере общего и дополнительного образования детей, определяется важность перехода системы образования на гуманистические методы и направления воспитания и обучения подрастающего поколения. В начальном образовании детей ведется поиск наиболее эффективных образовательных технологий, учитывающих здоровьесберегающий подход к обучению и воспитанию младших школьников.

Начальная школа – самый первый и, следовательно, весьма ответственный этап в формировании художественно-эстетических и творческих качеств личности.

В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» начальная школа рассматривается как важный этап выявления и развития талантливых детей, совершенствования их индивидуальных творческих способностей с учетом того, что все дети, без исключения, появляются на свет с разными задатками творчества [2]. Неслучайно, приоритеты общего начального образования направлены на применение инновационных образовательных технологий.

Наличие инновационной системы обучения на основе применения современных технологий является ярким показателем качества предоставляемого образования. Как известно, в настоящее время педагог, активно участвующий в модернизации образования, должен освоить и применять в своей работе следующие педагогические технологии: личностно ориентированного обучения; проблемного обучения; проектной деятельности; информационно-коммуникационные; здоровьесберегающие технологии и другие.

Следует отметить, что здоровьесберегающие технологии являются предметом обсуждения в профессиональной подготовке педагога. Сегодня становится очевидным, что в профессиональные обязанности учителя начальных классов входят не только образование и воспитание подрастающего поколения, но и в первую очередь сохранение здоровья ребенка.

Охрана и приумножение детского здоровья является актуальной проблемой, которая постоянно волнует родителей, педагогов и самих детей. Вопросы здоровьесбережения постоянно поднимаются в педагогической среде на разных уровнях общего образования.

Исследование данной проблемы показало, что на процесс здоровьесбережения влияют предметы образовательной области «Искусство» (музыка, изобразительное искусство, танец, театр и другие), включая разные виды художественного творчества. В данном случае творческое развитие эффективно воздействует на ребенка за счет педагогического потенциала искусства и его терапевтических возможностей. Следует подчеркнуть, что речь идет о разработке и применении технологий здоровьесбережения, направленных на развитие потребности в здоровом образе жизни, коррекции психоэмоционального состояния ребенка.

С помощью творческой деятельности, как показывает практика, дети с ограниченными возможностями становятся полноценными членами общества, поскольку многие их недостатки благодаря искусству компенсируются, вплоть до полного выздоровления. Искусство для таких детей – единственная возможность познания окружающего мира и творческой самореализации.

В настоящее время в начальном общем образовании уделяют большое внимание применению здоровьесберегающих технологий, направленных на рациональную организацию учебного процесса, а также взаимосвязь технологий и методик обучения, способствующих индивидуальному развитию творческого потенциала ребенка.

Рассмотрим разные формы реализации инновационных педагогических и здоровьесберегающих технологий:

**1. Сказкотерапия.** Занятия с использованием сказкотерапии весьма продуктивны и действенны, если оценивать их с точки зрения достижения педагогом поставленной цели и получения предполагаемых результатов.

Типологий сказок достаточно много, но, исходя из интересующей нас проблемы, следует выделить психокоррекционные сказки, которые создаются для определенного влияния на поведение ребенка.

В сказкотерапии используются такие методические приемы, которые связаны с алгоритмом определенных действий: рассказывания сказки, рисования сказки, сочинения сказки, изготовления кукол (главных персонажей), постановки сказки и сказкотерапевтической диагностики.

Используя элементы сказкотерапии в работе с младшими школьниками, необходимо учитывать как индивидуально-возрастные, так и эмоционально-психологические особенности детей.

Следует учитывать, что младшие школьники наиболее раскрепощаются в организованной среде, в которой при помощи сказкотерапии повышается интерес к разным видам практических заданий. В такой совместной творческой

атмосфере они становятся более открытыми к восприятию действительности и межличностным отношениям. При этом, используя сюжетные линии сказкотерапии, педагог создает условия для решения многих коррекционных задач [3]. В качестве основных следует выделить следующие: снижение чрезмерной активности детей в движениях, нормализацию эмоционально-речевых практик, избавление от собственных страхов, вовлечения в процесс творческой деятельности и проявления личностных качеств.

**2. Арт-терапия.** К технологиям здоровьесбережения следует отнести арт-терапию (лечение искусством).

Как известно, творчество отвлекает детей от неприятных эмоций, подключает эмоциональные резервы организма. Здесь уместна работа с природными материалами – водой, песком, глиной, красками.

К примеру, цветотерапия способствует нормализации психоэмоционального состояния ребенка, что связано с воздействием на его самочувствие при помощи специально подобранных цветовых оттенков. Практически доказано, что цвет при умелом использовании способствует благотворному влиянию на нервное возбуждение ребенка, снятию стресса. Использование определенной цветовой гаммы позволяет педагогу успокоить или же, напротив, активизировать работоспособность, улучшить настроение, поднять жизненный тонус организма.

**3. Музыкотерапия.** Еще одна действенная технология – музыкотерапия, которая применяется в качестве психосоматической коррекции здоровья ребенка при помощи музыкально-акустического воздействия. Как известно, музыка способна вызывать всевозможные терапевтические эффекты, поэтому ее применяют для положительного влияния на здоровье человека. К примеру, развитие музыкально-творческой деятельности детей через *инструментальное музицирование* на детском музыкальном инструменте (свирили) позволяет решать задачи здоровьесберегающих технологий. Опыт работы показал, что наиболее эффективным методом является метод дыхательной гимнастики в сочетании с пальчиковой гимнастикой, разработанный педагогом Э.Я. Сметовой и апробированный педагогом-исследователем А.И. Конч [4].

Развитие мелкой моторики пальцев рук во время игры на свирили (своеобразная пальчиковая гимнастика) благотворно влияет на умственные способности ребенка. А сам процесс «включения» в музыкальное исполнительство благотворно воздействует на психологическое состояние младших школьников.

Являясь духовным инструментом, свириль способствует реализации дыхательных упражнений, также полезных для здоровья ребенка, что является закалкой легких и профилактикой простудных заболеваний.

Музицирование в оркестре как коллективный вид деятельности способствует положительному влиянию на развитие музыкальных способностей ребенка, способствует положительному настроению. Игра на свирили позволяет получить эмоциональное удовлетворение, так как основной целью является создание творческой атмосферы через привлечение внимания к музыкальному звучанию и исполнительской деятельности, а не целенаправленное заучивание произведений.

Как известно, проявление творчества характерно для человека с раннего детства. Давно доказано, что реализация творческих способностей личности делает жизнь более насыщенной, содержательной. По мнению исследователей, человек, обладающий постоянным и осознанным интересом к творчеству, умеющим реализовать свои творческие возможности, более успешно адаптируется к изменяющимся условиям и требованиям жизни, легче создает свой индивидуальный стиль деятельности, более способен к самосовершенствованию, самовоспитанию [5, с. 119].

Еще Б. Асафьев в свое время писал о важности создания творческой атмосферы, так как человек, испытавший радость творчества даже в самой минимальной степени, обогащает опыт восприятия не только музыкальных произведений, но и жизненных ситуаций, становится более открытым по психическому складу, чем человек, подражающий только творческим проявлениям других [6]. Б. Асафьев отмечал, что сущностная особенность творческой деятельности вовсе не в том, чтобы сочинять оригинальную музыку и высказывать вундеркиндов-композиторов, а в том, чтобы вызвать интерес и способствовать воспитанию музыкально-творческого инстинкта. Такие коллективные занятия планируются с учетом возрастных особенностей ребенка, отсутствием насилия над его природой. Так, учитывая эмоционально-психологические особенности и индивидуальные наклонности детей, педагог оказывает синкретическое воздействие на важные жизненные функции – речь, движение, общение и другие.

Следует отметить, что в развитии ребенка творческое воображение является своеобразной основой для предвосхищения и проявления деятельности, предвидения совместного результата. Это очень помогает ребенку вообразить ряд своих действий, то есть мысленно предугадать свои действия, что повышает их умственное развитие [7, с. 171].

К примеру, создавая условия для коллективного музицирования на свирили, в непосредственном общении «учителя-ученика» реализуется возможность оценить саму форму музыкальной деятельности. Данный вид коллективной де-

тельности основан на музыкальных и эмоциональных впечатлениях каждого из участников, что характерно для со-творчества как совместного продуктивного творческого процесса.

В сочетании с музицированием на свирели можно использовать инструменты орф-оркестра: металлофоны, бубны, маракасы, а также русские народные инструменты: ложки, трещетки и др.

Опыт работы показал, что применение здоровьесберегающих технологий в процессе коллективного музицирования на свирели активизирует ребенка к применению определенных дыхательных упражнений. Эти упражнения имеют важное значение не только для укрепления здоровья детей, но и для развития исполнительского дыхания. К примеру, используются следующие дыхательные упражнения:

- «Ладошки». Детям предлагается встать прямо и показать «зрителям» ладошки. В процессе выполнения короткого, шумного, активного вдоха через нос, дети одновременно сжимают ладошки в кулачки (по типу хватательного движения). Сразу же после активного вдоха – выдох, кулачки разжимают.
- «Ветерок» – учитель предлагает взять листок бумаги, подуть на листок, затем подуть на ладошку.
- «Шарик» – дети имитируют надувание шарика, показывая его руками.
- «Ёжик». Движения основаны на поворотах головы вправо-влево. С каждым поворотом делается короткий шумный вдох носом, «как ёжик». Затем через открытые губы – выдох, произвольный и мягкий.
- «Трубочка». Предлагаем вытянуть губы трубочкой, далее дети выполняют полный выдох через нос, втягивая живот и межреберные мышцы. Необходимо научить детей резко втянуть воздух, заполнить лёгкие до отказа, сделать глотательное движение. Затем через определенную паузу (2 – 3 сек.) поднять голову вверх и выдохнуть плавно и медленно воздух через нос.

Следует отметить, что применение дыхательных упражнений тесно связано с применением игровых методов обучения. К примеру:

- *Игры на развитие чувства ритма.* Дети проговаривают тексты с хлопками. Например: Ба-ра-шень-ки, кру-то-ро-жень-ки, по го-рам хо-дят, по ле-сам бро-дят.

- *Игра на внимание и координацию движений.* Предлагаем прохлопать и протопать ритм любого стихотворения (к примеру, на слове «бе-гать» дети дважды хлопают, в слове «шаг» – один раз топаят и др.).

- Музыкальная игра «Мелодия по цепочке». Каждому ребенку дается одна нота из произведения (по порядку), проигрывается вся мелодия по цепочке.

- Музыкальная игра «Эхо». Учитель проигрывает мелодию или ритмическую фразу на свирели, а дети повторяют услышанное в заданном темпе.

- Музыкальная игра «Друзья». Дети проигрывают мелодию не только на свирели, но и на других инструментах (металлофон, фортепиано, колокольчики).

Опыт работы с младшими школьниками показал, что коллективное музицирование, а также совместные репетиции и выступления детей положительно влияют на детскую психику. Работая в оркестре, дети учатся раскрепощаться, избавляются от боязни быть в центре внимания. Уже изначально совместная музыкально-исполнительская деятельность предполагает интерактивное, диалоговое обучение, позволяет решать возникшие проблемы совместно, то есть в условиях совместной музыкальной деятельности. Инструментальное музицирование на свирели Э. Сметовой даёт позитивный результат независимо от того, насколько быстро ребенок продвигается в своём музыкальном развитии.

Таким образом, разработка и применение здоровьесберегающих технологий (сказкотерапии, арт-терапии, музыкотерапии), а также апробация методики коллективного музицирования младших школьников на свирели Э. Сметовой позволила доказать, что реализация инновационных технологий обучения способствует сохранению и укреплению здоровья в атмосфере музыкальной деятельности, вносит в процесс обучения игровое начало, отвечает потребностям младших школьников, способствует развитию их творческой активности.

#### Библиографический список

1. Афоризмы по рубрикам. Афоризмы и цитаты мудрых людей. Available at: <https://elims.org.ua/aphorism/>
2. Об образовании в Российской Федерации. Федеральный закон РФ № 273-ФЗ. Available at: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/)
3. Вачков И.В. Введение в сказкотерапию, или Избушка, избушка, повернись ко мне передом... Москва: Генезис, 2011.
4. Хлад Ю.И. Программа по подготовке к школе детей 5 – 7 лет. Программа «Преемственность»: модуль «Игра на Свирели». Москва: «Просвещение», 2018: 148 – 152.
5. Бережная М.С. Концептуальные основания применения технологий арт-педагогики и образовательной практики. *Творческая самореализация личности как антропологический эталон здоровья в современной культуре: коллективная монография.* Москва: ИХО РАО, Высшая школа консалтинга, 2007.
6. Асафьев Б.В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. Ленинград: Музыка, 1973.
7. Командышко Е.Ф., Хлад Ю.И. Творческое развитие младших школьников как предмет исследования. *Педагогика искусства: сетевой электронный научный журнал.* 2018; № 4. Available at: [http://www.art-education.ru/sites/default/files/journal\\_pdf/komandyshko\\_hlad\\_169-174.pdf.5](http://www.art-education.ru/sites/default/files/journal_pdf/komandyshko_hlad_169-174.pdf.5)

#### References

1. Aforizmy po rubrikam. Aforizmy i citaty mudryh lyudej. Available at: <https://elims.org.ua/aphorism/>
2. Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii. Federal'nyj zakon RF № 273-FZ. Available at: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/)
3. Vachkov I.V. Vvedenie v skazkoterapiyu, ili Izbushka, izbushka, povernis' ko mne peredom... Moskva: Genезis, 2011.
4. Hlad Yu.I. Programma po podgotovke k shkole detej 5 – 7 let. Programma «Preemstvennost'»: modul' «Igra na Sviréli». Moskva: «Prosveschenie», 2018: 148 – 152.
5. Berezhnaya M.S. Konceptual'nye osnovaniya primeneniya tehnologii art-pedagogiki i obrazovatel'noj praktiki. *Tvorcheskaya samorealizatsiya lichnosti kak antropologicheskij etalon zdorov'ya v sovremennoj kul'ture: kollektivnaya monografiya.* Moskva: IHO RAO, Vysshaya shkola konsaltinga, 2007.
6. Asaf'ev B.V. Izbrannye stat'i o muzykal'nom prosveschenii i obrazovanii. Leningrad: Muzyka, 1973.
7. Komandyshko E.F., Hlad Yu.I. Tvorcheskoe razvitiye mladshih shkol'nikov kak predmet issledovaniya. *Pedagogika iskusstva: setevoy elektronnyj nauchnyj zhurnal.* 2018; № 4. Available at: [http://www.art-education.ru/sites/default/files/journal\\_pdf/komandyshko\\_hlad\\_169-174.pdf.5](http://www.art-education.ru/sites/default/files/journal_pdf/komandyshko_hlad_169-174.pdf.5)

Статья поступила в редакцию 01.12.19

УДК 378

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10119

**Voskovskaya A.S.,** Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Financial University under the Government of Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: ASVoskovskaya@fa.ru

**Karpova T.A.,** Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: TAKarpova@fa.ru

**PECULIARITIES OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE IN MULTILEVEL GROUPS OF A NON-LINGUISTIC HIGHER EDUCATION INSTITUTION: PROBLEMS AND WAYS OF THEIR SOLVING.** The article considers current issues related to the teaching of a foreign language in multilevel groups. The article describes the main difficulties and problems of training in such conditions but still the emphasis is on the advantages of the learning process in multilevel groups. The research is based on a study of a number of works by foreign authors. The article provides methods for solving problems in two aspects: evaluation and organization. Particular attention is paid to the styles of teaching, the theory of experimental learning, and to the model for organizing lessons in a multilevel group. The authors of the article put forward the idea that the TBL approach to learning a foreign language is the most effective for teaching in a multilevel group. The article also describes the experience and results of experimental training, the purpose of which was to test the model of lesson organization taking into account the learning styles, as well as the application of the TBL approach to teaching a foreign language in multilevel groups.

**Key words:** multilevel group, learning styles, theory of experimental learning, lesson organization model, TBL approach.

**А.С. Восковская,** канд. пед. наук, доц., Финансовый университет при правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: ASVoskovskaya@fa.ru

**Т.А. Карпова,** канд. пед. наук, доц., Финансовый университет при правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: TAKarpova@fa.ru

## ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В МНОГОУРОВНЕВЫХ ГРУППАХ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА: ПРОБЛЕМЫ И СПОСОБЫ ИХ РАЗРЕШЕНИЯ

В статье рассматриваются актуальные вопросы, связанные с преподаванием иностранного языка в многоуровневых группах, описываются основные трудности и проблемы обучения в подобных условиях, при этом акцент делается на рассмотрении преимуществ процесса обучения в многоуровневых группах. На основании исследования ряда работ зарубежных авторов в статье приводятся способы разрешения проблем, рассматриваемых в двух аспектах: оценочном и организационном. Особое внимание в статье уделяется стилям обучения и теории экспериментального обучения, а также исследуется модель организации занятий в многоуровневой группе. Авторы статьи выдвигают идею о том, что TBL-подход к обучению иностранному языку является наиболее эффективным для преподавания в многоуровневой группе. В статье также описывается опыт проведения экспериментального обучения и приводятся его результаты, целью которого было апробировать модель организации занятий с учетом стилей обучения, а также применение TBL-подхода к преподаванию иностранного языка в многоуровневых группах.

**Ключевые слова:** многоуровневая группа, стили обучения, теория экспериментального обучения, модель организации занятий, TBL-подход.

В настоящее время проблемы, связанные с преподаванием иностранных языков в так называемых многоуровневых группах, где обучающиеся имеют разные способности и разный уровень сформированности языковых навыков, становятся типичными для всех видов неязыковых высших учебных заведений. Несмотря на усилия многих вузов создать программы по дисциплине «Иностранный язык», отвечающие потребностям всех обучающихся и совершенствованию процедуры распределения студентов по группам, проблема многоуровневых групп в образовательной системе все еще продолжает существовать. Причины возникновения подобных проблем, как правило, связаны с тем, что студенты, поступающие в вузы, имеют различную языковую базу, и уровень владения иностранным языком часто варьируется по международной системе градации от A1 до C1; также студенты могут значительно отличаться друг от друга по своей предрасположенности к быстрому приобретению новых знаний и навыков, по уровню мотивации к изучению иностранных языков и стилям обучения. Тем не менее ко всем студентам применяются единообразные требования, и балльно-рейтинговая система оценивания, принятая в большинстве вузов, является одинаковой для всех. Проведение тестов, контрольных работ, выставление оценок и баллов – это неизбежные современные реалии преподавания иностранного языка в вузе [1, с. 53]. Возникает противоречие между необходимостью проведения текущих, промежуточных и итоговых аттестаций и неспособностью многих студентов соответствовать предъявляемым им требованиям. Считается, что в вуз выпускники средних школ должны приходить с уровнем владения языком не ниже Pre-Intermediate (A2), что не отражает реальную ситуацию. Задачами данной статьи являются следующие: осуществление анализа проблем и трудностей, возникающих в многоуровневых группах, выявление положительных сторон обучения иностранным языкам в подобных группах, обобщение и систематизация основных способов преодоления трудностей преподавания в сложившихся условиях, а также анализ результатов проведенного экспериментального обучения по использованию наиболее эффективных подходов к обучению иностранного языка в многоуровневой аудитории. Безусловно, работа в группах разного уровня может быть довольно сложной для преподавателей, и должно быть найдено наиболее подходящее и адекватное решение проблемы. При обучении групп студентов, имеющих разный уровень подготовки по иностранному языку, важно знать о стратегиях обучения, которые могут способствовать эффективному решению проблемы.

Во многих исследованиях используется термин «многоуровневый» для определения аудиторий, в которых студенты с широким диапазоном уровней, от начального до продвинутого, объединяются в одну группу. Отечественные и зарубежные авторы подчеркивают тот факт, что во многих случаях многоуровневые аудитории являются единственным вариантом, который есть у администрации вуза для проведения занятий по иностранному языку. Некоторые зарубежные исследователи отмечают, что поскольку обучающиеся в однородных группах изначально имеют некоторые различия в уровнях сформированности навыков аудирования, говорения, чтения и письма, то, по сути, каждую группу в некоторой степени можно считать многоуровневой [2], [3].

Многоуровневые группы могут создавать проблемы для преподавателей, которые должны мотивировать студентов, помогая им в достижении разнообразных образовательных целей, а также для администрации вуза, которая должна оказывать соответствующую адекватную поддержку преподавателям. Удовлетворение разнообразных потребностей многоуровневой группы является непростой задачей для преподавателя и требует от него соответствующего опыта, дополнительного времени для подготовки учебных материалов, сотрудничества с другими преподавателями и корректировки рабочих программ, календарно-тематических планов и индивидуальных разработок. Многие преподаватели чувствуют себя неуверенно в такой среде обучения и не видят возможности для обеспечения индивидуальных стилей обучения, мотивации и активизации слабых студентов в условиях большой многоуровневой группы. Преподаватели отмечают, что использование в таких случаях большого количества письменных заданий не является эффективным выходом из создавшейся ситуации. Однако эти проблемы не являются непреодолимыми, если акцентироваться на положительных сторонах работы в многоуровневой группе.

Одним из наиболее распространенных преимуществ, приводимых в работах зарубежных авторов, является то, что разнообразие фоновых знаний приводит к интересным различиям во взглядах и опыте, так что между студентами возможны естественные взаимодействия, учитывающие особенности каждого обучающегося. Преподавание в многоуровневых группах целесообразно строить на предпосылке, что разнообразие не является проблемой, которую нужно преодолеть, а рассматривать как актив и ресурс, способствующий обучению. Начиная имеют возможность призвать в качестве помощников продвинутых сверстников, а не полагаться только на преподавателя, в то время как продвинутые студенты получают удовлетворение, демонстрируя свои знания и навыки. Кроме того, обучающиеся привносят в аудиторию широкий спектр подходов к обучению, развитию способностей, приобретению опыта, культурных традиций и личностных интересов. Разнообразный естественный состав многоуровневых групп имеет определенные преимущества для обучающихся. Многоуровневое планирование учитывает, что каждый студент находится на разных этапах обучения и фокусируется на конкретной стадии развития того или иного навыка определенного студента, и, если это необходимо, акцент смещается на индивидуальное обучение. Это сводит к минимуму конкуренцию, потому что студенты признают и принимают, что каждый студент находится на разных этапах обучения. Такая позиция снимает излишнее напряжение и способствует благоприятной психологической атмосфере на занятии. Студенты учатся ставить личные учебные цели, оценивать себя и размышлять над собственными стилями обучения, они также пробуют работать вместе, преодолевая различия и создавая учебные сообщества, в которых участники учатся на сильных сторонах друг друга [4].

Анализ зарубежных исследований, посвященных вопросам преподавания иностранного языка в многоуровневых группах, показал, что способы разрешения проблем можно рассматривать в двух основных аспектах – *оценочном и организационном*. Первый аспект связан со способами оценки обучающихся до начала занятий, во время процесса обучения, а также развитие навыков самооценки результатов своей работы. Преподавателю, прежде всего, необходимо определить, что нужно каждому студенту, и что он хочет изучать. Текущая оценка потребностей может включать стандартизированные тесты и альтернативные оценки, индивидуальные интервью с обучающимися, групповые дискуссии и наблюдения за студентами [5]. Процесс оценки позволяет студентам выражать свои индивидуальные потребности и предоставлять преподавателям данные, которые могут помочь им скорректировать содержание занятий в соответствии с интересами обучающихся. Преподавателям необходимо учитывать следующие факторы при оценке своих студентов в многоуровневых группах: 1) предыдущий опыт изучения иностранного языка студентами; 2) запросы студентов, то есть то, что они ожидают получить в результате работы на занятиях; 3) уровень мотивации обучающихся к дальнейшему изучению языка; 4) индивидуальные особенности каждого студента; 5) предпочтительный стиль обучения [6], [7].

Представляется целесообразным пояснить, что понимается под стилем обучения. Стиль обучения – это последовательный способ обучающегося реагировать на различные стимулы в контексте обучения. Дж. Кифе (J. Keefe) определяет стили обучения как совокупность характерных когнитивных, аффективных и физиологических факторов, которые служат относительно стабильными индикаторами того, как студент воспринимает, взаимодействует и реагирует на среду обучения [8]. К. Стюарт (K. Stewart) и Л. Феличетти (L. Felicetti) определяют стили обучения как условия обучения, при которых студенту легче всего учиться [9]. Таким образом, стили обучения на самом деле связаны не с тем, что изучают студенты, а с тем, как они предпочитают учиться. Согласно теории экспериментального обучения, которую создал Дэвид Колб (David Kolb) все люди учатся, проходя через определенные этапы цикла обучения: 1) получение непосредственного опыта; 2) наблюдение и рефлексия; 3) осмысление и абстрактная концептуализация; 4) экспериментальная проверка новых знаний. Д.Колб считает, что студенты предпочитают разные стили обучения, выбирая лишь один из этапов цикла обучения. Одни получают опыт применения знаний, но вряд ли размышляют об этом. Другие являются хорошими аналитиками, но любят спокойную жизнь и уклоняются от переживания чего-то слишком необычного. Некоторые размышляют и анализируют, но останавливаются на этом, не принимая



решений, чтобы применить размышления и анализ к новым ситуациям. Д. Колб утверждает, что для получения полного опыта обучения студенты должны пройти все четыре этапа цикла обучения. Он предполагает, что преподаватели могут облегчить процесс обучения, сознательно проводя студентов через весь его цикл [10]. Необходимо отметить, что теория стилей обучения может оценить предпочтения. Если одни студенты лучше учатся на наблюдении, то это не означает, что они не могут предпринимать никакие действия. Это просто означает, что они предпочитают учиться, наблюдая и думая, а не то, что они не способны к действию. Если другие студенты предпочитают учиться на чувствах и ощущениях, это не значит, что они не могут анализировать и делать выводы. Теория просто утверждает, что чем больше преподаватели знают о различных стилях обучения, тем больше они могут помочь другим определить и развить свои способности, выходя за рамки одного стиля обучения.

Б. Маккарти (В. McCarthy) применила теорию экспериментального обучения, которую создал Д. Колб, к преподаванию в многоуровневой группе и описала четыре предпочтения стиля обучения. Каждый из четырех стилей обучения основан на этапе в цикле экспериментального обучения. Она выделяет четыре типа студентов: творческие студенты, студенты-аналитики, здравомыслящие студенты и динамичные студенты [11].

Обучающиеся с творческим воображением наиболее комфортно себя чувствуют на первом этапе цикла обучения, в квадранте между конкретным опытом и рефлексивным наблюдением. Особые навыки этих студентов заключаются в наблюдении, визуализации, воображении и взаимодействии с другими. Они уважают авторитет преподавателя. Творческие студенты хорошо реагируют на истории и стихи, им нравится рассматривать идеи под необычным углом зрения. Студенты-аналитики наиболее комфортно себя чувствуют на втором этапе цикла обучения, в квадранте между рефлексивным наблюдением и абстрактной концептуализацией. Особые навыки этих студентов заключаются в построении паттернов, организации, анализе, рассмотрении отношений, определении частей целого, упорядочении, расстановке приоритетов, классификации и сравнении. Они предпочитают, чтобы преподаватель сохранял традиционную роль и проводил занятия, придерживаясь четких инструкций и требований. Студенты-аналитики, как правило, испытывают беспокойство, если думают, что слишком много времени тратится на развлечения и игры. Для этих студентов обучение является серьезным делом, а не развлечением. Им нравится анализировать структуры английского языка, разбирать язык и снова собирать его. Они ценят строгий подход к грамматике, объясняя правила, а также понятия и концепции, стоящие за ними. Обучающиеся, опирающиеся на здравый смысл, наиболее комфортно чувствуют себя на третьем этапе цикла обучения, в квадранте между абстрактной концептуализацией и активным экспериментированием. Особые навыки этих студентов заключаются в изучении и решении проблем, экспериментировании, наблюдении, прогнозировании и манипулировании. Они видят авторитет педагога как необходимую составляющую для хорошей организации занятий. Эти студенты лучше воспринимают небольшие конкретные задания. Они также склонны в значительной степени полагаться на кинестетическую вовлеченность при обучении, используя, прежде всего, органы чувств для понимания. Динамичные студенты наиболее комфортно себя чувствуют на четвертом этапе учебного цикла, в квадранте между активными экспериментами и конкретным опытом. Особые навыки этих обучающихся заключаются в интеграции, оценке, проверке, объяснении, обобщении, повторном представлении и сосредоточении на главных моментах. Они склонны игнорировать авторитет преподавателя. Эти студенты склонны быть наиболее физически активными и обладать харизматическими лидерскими качествами, которые привлекают внимание студентов, обучающихся с ними в одной группе. При использовании методов совместного обучения обнаруживается, что эти студенты могут выполнять или прерывать групповую работу. Однако когда они действительно вовлечены, они неоценимы, особенно потому, что в больших группах нужны такие студенты, чтобы помочь преподавателю. Таких студентов можно использовать в качестве репортеров, которые подводят итоги и сообщают всем о деятельности группы. Дискуссионное общество может быть хорошим видом деятельности для направления энергии динамичных студентов. Динамичные студенты будут держать преподавателя в напряжении с их потребностью использовать реальный английский язык. В англоязычных странах достаточно легко расширить деятельность за стенами аудитории и провести со студентами интервью с местными чиновниками и экспертами, проводить опросы и привлекать внешних докладчиков, но это немного сложнее осуществить у нас в стране. Одним из способов решения этой проблемы является использование аутентичных материалов. Таким образом, осознавая цикл экспериментального обучения, четыре стиля обучения и предпочтения своих студентов, преподаватель может варьировать свою деятельность так, чтобы отвечать всем потребностям обучающихся. Изучая своих студентов, осознавая их потребности и предпочтения в стиле обучения, преподаватель может выстраивать систему занятий в многоуровневых группах.

Второй аспект в разрешении основных проблем, возникающих в процессе преподавания иностранного языка в многоуровневых группах, связан с организационными моментами. В рамках данного исследования использовалась модель планирования занятий, предложенная Б. Маккарти (В. Mc Carthy) еще в 1980 году. Маккарти разработала особую систему организации плана занятий, которая основана на цикле обучения и потребностях стиля обучения. Такая система

может использоваться для организации ежедневных занятий, тематических блоков или долгосрочного планирования. Например, для разработки тематического блока можно выбрать одну тему и разработать четыре занятия по этой теме. Каждая из четырех сессий соответствует этапу в цикле обучения, и каждая сессия фокусируется на сильных сторонах одного из четырех типов стилей обучения. В каждом цикле можно выделить четыре этапа: мотивация, информация, практика, применение [11]. Каждый этап в цикле является неотъемлемой частью всего тематического блока и основывается на материалах предыдущего занятия, расширяя его. Можно рекомендовать посвящать одно занятие каждому этапу цикла, но возможно и адаптировать его в зависимости от целей и задач. Важно помнить о последовательности самого цикла обучения. Время, отводимое на каждый этап, может быть изменено в соответствии с потребностями преподавателя и студентов. Рассмотрим каждый из этапов по очереди. На этапе мотивации представляется конкретный опыт и постепенный переход от конкретного опыта к рефлексивному наблюдению. Все студенты должны начать с этого этапа, но этот первый шаг больше всего интересует творческих студентов. Роль преподавателя заключается в том, чтобы мотивировать, вовлекать обучающихся, позволять им вникать в представляемый опыт. Задания, которые можно использовать на этом этапе, включают в себя постановку проблем, представление стихотворения, чтение отрывка из книги, просмотр картинок, обсуждение истории, ответы на вопросы викторины, прослушивание песен. На этом этапе получения конкретной информации студенты переходят от рефлексивного наблюдения к абстрактной концептуализации. Все студенты прорабатывают этот шаг, но этот второй этап больше всего интересует аналитиков. Роль преподавателя состоит в том, чтобы информировать, перемещать студентов от конкретной личной реальности к теоретической и к пониманию абстрактной концептуализации. Это тот момент, когда студенты связывают свой субъективный опыт с имеющимся содержанием. Задания, используемые на этом этапе, включают в себя лекции, дедуктивные формулировки грамматических правил, механические упражнения, расширение словарного запаса и представление новых концепций с помощью диаграмм и таблиц. На этапе практики студенты переходят от абстрактной концептуализации к активным экспериментам. Все студенты участвуют в этом процессе, но этот третий этап больше всего подходит так называемым здравомыслящим студентам. Роль преподавателя состоит в том, чтобы тренировать, систематизировать материалы и задания таким образом, чтобы студенты могли проверить свое понимание того, что они узнали. Затем студентам предоставляется возможность расширить то, что они узнали, путем выбора и индивидуализации собственных экспериментов и манипуляций. Задания, используемые на этом этапе, включают парную работу, работу в малых группах, планирование проектов, создание презентаций, тематические исследования, ведение записей, опрос одних студентов другими студентами. На этапе применения полученных навыков студенты переходят от активного эксперимента к конкретному опыту. Все студенты продолжают завершать цикл вместе, но этот этап больше всего нравится динамичным студентам. Роль преподавателя заключается в оценке и исправлении. Студенты должны сами уточнить, что они узнали, а затем поделиться с другими. Задания на этом этапе включают сбор материалов для проектов и реализацию планов проекта, проверку письменных работ друг друга, оценивание проектов друг друга, отчет перед группой о проекте.

Таким образом, роль преподавателя и студентов переключается в течение цикла обучения. На первом этапе преподаватель играет ведущую роль, планируя представление опыта применения того или иного учебного материала, а также последующую дискуссию. На втором этапе преподаватель учит, связывая опыт и размышления с концепциями, которые нужно разъяснить, а затем обучает необходимым навыкам и понятиям. На этих этапах преподаватель дает своим студентам то, что лингвист С. Крашен (S. Krashen) называет «понятным вкладом» («comprehensible input») [12]. Это значит, что студентам предоставляется возможность слышать английский в контексте, который они понимают. Пока они могут понимать суть того, что говорит преподаватель, и следовать основной идее, на начальном этапе этого достаточно, не следует требовать от студентов, чтобы их продуктивный уровень английского языка был столь же высоким, как и рецептивный уровень, которому прежде всего уделяется внимание на первых двух этапах. На третьем и четвертом этапах студенты проявляют инициативу и овладевают навыками и концепциями, которые они изучили. Они сами их апробируют и делятся друг с другом результатами цикла обучения. Здесь преподаватель уступает свою ведущую роль студентам, чтобы развивать их продуктивные навыки.

Безусловно, подобное планирование занятий и организация работы в многоуровневой группе, хотя и требует много времени, являются важными элементами успешного обучения иностранному языку. Если преподаватель планирует выполнение заданий, рассчитанных на так называемого среднего студента, студенты с более низкими навыками могут разочароваться, а те, у кого более продвинутые навыки, способны потерять интерес к обучению в данной группе [13, с. 79]. Многоуровневое планирование урока должно включать стратегии организации групповой, парной и индивидуальной работы, что, конечно, не просто осуществить на практике. Под организацией индивидуальной работы, прежде всего, понимается самостоятельная работа студентов. Преподавателю необходимо разрабатывать материалы для осуществления самостоятельной языковой практики как для слабых, так и для сильных студентов. Одной из основных целей современного языкового образования является формирование «автономного

студента», основным навыком которого является способность контролировать и оценивать собственный образовательный прогресс. Этот навык должен развиваться вместе с овладением иностранным языком. Полное формирование внутреннего самоконтроля – очень длительный и сложный процесс. Предполагается, что преподаватель помогает студенту формировать не только речевой самоконтроль, но и контроль образовательной деятельности по изучению иностранного языка в целом, что позволит студентам самостоятельно управлять и регулировать свою познавательную активность [14].

Использование групповых и парных стратегий можно назвать основой для обучения иностранному языку в многоуровневой аудитории, поскольку преподаватели смешивают и подбирают группы, объединяют студентов с различными характеристиками. Студенты, работающие в паре, имеют наибольшую возможность использовать коммуникативные навыки. Студенты, составляющие пару и имеющие одинаковые способности, могут преуспеть в совместной работе, когда роли партнеров взаимозаменяемы или одинаковы по трудности исполнения. Задания для однородных пар включают информационный пробел (где задание может быть выполнено только путем обмена различной информацией, предоставляемой каждому обучающемуся): диалоги, ролевые игры и парные интервью. Пары с неодинаковыми способностями лучше всего работают, когда партнерам назначаются разные роли, а к более опытным студентам предъявляются более высокие требования [2]. Примерами заданий для неоднородных пар являются пересказ историй, когда более сильный студент создает монологическое высказывание, более слабый воспроизводит его; интервью, в котором один задает вопрос, а другой отвечает; ролевые игры, где один обучающийся больше задействован, чем другой. Работа в малых группах дает студентам возможность использовать свои языковые навыки и зачастую является психологически комфортной. Небольшие группы могут быть созданы в соответствии с интересами или способностями и не должны быть равными по размеру или постоянными. Гетерогенные группы состоят из студентов, которые имеют разные навыки. Группирование перекрестных способностей позволяет более сильным студентам помогать другим и максимизирует дополнительные сильные стороны каждого обучающегося.

Одним из наиболее эффективных способов организации работы в парах, малых группах, а также индивидуальной работы студентов в многоуровневой аудитории является, на наш взгляд, реализация TBL-подхода (Task Based Learning) к обучению иностранному языку. TBL представляет собой другой способ обучения языкам, который может помочь студенту, поставив его в реальную коммуникативную ситуацию, такую, когда устное общение необходимо для выполнения конкретной задачи. TBL-подход имеет преимущество для многоуровневой группы, поскольку студент может использовать свои навыки на нынешнем уровне и развивать свои языковые способности через практическое применение, сосредоточивая внимание студента на достижении цели, и делает использование языка обязательным. Многие зависят от того, какие задачи предлагаются обучающимся. Дж. Уиллис (J. Willis) и Д. Уиллис (D. Willis), основоположники подхода TBL, определяют задачи как действия, в которых целевой язык используется обучающимися для коммуникативной цели, для достижения результата [15]. Каждая задача должна предоставлять студенту новый личный опыт работы с иностранным языком, и в этот момент преподаватель берет на себя ответственность за процесс повышения осознанности, который должен следовать за экспериментальными заданиями. Сознательная часть метода TBL имеет решающее значение для его успеха, именно здесь преподаватель должен помочь распознать различия и сходства, помочь студентам «исправить, прояснить и углубить» свое восприятие иностранного языка [16]. Таким образом, можно сказать TBL – это изучение языка на практике, поэтому преподаватели должны выбрать темы, которые будут мотивировать студентов, привлекать их внимание и как можно более эффективно способствовать развитию их языковых навыков. Обучение, основанное на актуальных коммуникативных задачах, обладает рядом особенностей: смещает фокус процесса обучения с преподавателя на студента, дает обучающемуся иной способ понимания языка как инструмента для осуществления реального общения уже в аудитории, может помочь перенести преподавание языка от абстрактного знания к применению в реальном мире, удовлетворяет насущные потребности студентов и обеспечивает основу для создания интересных и креативных занятий.

Рассмотрим цикл занятия, построенных на TBL-подходе, который можно представить в следующей структуре, включающей три этапа: 1) предварительное задание (подразумевается осознанное ознакомление с предметом и задачей, тщательное введение в тему, использование рисунков, презентаций, видео- и аудиоматериала); 2) выполнение задания (использование лексико-грамматических конструкций, необходимых для решения задания, групповая и парная работа); 3) последующие задачи (отбор и классификация общих слов и фраз, первичная практика языка в аудитории). Таким образом, предварительное задание вводит в тему занятия и ставит задачу, активируя связанные с темой слова и фразы. Последующий этап дает обучающимся возможность использовать любые языковые структуры, которые они уже знают, для выполнения задания, а затем для коррекции их под руководством преподавателя. На данном этапе студенты выполняют задание парами, а преподаватель слушает диалоги. Затем преподаватель помогает исправить выполненные задания в устной или письменной форме. Завершающий этап в структуре позволяет сфокусироваться более детально

на некоторых специфических особенностях языка, используемых во время выполнения цикла задач [17, с. 58].

Важно знать о некоторых трудностях, связанных с использованием TBL-подхода в многоуровневых группах. Поскольку данный метод обучения поощряет студентов использовать свой накопленный словарный запас и опыт использования языка, преподаватель должен помочь обучающимся расширить его. В противном случае существует вероятность того, что как слабые, так и сильные студенты не будут запоминать новые фразы или слова сами по себе, а лишь улучшат навыки использования языка, которыми владели ранее. Эту проблему также можно решить, если студенты будут постоянно менять партнеров по выполнению заданий, чтобы сильные студенты могли работать с обучающимися с более низким уровнем подготовки. Сильных студентов нужно направлять на использование более продвинутых слов и фраз. Необходимо также помнить о том, что после завершения выполнения цикла задач, направленных на реализацию коммуникативного задания, процесс обучения не завершается. Оценочная часть также важна для студентов, чтобы они осознали, через что они только что прошли. Существует две составляющие части в процессе обучения на основе TBL-подхода. Первая – это выполнить работу над заданиями, вторая – заставить студента задуматься о том, какие языковые конструкции предпочтительнее в той иной коммуникативной ситуации, и стимулировать их в дальнейшем применять те новые фразы, на которые в итоге было нацелено выполнение задачи.

В ходе проведения экспериментального обучения при планировании занятий по дисциплине «Иностранный язык» нами использовались наиболее, на наш взгляд, эффективные организационные и оценочные способы преодоления трудностей преподавания в многоуровневых группах. Мы применяли TBL-подход для структуризации выполнения коммуникативных заданий, а также модель Б. Маккарти для построения цикла занятий по каждой теме с учетом индивидуальных стилей обучения, основанных на теории экспериментального обучения, которую создал Д. Колб (D. Kolb). В эксперименте участвовали четыре группы студентов (две экспериментальные и две контрольные) по 15 человек в каждой. Целью экспериментального обучения было помочь студентам в разнородных группах повысить уровень академической успеваемости, а также уровень владения иностранным языком, несмотря на описанные ранее трудности. Эксперимент проводился в несколько этапов. На первом этапе было проведено тестирование студентов на определение уровня развития языковых навыков (применялся Oxford Placement Test), результаты которого показали, что в экспериментальных и контрольных группах уровень варьируется от A1 до B2. В экспериментальных группах студенты также тестировались на определение предпочтения в стилях обучения (применялся опросник LSQ Learning Style Questionnaire). В экспериментальных группах обучение проводилось по новой программе, календарно-тематическому плану на основании вышеизложенного исследования, тогда как в контрольных группах студенты обучались по традиционной системе. Второй этап длился в течение первого и второго семестра и завершился выполнением финального теста. Анализ полученных результатов показал положительную динамику изменения в уровне владения иностранным языком в экспериментальных группах, в то время как в контрольных группах уровень остался без значительных изменений. Полученные результаты представлены в табл. 1.

Таблица 1

Результаты экспериментального обучения в многоуровневых группах

	Экспериментальные группы (30 человек)	Контрольные группы (30 человек)
Процентное соотношение студентов, достигших следующего уровня	16%	11%
Процентное соотношение студентов, приблизившихся к следующему уровню	37%	13%
Процентное соотношение студентов, чей уровень не изменился	47%	76%

Как видно из таблицы результатов экспериментального обучения, студентов, достигших следующего уровня владения иностранным языком, в экспериментальных группах на 5% больше, чем в контрольных группах, а также студентов, приблизившихся к следующему уровню, в экспериментальных группах на 24% больше по сравнению с контрольными группами. Приведенные результаты позволяют сделать вывод о том, что экспериментальная программа обучения иностранному языку, основанная на TBL-подходе и с учетом предпочтений индивидуальных стилей обучения, достаточно эффективная, и прогресс в изучении иностранного языка явно имел положительную динамику.

В заключение следует отметить, что при работе с многоуровневыми группами основная проблема, с которой сталкиваются преподаватели иностранного языка, заключается в том, чтобы сосредоточить внимание всех участников неза-

висимо от их уровня знаний и навыков. Поддержание активности и вовлеченности всех участников на протяжении всего курса само по себе является сложной задачей во время любого курса, но во время языкового курса это становится еще более трудным делом. Однако трудности и проблемы, связанные с преподавани-

ем иностранного языка в многоуровневой аудитории, можно преодолеть с помощью пересмотра способов организации процесса обучения, а также реализации оценочных методов для корректировки деятельности как преподавателей, так и администрации неязыковых вузов.

#### Библиографический список

1. Карпова Т.А. Совершенствование методов оценки как один из основных факторов повышения мотивации к обучению иностранного языка в неязыковом вузе. *Современная наука: актуальные проблемы теории и практики*. Серия: Гуманитарные науки. 2017; № 5: 53 – 55.
2. Bell J.S. *Teaching multilevel classes in ESL* (2nd ed.). Don Mills, Ontario, Canada: Pippin, 2004.
3. Wrigley H.S. & Guth G. J.A. *Bringing literacy to life: Issues and options in adult ESL literacy*. San Mateo, CA: Aguirre International (ERIC No. ED348896), 1992.
4. Corley M.A. Differentiated instruction: Adjusting to the needs of all learners. *Connecting Research and Practice. Focus on Basics*. 2005; № 7 (C). Available at: <http://www.ncsall.net/index.html?id=736.html>
5. Alexander D. The ESL classroom as community: How self-assessment can work. *Adventures in Assessment: Learner Centered Approaches to Assessment and Evaluation in Adult Literacy*. 1993; № 4, 34 – 37.
6. Renaud S., Tannebaum E. & Standal P. Student-centered teaching in large classes with limited resources. *English Teaching Forum*. 2001; № 45 (3), 12 – 18.
7. Wrigley H.S. (2006). *Learner Assessment in ESL Instruction*, 2006.
8. Keefe J.W. Learning style: An overview. NASSP's Student learning styles: Diagnosing and proscribing programs. *National Association of Secondary School Principals*, 1979: 1 – 17.
9. Stewart K.L., Felicetti L.A. Learning styles of marketing majors. *Educational Research Quarterly*. 1992; № 15 (2), 15 – 23.
10. Kolb D.A.. Learning styles and disciplinary differences. *The Modern American College* (pp.). San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1981: 232 – 255.
11. McCarthy B. *About Teaching: 4MAT® in the Classroom*. Wauconda, IL: About Learning, Inc., 2000.
12. Krashen S.D. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Prentice-Hall International, 1988.
13. Emmenecker K. Customized ESL program development for correctional education. *Journal of Correctional Education*. 2003; № 54 (2), 79 – 83.
14. Восковская А.С., Карпова Т.А. Организация самостоятельной работы студентов в процессе изучения иностранного языка в неязыковом вузе. *Самоправление*. 2019; Т. 2, № 3 (116): 83 – 86.
15. Willis J., Willis D. *Doing Task-Based Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 2007.
16. Ellis R. *Task-Based Language Teaching and Learning*. Oxford: Oxford University Press, 2003.
17. Восковская А.С., Карпова Т.А. Сопоставительный анализ использования TBL (Task-Based Learning) и PPP (Presentation, Practice, Production) подходов к обучению иностранному языку в неязыковом вузе Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. *Гуманитарные науки*. Научно-практический журнал. 2018; № 3: 57 – 59.

#### References

1. Karpova T.A. Sovershenstvovanie metodov ocenki kak odin iz osnovnykh faktorov povysheniya motivacii k obucheniyu inostrannogo yazyka v neyazykovom vuze. *Sovremennaya nauka: aktual'nye problemy teorii i praktiki*. Seriya: Gumanitarnye nauki. 2017; № 5: 53 – 55.
2. Bell J.S. *Teaching multilevel classes in ESL* (2nd ed.). Don Mills, Ontario, Canada: Pippin, 2004.
3. Wrigley H.S. & Guth G. J.A. *Bringing literacy to life: Issues and options in adult ESL literacy*. San Mateo, CA: Aguirre International (ERIC No. ED348896), 1992.
4. Corley M.A. Differentiated instruction: Adjusting to the needs of all learners. *Connecting Research and Practice. Focus on Basics*. 2005; № 7 (C). Available at: <http://www.ncsall.net/index.html?id=736.html>
5. Alexander D. The ESL classroom as community: How self-assessment can work. *Adventures in Assessment: Learner Centered Approaches to Assessment and Evaluation in Adult Literacy*. 1993; № 4, 34 – 37.
6. Renaud S., Tannebaum E. & Standal P. Student-centered teaching in large classes with limited resources. *English Teaching Forum*. 2001; № 45 (3), 12 – 18.
7. Wrigley H.S. (2006). *Learner Assessment in ESL Instruction*, 2006.
8. Keefe J.W. Learning style: An overview. NASSP's Student learning styles: Diagnosing and proscribing programs. *National Association of Secondary School Principals*, 1979: 1 – 17.
9. Stewart K.L., Felicetti L.A. Learning styles of marketing majors. *Educational Research Quarterly*. 1992; № 15 (2), 15 – 23.
10. Kolb D.A.. Learning styles and disciplinary differences. *The Modern American College* (pp.). San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1981: 232 – 255.
11. McCarthy B. *About Teaching: 4MAT® in the Classroom*. Wauconda, IL: About Learning, Inc., 2000.
12. Krashen S.D. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Prentice-Hall International, 1988.
13. Emmenecker K. Customized ESL program development for correctional education. *Journal of Correctional Education*. 2003; № 54 (2), 79 – 83.
14. Voskovskaya A.S., Karpova T.A. Organizatsiya samostoyatel'noy raboty studentov v processe izucheniya inostrannogo yazyka v neyazykovom vuze. *Samoupravlenie*. 2019; T. 2, № 3 (116): 83 – 86.
15. Willis J., Willis D. *Doing Task-Based Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 2007.
16. Ellis R. *Task-Based Language Teaching and Learning*. Oxford: Oxford University Press, 2003.
17. Voskovskaya A.S., Karpova T.A. Sopotavitel'nyy analiz ispol'zovaniya TBL (Task-Based Learning) i PPP (Presentation, Practice, Production) podhodov k obucheniyu inostrannomu yazyku v neyazykovom vuze Sovremennaya nauka: aktual'nye problemy teorii i praktiki. *Gumanitarnye nauki*. Nauchno-prakticheskij zhurnal. 2018; № 3: 57 – 59.

Статья поступила в редакцию 28.11.19

УДК 379.8

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10120

Mareeva A.S., teacher, Academy of Psychology and Pedagogy of Sothern Federal University (Rostov-on-Don, Russia), E-mail: demina.nastia2008@yandex.ru

**SUPPLEMENTARY EDUCATION IN CHILDREN'S HEALTH CAMP IN THE CONTEXT OF NON-FORMALITY AND INFORMALITY.** In the article variable possibilities of children's health camp space, being considered in the context of non-formality and informality features, are revealed. The availability of these features of children's health camp space allowed to maximize the potential of supplementary education in the process of organizing leisure and health improvement activities for children. In the article the author analyzes existing practices of organizing supplementary education in children's health camp space in the process of sports and recreational, intellectual, technical, creative and socially adapting shifts including those targeted at implementation of variable programmes of informal focus. The peculiarities of children's health camp in the context of considering it as the space of informal and non-formal education are set out.

**Key words:** supplementary education, non-formal education, informal education, children's health camp.

A.S. Mareeva, prep., Академия психологии и педагогики Южного федерального университета, г. Ростов-на-Дону,  
E-mail: demina.nastia2008@yandex.ru

## ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ДЕТСКОМ ОЗДОРОВИТЕЛЬНОМ ЛАГЕРЕ В КОНТЕКСТЕ НЕФОРМАЛЬНОСТИ И ИНФОРМАЛЬНОСТИ

В статье раскрываются вариативные возможности пространства детского оздоровительного лагеря (ДОЛ), рассматриваемые в контексте характеристик неформальности и информальности. Наличие данных характеристик пространства ДОЛ позволяют максимально использовать потенциал дополнительного образования в процессе организации досуга и оздоровления детей. В работе проанализированы существующие практики организации дополнительного образования в пространстве детского оздоровительного лагеря в процессе спортивно-оздоровительных, интеллектуальных, технических, творческих и



социально-адаптирующих смен, в том числе ориентированных на реализацию вариативных программ неформальной направленности. В статье сформулированы особенности детского оздоровительного лагеря в контексте его рассмотрения как пространства неформального и информального образования детей.

**Ключевые слова:** дополнительное образование детей, неформальное образование, информальное образование, детский оздоровительный лагерь.

В современных условиях осмысление возможностей дополнительного образования детей, в том числе в пространстве организаций отдыха и оздоровления, является одной из актуальных проблем педагогической науки и практики. Дополнительное образование, необязательное по своей сути, обладает рядом специфических черт и характеристик и в условиях детского оздоровительного лагеря органично сочетает признаки неформальности и информальности.

Основной целью нашего исследования является рассмотрение вариативных возможностей пространства детского оздоровительного лагеря в процессе организации дополнительного образования детей с учетом характеристик неформальности и информальности.

Согласно официальной терминологии ЮНЕСКО, в Европе дополнительное образование определяется как неформальное, организованное вне привычного официального образовательного пространства школы, не подкрепляемое выдачей официального документа об освоении образовательной программы. В нашей стране различные клубы, секции, кружки, общественные организации и т.п., оказывающие услуги дополнительного образования, действительно, не сопровождаются окончанием образовательного процесса выдачей соответствующего документа. Добровольность и ориентированность на личные интересы и потребности детей определяют содержание деятельности вышеуказанных организаций, позволяя им создавать условия для реализации индивидуальных траекторий развития. Тем не менее стоит отметить, что в системе дополнительного образования РФ основным звеном являются организации, которые реализуют дополнительные образовательные программы, сопровождая данный процесс по окончании обучения выдачей официальных документов об их освоении. Таким образом, пространство дополнительного (неформального) образования обретает ярко выраженные черты формальности.

В России особенным типом организаций, реализующих дополнительные образовательные программы, являются детские оздоровительные лагеря, в которых формальный контекст и обязательность нивелируются самими условиями пребывания в уникальном пространстве, ориентированном в первую очередь на организацию отдыха и оздоровления детей с возможной ориентацией на косвенное удовлетворение их образовательных интересов и потребностей. В пространстве детского оздоровительного лагеря дополнительное образование демонстрирует истинные черты неформальности, в то же время сочетая их с информальным контекстом. Как отмечает А.В. Озерешко, информальное образование в понятийном поле имеет достаточно размытые границы, определяемые его спонтанностью, самостоятельностью, неочевидностью и т.п. Единственное, что достоверно можно утверждать в отношении информального образования, – это его «направленность на личностный рост в процессе свободного выбора путей самосовершенствования» [1, с. 81].

Отметим, что в детском оздоровительном лагере образовательная деятельность в большинстве случаев реализуется за счет самостоятельности и активности детей, таким образом, максимально используется самоорганизующий потенциал детского социума. В этом случае мы рассматриваем дополнительное образование, организованное в пространстве детского оздоровительного лагеря, с точки зрения проявления его информальных характеристик. В данном контексте информальное образование может трактоваться как результат повседневной досуговой деятельности детей в пространстве ДОЛ. В то же время ориентированность дополнительных образовательных программ, реализуемых в ДОЛ, на интересы и увлечения детей, стремление «расширить культурный кругозор или приобрести знания и умения, необходимые в быту и сфере личностного общения» [2, с. 45], придают дополнительному образованию в пространстве детского оздоровительного лагеря черты неформальности.

А.В. Озерешко полагает, что «эффективность информального образования определяется степенью создания предпосылок, мотивации к формальному и неформальному образованию» [3, с. 77]. Следовательно, определяя образование информальным, важно осознавать степень его взаимосвязи с другими видами образования. Мнение данного автора во многом отвечает логике наших рассуждений в отношении дополнительного образования, которое, по нашему мнению, в пространстве детского оздоровительного лагеря должно рассматриваться как информальное. Особенно важным мы считаем организовать дополнительное образование таким образом, чтобы пространство детского досуга в условиях ДОЛ было наполнено событиями, отвечающими индивидуальным интересам и потребностям воспитанников, направлено на формирование положительной мотивации к учебной деятельности и развитие творческих способностей каждого ребенка. При этом мотивация к учебной деятельности не является основной целью, она есть косвенный результат специально организованных мероприятий, направленных в первую очередь на организацию полноценного и качественного отдыха ребенка от условий формального образования.

Отметим, что согласно мнению некоторых авторов, неформальное и информальное образование могут быть классифицированы как особые виды обра-

зования непрерывного, выступая его «следствием и одновременно катализатором непрерывного образования» [4, с. 315]. Данное обстоятельство, как считает О.В. Павлова, может быть идентифицировано как один из характерных социокультурных феноменов современности. Т.П. Родкина, отмечая высокую гибкость и мобильность информального и неформального, говорит об их способности «быстро адаптироваться к новым образовательным условиям, складывающимся под влиянием происходящих глобальных изменений в области образования» [5, с. 12]. Потенциал информального образования активно используется и успешно раскрывается при организации профориентационной работы, профессионального самоопределения школьников, в работе с одаренными детьми и детьми, имеющими функциональные нарушения развития [6 – 8].

Мы согласны с мнением А.В. Озерешко относительно ценности и эффективности информального образования только в tandem с образованием неформальным и формальным. Информальное образование выполняет в жизни человека смылосозидающую функцию, определяя осознанное стремление каждой личности к реализации принципа «образование в течение всей жизни» и успешности в различных видах деятельности [9, с. 12].

В контексте задач нашего исследования проанализируем существующие практики организации дополнительного образования в пространстве детского оздоровительного лагеря.

Так, В.Н. Белов полагает, что эффективная организация работы детского оздоровительного лагеря возможна в том случае, если все воспитанники вовлечены в продуктивную деятельность, основой которой является индивидуальная активность каждого члена детского коллектива. В процессе совместной деятельности, ориентированной на успех и объединенной общими устремлениями детского коллектива, развиваются качества личности каждого воспитанника. В условиях детского оздоровительного лагеря ребенок осваивает опыт продуктивной совместной деятельности и отношений со сверстниками, получает позитивный социальный опыт, укрепляет здоровье, проявляет самостоятельность и активность. В детском оздоровительном лагере создаются условия для самореализации ребенка посредством «стимулирования самопознания, определения собственной позиции и способа адекватного поведения в различных ситуациях, самоанализа и проектирования собственного поведения в сложных жизненных ситуациях» [10, с. 63]. Основой для продуктивной деятельности и социальной активности является грамотное включение образовательной составляющей в контекст мероприятий детского оздоровительного лагеря, в том числе с использованием различных педагогических технологий.

По мнению С.В. Лобынцевой, «ведущей технологией, позволяющей получить каждому воспитаннику максимально возможный конкретный результат, является проектная деятельность» [11, с. 16 – 18]. В пространстве детского оздоровительного лагеря каждый ребенок является активным субъектом, проявляет инициативу, строит отношения с наставниками и сверстниками на основе стратегии партнерства и самореализуется в разнообразных видах деятельности. Проектный подход, используемый при организации лагерной смены, позволяет сделать ее неповторимой и уникальной. В то же время нельзя не отметить, что проектная деятельность в условиях детского оздоровительного лагеря сопровождается рядом трудностей, к которым можно отнести неумение детей и подростков управлять своим свободным временем, наличие стереотипных установок в отношении организации лагерной жизни, неготовность взрослых занимать по отношению к детям позицию сопровождающего, а не ведущего субъекта образовательных отношений. Нельзя не отметить, что в пространстве детского оздоровительного лагеря использование технологии проектной деятельности может быть сопряжено с рядом трудностей, связанных с необходимостью преодоления различных барьеров как со стороны детей, которые не готовы принять «относительную» свободу действий, так и со стороны вожатых и воспитателей, не в полной мере доверяющих ребенку. Мы полагаем, что именно существование подобных барьеров не дает возможности на сегодняшний день в полной мере реализовать информальный потенциал дополнительного образования в условиях детского оздоровительного лагеря.

В аспекте более привычных характеристик неформальности пространство детского оздоровительного лагеря используется более активно и успешно при реализации общих образовательно-воспитательных программ. Например, успешный опыт работы описывает Л.Б. Доржиева, раскрывая в своем исследовании возможности реализации разнообразных медиапрограмм в пространстве ДОЛ. Воспитанники получили возможность погрузиться в освоение основ журналистики, проявить себя в процессе подготовки минирепортажей, газетных статей и разработке новостных сайтов. На время реализации такой лагерной смены все пространство ДОЛ становится единым детским информационным объединением во главе с пресс-центром лагеря. «Его деятельность определяет процесс социализации личности, реализовывает все общественно важные функции с точки зрения целостности влияния информационного пространства на процесс

формирования личности ребенка» [12, с. 24]. Причастность к проектированию и созданию информационного пространства, пусть даже в таком ограниченном варианте, позволяет ребенку максимально актуализировать свой творческий потенциал и реализовать собственные информационные проекты, раскрывающие внутренний мир личности. Подобная форма организации дополнительного образования детей в детском оздоровительном лагере является успешным примером сочетания образовательной, воспитательной и развивающей составляющих в процессе активного отдыха и оздоровления.

Информальное образование является, по мнению Н.В. Сафина, основой для социализации детей и подростков и формирования их гражданской идентичности в условиях детского оздоровительного лагеря. Оно, по сути, есть познавательная деятельность, которая характеризуется целеустремленностью и личностной активностью ребенка, в процессе которой происходит поиск собственной идентичности и самоопределения [13, с. 51].

В целом в практике работы детских оздоровительных лагерей можно выделить два основных направления: ориентацию на тематические и профильные смены и реализацию вариативных программ информальной направленности. При этом последнее направление ориентировано на максимально возможный охват потребностей и интересов всех категорий воспитанников. Относительно программ первого направления стоит отметить их разнообразие, соотносимое с основными видами деятельности детей в период лагерной смены. В рамках данного направления выделяют спортивно-оздоровительные, интеллектуальные, технические, творческие и социально-адаптирующие смены.

*Спортивно-оздоровительные смены* организуются в детских оздоровительных лагерях, которые реализуют программы, направленные на удовлетворение интересов воспитанников ДЮСШ и детей, занимающихся спортом на профессиональном уровне. Данные программы направлены на «формирование здорового образа жизни; организацию активного отдыха детей и подростков; продолжение круглогодичного цикла учебно-тренировочного процесса; обогащение жизненного опыта детей; развитие одаренности детей, повышение спортивного мастерства; корректировку методик работы ведущих тренеров и обмене опытом между педагогами» [14 – 15; 16, с. 14].

Реализации программ для одаренных детей является основной целью лагерных смен *интеллектуальной направленности*. Н.Н. Матросова, Л.И. Неплюева, О.П. Панова, Л.П. Фомина и другие исследователи обобщают и раскрывают опыт организации профильных смен интеллектуального направления. Самым известным в России примером организации подобных смен является опыт работы образовательного центра «Сириус», который нельзя в полном смысле назвать детским оздоровительным лагерем. Тем не менее стоит подчеркнуть, что в основе его функционирования лежат принципы работы с кратковременным детским коллективом, что во многом объединяет его с деятельностью детского оздоровительного лагеря [17, с. 31].

Деятельность летних детских лагерей, реализующих смены *технической направленности*, ориентирована на выполнение профориентационной и здоровьесберегающей функций. По мнению С.К. Никулина и К.В. Хомутовой, в детском лагере технической направленности в процессе подготовки совместных проектов и коллективных дел развивается активность и самостоятельность воспитанников, подростки приобретают навыки самоуправления и получают возможность самореализации [18, с. 235]. Летние детские лагеря технической направленности обладают развитой технологической средой, что дает воспитанникам возможность получать новые знания из разных источников и в удобной форме. Дети знакомятся и осваивают современные технологии, готовят совместные проекты технической и естественнонаучной направленности, что позволяет им применить на практике имеющиеся знания и закрепить новые навыки.

Реализация дополнительных программ *творческого направления* в пространстве детского оздоровительного лагеря ориентирована преимущественно на художественно-эстетическое развитие воспитанников. Программы данной направленности так же, как и спортивно-оздоровительные, ориентированы на удовлетворение потребностей конкретной категории воспитанников. Отметим, что для данного направления традиционно сильно влияние национально-культурного компонента, что особенно касается регионов Северного Кавказа, юга России, а также субъектов Российской Федерации, где проживают малые этносы. Данный факт обусловлен, на наш взгляд, традиционным интересом представителей научного сообщества многонациональных регионов к этническим и культурным особенностям и традициям как средствам воспитания и развития личностных качеств детей разного возраста (Алиханова Р.А., Арсалиев Ш.М.-Х., Мусханова И.В., Панькин А.Б., Редькина Л.И. и др.). Проблемы развития творческого потенциала подростков в условиях ДОЛ, организации творческих лагерных смен, формирования творческой активности воспитанников раскрывают в своих исследованиях Л.В. Алиева, В.В. Косова, Е.М. Наянзина, Н.А. Нефедова, А.Ю. Титова и другие исследователи.

Особый интерес представляют собой программы *социально-адаптирующей направленности*, реализуемые в детских оздоровительных лагерях для детей, имеющих особые потребности, в частности с ограниченными возможностями здоровья.

К.А. Новожилова, Н.Ю. Халилова и А.В. Уханова описывают опыт организации творческих загородных лагерных смен для детей с ограниченными возможностями здоровья, их сверстников и родителей. Данные смены направлены на «преодоление «социальной исключенности» и барьеров в общении детей с ОВЗ и здоровых детей, на поддержку общечеловеческих ценностей и формирование у всех детей созидательного отношения к миру» [19, с. 23].

Интересен опыт работ интегрированного лагеря для детей разных нозологических групп. Так, В.Н. Клинов, А.П. Курочкина и Л.С. Шепитко раскрывают опыт работы такого лагеря и проведения коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющими расстройства аутистического спектра, и детьми с психоречевыми нарушениями. Отметим, что данный опыт, действительно, является позитивным и полезен как для детей с особенностями, так и для их родителей, постоянно погруженных в негативное поле собственных проблем. Смена обстановки и видов деятельности оказывает положительное влияние на эмоциональное состояние воспитанников и их родителей.

Инклюзивный лагерь, без сомнения, может быть отличным средством социально-коррекционной работы и социально-педагогической реабилитации. По мнению М.Э. Ахметовой, такой инклюзивный лагерь является необходимой составляющей непрерывной коррекционно-педагогической работы. Основная цель лагерных смен инклюзивного лагеря состоит в создании «специфической обучающей и воспитывающей среды» [20, с. 17], направленной на реализацию особых образовательных потребностей и раскрытие личностных возможностей каждого особенного ребенка.

О.Я. Бойко в качестве эффективного инструмента социальной реабилитации умственно отсталых школьников рассматривает возможности адаптивных рекреационных программ, опыт успешной реализации которых существует в Свердловской области. В лагерные смены в процессе реализации данных программ включены как воспитанники с ограниченными возможностями здоровья, так и их нормотипичные сверстники. Совместная рекреационная и спортивная деятельность, разнообразные формы деятельностного общения создают в пространстве детского оздоровительного лагеря условия для объединения детей различных категорий, возрастов и социальных групп, основанные на дружбе и взаимопомощи. Дети стремятся достичь общих целей, показать наилучшие результаты деятельности, удовлетворить собственные интересы. Для детей с особенностями развития подобные социальные практики позволяют приобрести неценный опыт интеграции в социум. «Они приобретают необходимые навыки общения, правильного поведения в различных жизненных ситуациях, здоровые нравственные критерии» [21, с. 35].

Систематизируя вариативные возможности социально-адаптирующего направления, мы с уверенностью можем назвать его инклюзивным, так как основной задачей реализуемых в его рамках программ является удовлетворение средствами дополнительного образования и организованного досуга особых образовательных потребностей детей различных нозологических групп.

Таким образом, на основании вышесказанного мы можем выделить несколько особенностей детского оздоровительного лагеря в контексте его рассмотрения как пространства неформального и информального образования детей.

1. Обеспечение организованного досуга воспитанников является одним из ведущих ориентиров деятельности детского оздоровительного лагеря, в котором различные виды деятельности, не связанные напрямую с обучением, становятся средством формирования умений и навыков, необходимых для жизни. Таким образом, пространство детского оздоровительного лагеря априори является пространством информального образования.

2. Неформальная составляющая является неотъемлемой частью деятельности субъектов детского оздоровительного лагеря. Она органично дополняет содержание основного образования детей, позволяя воспитателям и вожатым работать с ними в зоне ближайшего развития. Каждая лагерная смена имеет заранее запланированную тематическую направленность, решает ряд конкретных образовательно-воспитательных задач и ориентирована на интересы и потребности воспитанников. Организованные виды деятельности, используемые в пространстве ДОЛ, обобщены единой целевой установкой. При этом в деятельности воспитанников доминирует мотивационная составляющая, что является основой результативного формирования дополнительных умений и навыков.

3. Вариативность пространства детского оздоровительного лагеря является следствием органичного и оптимального сочетания информальности и неформальности как его ключевых характеристик. Многообразие форм деятельности отвечает индивидуальным возможностям, личным интересам и особым потребностям воспитанников, которые самостоятельно выбирают те, что больше им подходят.

4. В условиях детского оздоровительного лагеря, сочетающего элементы информального и неформального образования, воспитанники имеют возможность получить опыт непрерывного образования, который еще не осознается ими таковым, но является основой для формирования у детей навыка «извлечения позитивного опыта» в процессе реализации любого вида деятельности. Время развлечений и досуга в пространстве ДОЛ становится, таким образом, составляющей личной образовательной траектории ребенка.

## Библиографический список

- Окерешко А.В. Формальное, неформальное и информальное образование: анализ отечественного и зарубежного опыта. *Непрерывное образование*. 2017; № 2: 80 – 84.
- Брусенцова Н.В., Нежелская Е.А. Неформальное и информальное образование. *Философия образования, психология и педагогика: теоретические и практические аспекты современных исследований*: сборник статей XIX Международной научно-практической конференции аспирантов. Москва: АПКИПРО, 2016: 39 – 54.
- Окерешко А.В. Информальное образование: опыт определения понятия. *Академия профессионального образования*. 2016; № 1(55): 74 – 79.
- Павлова О.В. Информальное образование как социокультурный феномен современности. *Вестник ТОГИРРО*. 2013; № 1: 313 – 316.
- Родькина Т.П. Перспективы развития неформального и информального образования в России. *Современное дополнительное профессиональное педагогическое образование*. 2016; № 5: 9 – 15.
- Бурая Л.В. Профориентация как информальное образование потенциальных абитуриентов. *Сборники конференций НИЦ Социосфера*. 2011; № 19: 160 – 163.
- Фетисова Т.Ю., Панченко Е.Г., Кузнецова Л.В. От информального образования педагога к информальному образованию школьника. *Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций*. 2015; № 2: 166 – 171.
- Павлова О.В. Воспитание в системе информального образования в современных условиях. *Образование: ресурсы развития*. *Вестник ЛОИРО*. 2017; № 2: 78 – 82.
- Окерешко А.В. Акцентуация смыслов информального образования: отечественный опыт. *Отечественная наука в эпоху изменений: постулаты прошлого и теории нового времени*: материалы VII международной научно-практической конференции Национальная ассоциация ученых (НАУ). 2015; № 2 (7): 10 – 13.
- Белов В.Н. Продуктивная деятельность и ее роль в структуре организации полноценного детского летнего отдыха. *Проблемы современной науки*. 2013; № 9: 57 – 63.
- Лобынцева С.В. Проектная деятельность в работе со старшими подростками в детском лагере. *Образование в современной школе*. 2012; № 9: 16 – 18.
- Доржиева Л.Б. Развитие информационной активности детей в условиях летнего оздоровительного лагеря. *Современные проблемы науки и образования*. 2015; № 4: 24.
- Сафин Н.В. Педагогическое ценностно-смысловое взаимодействие в информальном образовании детского оздоровительного лагеря. *Педагогическое образование в России*. 2017; № 5: 48 – 52.
- Курамагомедов К.Ш. Спорттивно-оздоровительный лагерь в структуре дополнительного физкультурного образования. *Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки*. 2012; № 4 (21): 72 – 76.
- Агаркова А.В., Гончарук С.В. Организация физкультурно-оздоровительной работы с детьми в летнем лагере. *Молодежный научный форум: гуманитарные науки*. 2016; № 7 (35): 71 – 76.
- Головкина А.А., Денисова Л.Б. Организация физкультурно-оздоровительной работы с юными спортсменами в летнем оздоровительном лагере. *Новая наука: теоретический и практический взгляд*. 2015; № 3: 14–16.
- Абакумова И.В., Бакаева И.А. *Психолого-педагогические основы проектной и исследовательской деятельности школьников (на основе опыта Образовательного центра «Сириус»): методическое пособие*. Москва: КРЕДО, 2016.
- Никитин С.К., Хомутова К.В. Летний детский лагерь технической направленности. *Народное образование*. 2012; № 3: 234 – 236.
- Инклюзивное образование: практики дополнительного образования детей: методические рекомендации. Ярославль: ГАУ ДПО ЯО ИРО, 2016.
- Ахметова М.Э. Инклюзивный лагерь как средство социально-коррекционной работы с детьми. *Образование и детский отдых: материалы межрегиональной научно-практической конференции*. Екатеринбург: Издательский дом Дубровских, 2015: 17 – 19.
- Бойко О.Я. Адаптивные рекреационные программы как эффективный инструмент социальной реабилитации умственно-отсталых школьников в Свердловской области. *Образование и детский отдых: материалы Межрегиональной научно-практической конференции*. Екатеринбург: Издательский дом Дубровских, 2015: 32 – 36.

## References

- Okereshko A.V. Formal'noe, neformal'noe i informal'noe obrazovanie: analiz otechestvennogo i zarubezhnogo opyta. *Nepreryvnoe obrazovanie*. 2017; № 2: 80 – 84.
- Brusencova N.V., Nezhe'skaya E.A. Neformal'noe i informal'noe obrazovanie. *Filosofiya obrazovaniya, psikhologiya i pedagogika: teoreticheskie i prakticheskie aspekty sovremennykh issledovaniy*: sbornik statej XIX Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii aspirantov. Moskva: APKIPPRO, 2016: 39 – 54.
- Okereshko A.V. Informal'noe obrazovanie: opyt opredeleniya ponyatiya. *Akademija professional'nogo obrazovaniya*. 2016; № 1(55): 74 – 79.
- Pavlova O.V. Informal'noe obrazovanie kak sociokul'turnyj fenomen sovremenosti. *Vestnik TOGIRO*. 2013; № 1: 313 – 316.
- Rod'kina T.P. Perspektivy razvitiya neformal'nogo i informal'nogo obrazovaniya v Rossii. *Sovremennoe dopolnitel'noe professional'noe pedagogicheskoe obrazovanie*. 2016; № 5: 9 – 15.
- Buraya L.V. Proforientaciya kak informal'noe obrazovanie potencial'nykh abiturientov. *Sborniki konferencij NIC Sociosfera*. 2011; № 19: 160 – 163.
- Fetisova T.Yu., Panchenko E.G., Kuznecova L.V. Ot informal'nogo obrazovaniya pedagoga k informal'nomu obrazovaniyu shkol'nika. *Konferencium ASOU: sbornik nauchnykh trudov i materialov nauchno-prakticheskikh konferencij*. 2015; № 2: 166 – 171.
- Pavlova O.V. Vospitanie v sisteme informal'nogo obrazovaniya v sovremennykh usloviyakh. *Obrazovanie: resursy razvitiya*. *Vestnik LOIRO*. 2017; № 2: 78 – 82.
- Okereshko A.V. Akcentuaciya smyslov informal'nogo obrazovaniya: otechestvennyj opyt. *Otechestvennaya nauka v "epohu izmenenij: postulaty proshlogo i teorii novogo vremeni"*: materialy VII mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii Nacional'noy associaciiy uchenykh (NAU). 2015; № 2 (7): 10 – 13.
- Belov V.N. Produktivnaya deyatel'nost' i ee rol' v strukture organizacii polnocennogo detskogo letnego otdyha. *Problemy sovremennoj nauki*. 2013; № 9: 57 – 63.
- Lobynceva S.V. Proektnaya deyatel'nost' v rabote so starshimi podrostkami v detskom lagere. *Obrazovanie v sovremennoj shcole*. 2012; № 9: 16 – 18.
- Dorzhieva L.B. Razvitiye informacionnoj aktivnosti detej v usloviyakh letnego ozdorovitel'nogo lagerya. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2015; № 4: 24.
- Safin N.V. Pedagogicheskoe cennostno-smyslovoe vzaimodejstvie v informal'nom obrazovanii detskogo ozdorovitel'nogo lagerya. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. 2017; № 5: 48 – 52.
- Kuramagomedov K.Sh. Sportivno-ozdorovitel'nyj lager' v strukture dopolnitel'nogo fizkul'turnogo obrazovaniya. *Izvestiya Dagestanskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Psihologo-pedagogicheskie nauki*. 2012; № 4 (21): 72 – 76.
- Agarkova A.V., Goncharuk S.V. Organizaciya fizkul'turno-ozdorovitel'noj raboty s det'mi v letnem lagere. *Molodezhnyj nauchnyj forum: gumanitarnye nauki*. 2016; № 7 (35): 71 – 76.
- Golovkina A.A., Denisova L.B. Organizaciya fizkul'turno-ozdorovitel'noj raboty s yunymi sportsmenami v letnem ozdorovitel'nom lagere. *Novaya nauka: teoreticheskij i prakticheskij vzglyad*. 2015; № 3: 14–16.
- Abakumova I.V., Bakaeva I.A. *Psihologo-pedagogicheskie osnovy proektnoj i issledovatel'skoj deyatel'nosti shkol'nikov (na osnove opyta Obrazovatel'nogo centra «Sirius»): metodicheskoe posobie*. Moskva: KREDO, 2016.
- Nikulin S.K., Homutova K.V. Letnij detskij lager' tehnicheckoj napravlenosti. *Narodnoe obrazovanie*. 2012; № 3: 234 – 236.
- Inklyuzivnoe obrazovanie: praktiki dopolnitel'nogo obrazovaniya detej: metodicheskie rekomendacii. Yaroslavl': GAU DPO YaO IRO, 2016.
- Ahmetova M. E. Inklyuzivnyj lager' kak sredstvo social'no-korrekcionnoj raboty s det'mi. *Obrazovanie i detskij otdyh: materialy mezhtregeral'noj nauchno-prakticheskoy konferencii*. Ekaterinburg: Izdatel'skij dom Dubrovskih, 2015: 17 – 19.
- Bojko O.Ya. Adaptivnye rekreacionnye programmy kak "effektivnyj instrument social'noj reabilitacii umstvenno-otstalykh shkol'nikov v Sverdlovskoj oblasti. *Obrazovanie i detskij otdyh: materialy Mezhtregeral'noj nauchno-prakticheskoy konferencii*. Ekaterinburg: Izdatel'skij dom Dubrovskih, 2015: 32 – 36.

Статья поступила в редакцию 28.11.19

УДК 378

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10121

**Bedrin V.S.,** Cand. of Sciences (Law), senior lecturer, Volgograd Academy of the Ministry of internal Affairs of the Russian Federation (Volgograd, Russia),  
E-mail: bedrins@rambler.ru

**ORGANIZATION OF AUTONOMOUS WORK OF STUDENTS IN THE PROCESS OF STUDYING THE DISCIPLINE "INFORMATICS AND INFORMATION TECHNOLOGY IN PROFESSIONAL ACTIVITIES".** The article discusses the tasks, objectives and forms of independent work of students in the discipline "Informatics and information technologies in professional activity". Recommendations on separate forms of independent work are given. The scientific circle has great opportunities in organizing the independent work of students. Teachers and members of the circle, as well as invited specialists in the field of information technology, speak at the meetings of the circle. At the meetings of the scientific circle, videos and video clips on any planned topic are reviewed and discussed, literature and periodicals are reviewed, reports are made about technical innovations in the field of computer science and information technology in professional activities. In this way, the organization of independent work in the process of research contributes to the formation of the scientific outlook of young people.

**Key words:** independent work, teacher, student, lecture, practical lesson, automated survey, consultation.



**В.С. Бедрин**, канд. юрид. наук, доц., Волгоградская академия Министерства внутренних дел Российской Федерации, г. Волгоград,  
E-mail: bedrinv@rambler.ru

## ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «ИНФОРМАТИКА И ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»

В статье рассматриваются цели, задачи и формы самостоятельной работы обучающихся по дисциплине «Информатика и информационные технологии в профессиональной деятельности». Приводятся рекомендации по отдельным формам самостоятельной работы. Большие возможности в организации самостоятельной работы обучающихся имеет научный кружок. На заседаниях кружка выступают педагогические работники и его члены, а также приглашенные специалисты в области информационных технологий. На заседаниях научного кружка просматриваются и обсуждаются видеофильмы и отснятые видеотрекеры по какой-либо запланированной теме, проводятся обзоры литературы и периодики, делаются сообщения о технических новинках в области информатики и информационных технологий в профессиональной деятельности.

**Ключевые слова:** самостоятельная работа, педагогический работник, обучающийся, лекция, практическое занятие, автоматизированный опрос, консультация.

Самостоятельная работа – это учебная, учебно-исследовательская, а также научно-исследовательская деятельность обучающихся, выполняемая ими во внеаудиторное (аудиторное) время без непосредственного участия педагогического работника (при частичном его участии, оставляющем ведущую роль за работой обучающихся), но под его методическим руководством. Самостоятельная работа обеспечивает развитие у обучающихся самостоятельности в поиске необходимой учебной информации, а также организованности и личной ответственности за свою профессиональную подготовку [1 – 9].

Формы самостоятельной работы по дисциплине «Информатика и информационные технологии в профессиональной деятельности» разнообразны и включают в себя:

- изучение и систематизацию официальных нормативно-правовых актов с использованием справочно-правовых систем «Консультант-плюс», глобальной сети Интернет;
- изучение учебной, научно-методической литературы, материалов периодических изданий;
- подготовку докладов и рефератов для участия в работе научных семинаров, конференций.

В качестве цели самостоятельной работы выступает овладение обучающимися фундаментальными знаниями, профессиональными умениями и навыками деятельности по профилю приобретаемой специальности, а также опытом творческой и исследовательской деятельности.

Задачами самостоятельной работы являются:

- приведение в систему и закреплению полученных теоретических знаний и практических умений;
- наращивание и углубление теоретических познаний;
- формирование умений использовать нормативную, правовую, справочную документацию и специальную литературу;
- развитие самостоятельности мышления, способностей к самосовершенствованию и самореализации;
- развитие умений в научно-исследовательской области.

В процессе изучения дисциплины «Информатика и информационные технологии в профессиональной деятельности» обучающиеся самостоятельно занимаются:

- формированием и усвоением содержания конспектов лекций с учетом рекомендованной лектором учебной литературы, включая информационные образовательные ресурсы (электронные учебники, электронные библиотеки и др.);
- написанием рефератов (реферат-резюме, реферат-конспект, обзорный реферат и т.д.);
- подготовкой к практическим занятиям;
- составлением аннотированного списка статей из периодики по информатике и информационным технологиям в профессиональной деятельности;
- выполнением заданий на самостоятельную подготовку в виде решения отдельных задач и т.д.;
- текущим компьютерным самоконтролем по темам дисциплины на базе электронных обучающих тестов.

С участием педагогического работника обучающиеся могут:

- посещать запланированные консультации;
- рассматривать самостоятельные задания (проводится в часы практических занятий);
- выполнять под руководством (консультированием) учебно-исследовательские работы и т.д.

Остановимся на рекомендациях по отдельным формам самостоятельной работы.

### 1. Лекция

Лекция представляет собой изложение педагогическим работником учебного материала теоретического характера. Вузовская лекция по данной дисциплине обязательно содержит план с перечислением вопросов, которые будут на ней рассмотрены, а также список основной и дополнительной литературы, которая

может быть использована обучающимися в процессе подготовки к занятиям. На лекции излагаются основные понятия, закономерности и принципы, относящиеся к изучаемой дисциплине, даются необходимые определения, приводятся поясняющие примеры. Поэтому на лекции обучающиеся составляют конспект, в котором фиксируются важные и новые для них сведения. Записи могут носить форму коротких тезисов и содержать понятные автору сокращения. Конспекты лекций необходимо иметь с собой на практических занятиях, так как в них разрешается заглядывать при выполнении лабораторных работ или при обсуждении теоретических вопросов. Поэтому полный и хорошо написанный конспект лекции – необходимое условие успешного обучения по данной дисциплине.

При изучении дисциплины «Информатика и информационные технологии в профессиональной деятельности» важно, чтобы обучающийся ориентировался в учебном материале, понимал логику рассуждений, мог грамотно отвечать на поставленные вопросы и передавать основной смысл изученного.

### 2. Практическое занятие

На практическом занятии обучающиеся работают в компьютерных классах, выполняют конкретные задания по освоению того или иного программного средства. Задания для практического выполнения на компьютере выдаются в печатном виде или представляются в электронном виде на компьютерах. Как правило, задание ориентировано на средний темп выполнения. Если обучающийся не успевает выполнить задание непосредственно на занятии, то он обязательно должен завершить данную работу в часы консультаций. Если обучающийся справился с заданием раньше, чем другие, он может получить задание повышенного уровня сложности.

На практических занятиях обучающиеся пользуются своими рабочими тетрадями и конспектами лекций, а если возникает необходимость, могут получить соответствующие раздаточные материалы – методические пособия по изучаемой теме с целью поиска ответа на свой вопрос или примера, аналогичного выполняемому заданию. В случае серьезных затруднений обучающийся должен обратиться за помощью к педагогическому работнику. Работа обучающихся на практическом занятии может выборочно оцениваться. Педагогический работник может поставить оценку по результатам своих наблюдений в течение занятия, а также попросить показать записи в рабочей тетради или задать оцениваемому обучающемуся несколько контрольных вопросов по лабораторной работе.

Для того чтобы практические занятия приносили максимальную пользу, необходимо помнить, что упражнение и решение задач проводятся по вычитанному на лекциях материалу и связаны, как правило, с детальным разбором отдельных вопросов лекционного курса. Следует подчеркнуть, что только после усвоения лекционного материала с определенной точки зрения (а именно с той, с которой излагается на лекциях) он будет закрепляться на практических занятиях как в результате обсуждения и анализа лекционного материала, так и с помощью решения проблемных ситуаций, задач. При этих условиях обучающийся не только хорошо усвоит материал, но и научится применять его на практике, а также получит дополнительный стимул (и это очень важно) для активной проработки лекции.

### 3. Контроль знаний

В конце каждой изученной темы обучающиеся индивидуально, в режиме диалога с компьютером отвечают на вопросы контрольной работы по данной теме. Программа автоматизированного контроля составлена таким образом, чтобы количество вариантов контрольной работы превышало число обучающихся в группе, т.е. каждый тестируемый получает свой индивидуальный набор вопросов. Вопросы автоматизированного опроса могут быть двух типов:

- 1) с нумерованными вариантами готовых ответов, из которых следует выбрать один или несколько правильных;
- 2) без готовых вариантов ответа, когда обучающийся отвечает самостоятельно, вводя ответ в компьютер при помощи клавиатуры.

Рекомендуется внимательно и не торопясь читать вопросы автоматизированной контрольной работы, так как это помогает тестируемому правильно сориентироваться и дать корректный ответ.

Для подготовки к контролю знаний после изучения определенной темы по записям в конспекте и учебнику, а также решения достаточного количества соответствующих задач на практических занятиях и самостоятельно обучающемуся рекомендуется воспроизвести по памяти определения, формулировки основных положений и т.д. В случае необходимости нужно еще раз внимательно разобраться в материале.

#### 4. Консультация

На консультации обучающийся имеет возможность поработать над учебным материалом за компьютером. Если по какой-либо причине обучающийся пропустил занятие или имеет пробелы в знаниях, то на консультации он может изучить необходимые методические пособия, выполнить практические задания. Если в процессе самостоятельной работы по изучению теоретического материала или при решении задач у обучающегося возникают вопросы, разрешить которые самостоятельно ему не удастся, необходимо обратиться к педагогическому работнику для получения у него разъяснений или указаний. В своих вопросах обучающийся должен четко выразить, в чем он испытывает затруднения, характер этого затруднения. За консультацией следует обращаться и в случае, если возникнут сомнения в правильности ответов на вопросы самопроверки.

#### 5. Учебно-исследовательская и научно-исследовательская работа

Учебно-исследовательская работа обучающегося по какой-либо теме данной дисциплины позволяет ему углубить полученные на занятиях знания, расширить свой кругозор, познакомиться с последними достижениями науки по конкретной проблеме. Учебно-исследовательская работа чаще всего связана не только с изучением дополнительной литературы по интересующему вопросу, но и с написанием реферативной работы по данной теме. Темы рефератов предлагаются педагогическим работником, а также могут быть избраны и самими обучающимися.

Реферат представляет собой своеобразный отчет о проведенной учебно-исследовательской работе. В нем присутствует обзор различных взглядов на исследуемую проблему, описанных в литературе или периодике, в нем также

должна прослеживаться позиция автора, сопоставляющего разные подходы и имеющего, как правило, собственную точку зрения. Помимо реферативных работ могут практиковаться также и устные сообщения на занятиях по какой-либо проблеме из области информатики и информационных технологий в профессиональной деятельности.

Резюмируя вышеизложенное, отметим, что участие обучающегося в учебно-исследовательской работе является его первым шагом на пути в «большую науку». Для его дальнейшего движения в этом направлении существуют и другие возможности. Одна из таких возможностей – работа в составе научного кружка. На заседаниях кружка выступают педагогические работники и его члены, а также приглашенные специалисты в области информационных технологий. Иногда заседания кружка могут организовываться с выездом на техническую выставку и т.д. На заседаниях научного кружка просматриваются и обсуждаются видеofilмы и отснятые видеофрагменты по какой-либо запланированной теме, проводятся обзоры литературы и периодики, делаются сообщения о технических новинках в области информатики и информационных технологий в профессиональной деятельности.

Другая возможность – участие в работе проблемных групп. Для работы в составе заинтересовавшей проблемной группы обучающемуся необходимо встретиться с ее руководителем и получить от него конкретное задание. В отличие от учебно-исследовательской работы научные исследования предполагают получение в итоге неизвестного ранее в науке знания, нового научного результата. Поэтому такая работа сопряжена с преодолением определенных трудностей и настоящим научным творчеством. Результаты работы в проблемной группе могут быть представлены в виде компьютерной программы, в форме совместной с руководителем научной публикации, могут быть представлены на конкурс работ или в виде сообщения и тезисов на научной конференции молодых ученых [8], [9].

Тем самым организация самостоятельной работы в процессе исследовательской деятельности способствует формированию научного мировоззрения молодых людей.

#### Библиографический список

1. Вербицкий А.А. Самостоятельная работа и самостоятельная деятельность студента. *Проблемы организации работы студентов в условиях многоуровневой структуры высшего образования*. тезисы докладов Всероссийской научно-методической конференции. Волгоград: ВолГТУ, 1994.
2. Захарова Е.В. Пути оптимизации самостоятельной работы студентов в вузе. *Известия РГПУ имени А.И. Герцена. Аспирантские тетради*. 2007. № 3: 281 – 284.
3. Бедрин В.С., Жмурин Д.В. Обучающие мультимедийные презентации в вузовской лекции. *Вестник Волгоградской академии МВД России*. 2008; № 1 (6): 97 – 98.
4. Костромина С.Н. Учебные стратегии как средство организации самостоятельной работы студентов. *Вестник СПбГУ. Сер. 6. Философия. Политология. Социология. Психология. Право. Международные отношения*. 2007; Выпуск 3: 295 – 306.
5. Абрамова С.В. и др. Организация самостоятельной работы студентов: учебные и научно-исследовательские работы: учебно-методическое пособие для студентов направления подготовки специальности «Безопасность жизнедеятельности». *Успехи современного естествознания*. 2010; № 9: 36 – 38.
6. Бедрин В.С. К вопросу о подготовке и чтении вузовской лекции. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; № 6 (73): 144 – 145.
7. *Современные образовательные технологии*: учебное пособие. Под редакцией Н.В. Бордовской. Москва, 2010.
8. Лезина В.В., Керимов М.М. Развитие познавательной активности в процессе формирования научного мировоззрения студентов. *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 1 (74): 312 – 314.
9. Лезина В.В., Плиева Т.А. Научная и художественная акцентуации формирования мировоззрения студенческой молодежи. *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 1 (74): 314 – 315.

#### References

1. Verbickij A.A. Camostoyatel'naya rabota i samostoyatel'naya deyatel'nost' studenta. *Problemy organizacii raboty studentov v usloviyakh mnogourovnevnoj struktury vysshego obrazovaniya*: tezisy dokladov Vserossiyskoj nauchno-metodicheskoy konferencii. Volgograd: VolGTU, 1994.
2. Zaharova E.V. Puti optimizacii samostoyatel'noj raboty studentov v vuze. *Izvestiya RGPU imeni A.I. Gercena. Aspirantskie tetradi*. 2007. № 3: 281 – 284.
3. Bedrin V.S., Zhmurin D.V. Obuchayushchie mul'timedijnye prezentacii v vuzovskoj lekcii. *Vestnik Volgogradskoj akademii MVD Rossii*. 2008; № 1 (6): 97 – 98.
4. Kostromina S.N. Uchebnye strategii kak sredstvo organizacii samostoyatel'noj raboty studentov. *Vestnik SPbGU. Ser. 6. Filosofiya. Politologiya. Sociologiya. Psihologiya. Pravo. Mezhdunarodnye otnosheniya*. 2007; Vypusk 3: 295 – 306.
5. Abramova S.V. i dr. Organizaciya samostoyatel'noj raboty studentov: uchebnye i nauchno-issledovatel'skie raboty: uchebno-metodicheskoe posobie dlya studentov napravleniya podgotovki special'nosti «Bezopasnost' zhiznedejatel'nosti». *Uspehi sovremennogo estestvoznaniya*. 2010; № 9: 36 – 38.
6. Bedrin V.S. K voprosu o podgotovke i chtenii vuzovskoj lekcii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; № 6 (73): 144 – 145.
7. *Sovremennye obrazovatel'nye tehnologii*: uchebnoe posobie. Pod redakciej N.V. Bordovskoj. Moskva, 2010.
8. Lezina V.V., Kerimov M.M. Razvitiye poznatel'noj aktivnosti v processe formirovaniya nauchnogo mirovozzreniya studentov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 1 (74): 312 – 314.
9. Lezina V.V., Plieva T.A. Nauchnaya i hudozhestvennaya akcentuacii formirovaniya mirovozzreniya studencheskoj molodezhi. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 1 (74): 314 – 315.

Статья поступила в редакцию 28.11.19

УДК 378

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10122

**Bedrin V.S., Cand. of Sciences (Law), senior lecturer, Volgograd Academy of the Ministry of internal Affairs of Russian Federation (Volgograd, Russia), E-mail: bedrins@rambler.ru**

**TO THE QUESTION OF TEACHING METHODS IN THE DISCIPLINE “INFORMATICS AND INFORMATION TECHNOLOGIES IN PROFESSIONAL ACTIVITY”.** The article deals with various methods used in teaching “Informatics and information technologies in professional activity”. Recommendations on individual methods of training are given. The author concludes that different types of methods, including methods of verification and evaluation of knowledge, should be used in the educational system. There is a need to ensure that the quality of learning is taught is disciplined and disciplined. To enhance the learning process and expand the creative relationship between learners and educators, thereby giving them the right to choose the appropriate ways and forms of learning material in question discipline is appropriate to implement rating control of the results of training.

**Key words:** teaching methods, teacher, student, practical lesson, computer.

**В.С. Бедрин**, канд. юрид. наук, доц., Волгоградская академия Министерства внутренних дел Российской Федерации, г. Волгоград.  
E-mail: bedrinsv@rambler.ru

## МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ИНФОРМАТИКА И ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»

В статье рассматриваются различные методы, используемые при обучении по дисциплине «Информатика и информационные технологии в профессиональной деятельности». Приводятся рекомендации по отдельным методам обучения. Автор делает вывод о том, что в системе учебной работы должны находить свое применение различные виды методов, в том числе методы проверки и оценки знаний. Необходимо обеспечить систематичность и глубину контроля за качеством усвоения обучающимися содержания рассматриваемой дисциплины. Чтобы активизировать процесс обучения и расширить сферы творческих взаимоотношений между обучающимися и педагогическим работником и тем самым предоставить им право выбора подходящих для них способов и форм освоения учебного материала по рассматриваемой дисциплине, целесообразно реализовывать рейтинговый контроль результатов обучения.

**Ключевые слова:** методы обучения, педагогический работник, обучающийся, практическое занятие, компьютер.

Вопросы о методах всегда остаются актуальными для преподавания различных дисциплин. Практически каждое десятилетие приносит новые данные о методах преподавания: существенно расширяется их разнообразие, появляются новые методы, получившие положительную оценку при их апробации и позволяющие повысить эффективность и качество образовательного процесса. Особенно важно внедрять современные методы преподавания в такую новую и по-прежнему динамично развивающуюся учебную дисциплину, как «Информатика и информационные технологии в профессиональной деятельности» [1 – 10]. При преподавании дисциплины «Информатика и информационные технологии в профессиональной деятельности» используются следующие методы обучения:

- методы устного изложения материала педагогическим работником и закрепления изучаемого материала; активизация познавательной деятельности обучающихся;
- методы учебной работы, обеспечивающие выработку умений и навыков по применению их в ходе выполнения практических заданий;
- методы проверки и оценки знаний, умений и навыков обучающихся.

Рассмотрим более подробно каждую из групп указанных методов.

### 1. Методы устного изложения материала педагогическим работником и закрепления изучаемого материала, а также активизации познавательной деятельности обучающихся

К данной группе методов на занятиях по дисциплине «Информатика и информационные технологии в профессиональной деятельности» относятся объяснение, беседа, метод иллюстрации и демонстрации.

**Объяснение педагогического работника.** Это наиболее распространенный метод организации учебной работы. Данный метод по характеру познавательной деятельности может быть репродуктивным и продуктивным. К репродуктивному относится метод сообщения готового знания и метод самостоятельного выведения обучающимися частных знаний из общих. К продуктивному относится метод объяснения путем организации эвристического поиска, косвенно управляемого педагогическим работником, и метод попутного (неуправляемого) выяснения знаний в процессе выполнения практических заданий на компьютере.

**Беседа.** С помощью беседы как диалогическим методом изложения и закрепления учебного материала педагогический работник путем правильно сформулированных вопросов стимулирует обучающихся анализировать изучаемые факты и самостоятельно делать соответствующие теоретические выводы и обобщения.

**Метод иллюстрации и демонстрации.** Педагогическому работнику в ходе устного изложения учебного материала следует использовать средства наглядности. В качестве такого программного средства на занятиях по рассматриваемой дисциплине в компьютерном классе могут выступать автоматизированные системы управления обучением, которые позволяют:

- транслировать учебный материал с рабочей станции педагогического работника на большой экран, размещенный в компьютерном классе (в ситуациях повторения и обобщения пройденного материала, устных опросов);
- транслировать содержимое экрана компьютера педагогического работника на мониторы рабочих станций как отдельно взятого обучающегося, так и всех обучающихся одновременно (когда необходимо оперативно дать пояснения или ответить на возникший у обучающегося вопрос);
- демонстрировать содержимое экрана одной рабочей станции на экраны других обучающихся (это удобно в случае обнаружения у обучающегося типичной ошибки и ее комментирования);
- производить запись видеороликов работы с компьютерными приложениями на компьютере педагогического работника (если педагогическому работнику важно обучить последовательному выполнению действий с программой).

Метод иллюстрации и демонстрации (иллюстративно-демонстрационный метод) учебного материала в дидактике играет не последнюю роль. Грамотное сочетание слова и наглядности, выделение свойств и особенностей, раскрывающих содержание рассматриваемой дисциплины, обуславливает эффективность его применения.

Определяющее значение в решении проблемы возбуждения активности обучающихся по восприятию и осмыслению учебного материала имеет следующий фактор: изложение материала должно быть насыщенным в научном отношении и интересным по своей форме.

### 2. Методы учебной работы, обеспечивающие выработку умений и навыков по применению их в ходе выполнения практических заданий

В результате изучения дисциплины «Информатика и информационные технологии в профессиональной деятельности» у обучающихся должны быть выработаны умения и навыки применения полученных знаний на практических занятиях. Это обеспечивается применением двух методов.

**Метод упражнений.** Сущность этого метода состоит в многократном повторении обучающимися определенных действий с целью применения учебного материала на практических занятиях. Данные действия обуславливают выработку у обучающихся необходимых умений и навыков, а также развитие у них мышления и творческих способностей. Следует отметить, что данная дисциплина специфична, в связи с чем упражнения по ней должны проводиться при условии сознательного осмысления и усвоения обучающимися учебного материала.

В ходе выполнения упражнений педагогическим работником могут использоваться следующие приемы: доведение до обучающихся цели и задач предстоящих упражнений; демонстрация порядка выполнения того или иного упражнения; первоначальное самостоятельное воспроизведение и последующее выполнение обучающимися упражнений.

**Практические занятия.** В ходе применения данного метода обучающиеся под непосредственным руководством педагогического работника выполняют на компьютере запланированные им практические задания, осмысливая тем самым изученный учебный материал и закрепляя полученные знания.

Приведем примерную схему проведения практического занятия по рассматриваемой дисциплине, которая включает в себя следующие этапы:

1) доведение до обучающихся цели занятия. Возможны следующие варианты:

- развитие умения и (или) навыка выполнять определенные действия на компьютере;
- развитие интеллектуальных процессов (анализа, обобщения, сравнения, систематизации);
- становление профессионально-ориентированного умения.

Цель занятия должна быть достигаемой и диагностируемой (педагогический работник на основе определенных показателей или действий должен четко заключить в конце занятия, достигнута она или нет);

2) определение порядка работы и руководство ходом ее выполнения. При проведении практического занятия рекомендуется:

- использовать автоматизированные системы управления обучением;
- контролировать работу обучающихся на всех компьютерах;
- периодически блокировать компьютеры и давать обучающимся необходимые инструкции и пояснения;
- иметь дополнительные практические задания для «продвинутых»;

3) подведение итогов работы. На данном этапе следует доступными способами (тестами, вопросами и другими оценочными средствами) проверить, достигнуты ли поставленные цели занятия. Обязательно необходимо аргументированно оценить работу обучающихся, предоставить им возможность задать вопросы и озвучить задание на самостоятельную подготовку.

В ходе проведения практических занятий обучающимся допустимо использование (в том числе электронных версий) конспектов лекций, учебников, учебных пособий, а также консультирование с педагогическим работником.

### 3. Методы проверки и оценки знаний, умений и навыков обучающихся.

Одним из важных структурным элементом процесса обучения по дисциплине «Информатика и информационные технологии в профессиональной деятельности» является проверка и оценка знаний, умений и навыков обучающихся. Применение различных видов проверки и оценки знаний должно соответствовать принципам систематичности, последовательности, прочности, а также осуществляться в течение всего периода обучения. По данной дисциплине основными из них являются:



- повседневное наблюдение за учебной работой обучающихся;
- текущая проверка и оценка знаний, проводимая в ходе учебных занятий;
- проверка выполнения заданий практикума;
- автоматизированный контроль знаний;
- промежуточная аттестация (зачет, экзамен).

*Повседневное наблюдение за учебной работой обучающихся.* Данный метод является одним из доступных и активно применяемым педагогическими работниками. Он способствует целенаправленному восприятию педагогическим работником поведения и деятельности обучающихся на занятиях. В наблюдении большое значение имеет точное определение индивидуальных особенностей обучающихся по пониманию и осмысливанию учебного материала, проявлению сообразительности и самостоятельности в ходе выполнения заданий.

*Текущая проверка и оценка знаний, проводимая в ходе учебных занятий.* Для реализации данного метода по дисциплине «Информатика и информационные технологии в профессиональной деятельности» используются индивидуальный устный опрос и фронтальный письменный экспресс-опрос.

Первый вид опроса, являясь наиболее распространенным при проверке и оценке знаний, заключается в побуждении педагогическим работником обучающегося к ответам на вопросы по содержанию изученного учебного материала и тем самым выявлению качества и полноты его усвоения.

Второй вид опроса представляет собой средство мониторинга, обеспечивающее постоянный контроль и оценку глубины усвоения большинством обучающихся отдельных тем изученного учебного материала.

*Проверка выполнения заданий практикума.* Практикум по дисциплине «Информатика и информационные технологии в профессиональной деятельности» представляет собой самостоятельную индивидуальную работу обучающегося по освоению теоретических основ изучаемого курса и приобретению необходимых практических навыков.

Цель практикума состоит в углублении и теоретическом закреплении знаний о фундаментальных понятиях информатики. Данный метод позволяет педагогическому работнику изучать отношение обучающихся к учебной работе, а также степень самостоятельности при выполнении заданий.

#### *Автоматизированный контроль знаний*

Данный метод проверки и оценки знаний, умений и навыков обучающихся является весьма эффективным. Его сущность состоит в том, что после изучения определенной темы (раздела) дисциплины обучающемуся предлагаются вопросы в виде компьютерного теста с нумерованными вариантами готовых ответов (из которых следует выбрать один или несколько правильных) или без готовых вариантов ответа (когда обучающийся должен самостоятельно вводить ответ в компьютер).

#### *Промежуточная аттестация (зачет, экзамен).*

Данный метод позволяет педагогическому работнику понять и оценить, насколько правильно обучающиеся на основе изученного материала ориентируются в содержании основных методов и средств хранения, поиска, систематизации, обработки, передачи информации, а также владеют навыками компьютерной обработки служебной документации, статистической информации и деловой графики, а также практическими методами работы с информационно-поисковыми и информационно-справочными системами и базами данных.

Таким образом, в системе учебной работы должны находить свое применение все рассмотренные выше методы проверки и оценки знаний с тем, чтобы обеспечить необходимую систематичность и глубину контроля за качеством усвоения обучающимися содержания рассматриваемой дисциплины.

Кроме того, чтобы активизировать процесс обучения и расширить сферы творческих взаимоотношений между обучающимися и педагогическим работником и тем самым предоставить им право выбора подходящих для них способов и форм освоения учебного материала по рассматриваемой дисциплине, целесообразно ведение рейтингового контроля результатов обучения.

#### Библиографический список

1. Беспалько В.Г. *Педагогика и прогрессивные идеи обучения*. Москва, 1995.
2. Осмоловская И.М. *Словесные методы обучения*: учебное пособие. Москва: Академия, 2013.
3. Бедрин В.С. К вопросу о психолого-педагогических подходах к определению электронного обучения и его качества. *Мир науки, культуры, образования*. 2018. № 5 (72): 264 – 266.
4. Бедрин В.С. К вопросу о подготовке и чтении вузовской лекции. *Мир науки, культуры, образования*. 2018. № 6 (73): 144 – 145.
5. Громкова М.Т. *Педагогика высшей школы*. Москва: Юниги-Дана, 2012.
6. Плигин А.А. Развитие познавательных процессов в различных образовательных технологиях. *Развитие познавательных процессов в различных образовательных технологиях*: материалы Научно-практической конференции. Москва, 2006: 37 – 61.
7. Плаксина И.В. *Интерактивные образовательные технологии*: учебное пособие для академического бакалавриата. Москва: Издательство Юрайт, 2016.
8. *Современные образовательные технологии*: учебное пособие. Под редакцией Н.В. Бордовской. Москва: КНОРУС, 2010.
9. Сорокопуд Ю.В. *Педагогика высшей школы*: учебное пособие для магистров, аспирантов и слушателей системы повышения квалификации и переподготовки, обучающихся по дополнительной программе для получения квалификации «Преподаватель высшей школы». Ростов-на-Дону, 2011.
10. Бедрин В.С. Особенности использования современных систем управления обучением в высшей школе. *Современные проблемы науки и образования*. 2014. № 6.

#### References

1. Bepal'ko V.G. *Pedagogika i progressivnye idei obucheniya*. Moskva, 1995.
2. Osmolovskaya I.M. *Slovesnye metody obucheniya*: uchebnoe posobie. Moskva: Akademiya, 2013.
3. Bedrin V.S. K voprosu o psihologo-pedagogicheskikh podhodah k opredeleniyu "elektronnoho obucheniya i ego kachestva". *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018. № 5 (72): 264 – 266.
4. Bedrin V.S. K voprosu o podgotovke i chtenii vuzovskoy lekcii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018. № 6 (73): 144 – 145.
5. Gromkova M.T. *Pedagogika vysshej shkoly*. Moskva: Yunigi-Dana, 2012.
6. Pligin A.A. Razvitiye poznavatel'nykh processov v razlichnykh obrazovatel'nykh tehnologiyah. *Razvitiye poznavatel'nykh processov v razlichnykh obrazovatel'nykh tehnologiyah*: materialy Nauchno-prakticheskoy konferencii. Moskva, 2006: 37 – 61.
7. Plaksina I.V. *Interaktivnye obrazovatel'nye tehnologii*: uchebnoe posobie dlya akademicheskogo bakalavriata. Moskva: Izdatel'stvo Yurajt, 2016.
8. *Sovremennye obrazovatel'nye tehnologii*: uchebnoe posobie. Pod redakciej N.V. Bordovskoy. Moskva: KNORUS, 2010.
9. Sorokopud Yu.V. *Pedagogika vysshej shkoly*: uchebnoe posobie dlya magistrrov, aspirantov i slushatelej sistemy povysheniya kvalifikacii i perepodgotovki, obuchayushchihся po dopolnitel'noj programme dlya polucheniya kvalifikacii «Prepodavatel' vysshej shkoly». Rostov-na-Donu, 2011.
10. Bedrin V.S. Osobennosti ispol'zovaniya sovremennykh sistem upravleniya obucheniem v vysshej shkole. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2014. № 6.

Статья поступила в редакцию 28.11.19

УДК 378

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10123

**Kapina A.A.**, postgraduate, Gzhel State University (Electroisolyator, Moscow Region, Russia), E-mail: anastasia.kapina@mail.ru

THE MOBILE APPLICATIONS IN THE PROCESS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING. The article shows the role and potential of a variety of mobile applications in learning a foreign language. Mobile learning is associated with electronic and remote learning, the difference of which is the use of mobile devices, in the process of students in any place and at any time can develop and improve skills of foreign language proficiency, to form sociocultural and intercultural competences in order to use foreign language as a means of communication in the social and everyday sphere. The author concludes that the application of mobile applications in teaching a foreign language helps to increase the motivation of students, creates a personal professionally oriented space of the learner, forms skills of self-learning and the ability to continuously learn throughout life.

**Key words:** students, mobile applications, foreign language, motivation, continuous education, professionally oriented space.

**A.A. Капина**, аспирант, ФГБОУ ВО «Гжельский государственный университет» Московская область, поселок Электроизолятор, E-mail: anastasia.kapina@mail.ru

## ВОЗМОЖНОСТИ МОБИЛЬНЫХ ПРИЛОЖЕНИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В статье показана роль и возможности разнообразных мобильных приложений в процессе обучения иностранному языку. Мобильное обучение связано с электронным и дистанционным обучением, отличием которого является использование мобильных устройств, в процессе которого ученики в любом месте и в любое время могут развивать и совершенствовать навыки и умения владения иностранным языком, формировать социокультурную и межкультурную компетенции с целью использования иностранного языка как средства общения в социально-бытовой сфере. Автор делает вывод о том, что применение мобильных приложений в обучении иностранному языку способствует повышению мотивации учеников, создаёт личностное профессионально ориентированное пространство обучающегося, формирует навыки самостоятельного обучения и способности к непрерывному обучению в течение всей жизни.

**Ключевые слова:** учащиеся, мобильные приложения, иностранный язык, мотивация, непрерывное образование, профессионально ориентированное пространство.

Развитие педагогики в XXI веке тесно связано с технологическим прогрессом и характеризуется широким использованием информационно-коммуникационных технологий. Использование ресурсов сети Интернет стало неотъемлемой частью преподавания любого предмета, а во время изучения иностранного языка – учебного процесса. Всемирная сеть предоставляет неограниченные возможности по использованию аутентичных материалов различного характера [1 – 8].

Термин «мобильное обучение» (м-обучение) (mobilelearning (m-learning)) относится к использованию мобильных и портативных ИТ-устройств, таких как карманные компьютеры, мобильные телефоны и планшетные ПК в процессах преподавания и обучения [2].

Мобильное обучение тесно связано с электронным и дистанционным обучением, отличием которого является использование мобильных устройств, при котором ученики в любом месте и в любое время могут развивать и совершенствовать навыки и умения владения иностранным языком (на основе средств синхронной и асинхронной коммуникации), формировать социокультурную и межкультурную компетенции с целью использования иностранного языка как средства общения в социально-бытовой сфере.

Одним из самых распространенных мобильных приборов среди молодежи являются смартфоны. По статистике с каждым годом количество пользователей смартфонов увеличивается, а среди молодых людей их популярность вообще трудно переоценить [3].

Именно поэтому игнорировать мобильные устройства на уроках иностранного языка недопустимо. Учитывая это, встает вопрос, как рационально и эффективно можно использовать мобильные телефоны, смартфоны, планшеты на занятии. Но, несмотря на доступность мобильных телефонов среди учащихся и студентов, мобильное обучение недостаточно используется в процессе получения знаний. Самостоятельное обучение, гибкость и мгновенное получение информации являются главными признаками мобильного обучения.

Во время изучения иностранного языка портативные и мобильные приборы используют не только для получения и обработки информации, но и для постоянного обучения, например, использование электронных словарей, книг, предоставление аудио- и видеоподдержки других средств для изучения языков.

Модернизация образовательного процесса требует от учителя иностранного языка внедрение в практику инновационных педагогических технологий. За последние годы подходы к преподаванию иностранного языка значительно изменились, что обусловлено постепенным внедрением в образовательную среду мобильных технологий, которые в сочетании с неисчерпаемыми возможностями Всемирной сети Интернет стали основой для появления мобильного обучения. Существует несколько определений термина Mobilelearning m-learning – «мобильное обучение».

– Mobilelearning – это передача знаний на мобильное устройство (телефон или портативный компьютер) с использованием WAP или GPRS технологий (то есть главной является возможность выхода в сеть Интернет);

– Mobilelearning – это технологии, позволяющие организовать процесс обучения с помощью устройств мобильной связи, таких как мобильные телефоны и коммуникаторы (возможность выхода в сеть Интернет здесь не является ключевым);

– Mobilelearning – это процесс обучения, являющийся разновидностью дистанционного, для реализации которого знания передаются на персональные устройства (ноутбук, карманный компьютер или мобильный телефон). Способы передачи информации могут быть разнообразными.

Мобильное обучение имеет ряд преимуществ (табл. 1):

Таблица 1

№	Преимущества мобильного обучения
1.	учебный процесс не имеет границ, благодаря современным беспроводным технологиям (WAP, GPRS, EDGE, Bluetooth, Wi-Fi) дает возможность легко распространять учебные материалы между пользователями;
2.	индивидуализация обучения;
3.	Наглядность обучения, позволяет активно использовать интерактивные и имитационные наглядные пособия;

4.	способствует взаимодействию преподавателя со студентами в режиме реального времени;
5.	дает возможность получать образование людям с дополнительными потребностями; – не требует приобретения персонального компьютера и бумажной учебной литературы, что экономически оправдано;
6.	способствует лучшему усвоению и запоминанию материала, повышает интерес к учебному процессу, благодаря представлению информации в мультимедийном формате;
7.	предоставляет возможность обучаться без привязки к определенному месту, а в некоторых случаях и времени проведения занятий;
8.	помогает выполнять работу с использованием программных средств в аудиториях, которые не оснащены компьютерной техникой.

Несмотря на несомненные преимущества, внедрение мобильного обучения, использование мобильных устройств в образовательных целях имеет определенные недостатки (табл. 2):

Таблица 2

Недостатки мобильного обучения

№	Недостатки
1.	отсутствие у некоторых учеников технических средств с необходимым набором функций;
2.	слабая методическая подготовка преподавателей к внедрению мобильных устройств в учебный процесс;
3.	недостаточный объем имеющихся мобильных ресурсов и программ для учащихся, имеющих различные направления учебной деятельности;
4.	мобильные устройства провоцируют студентов на деятельность развлекательного характера во время учебного процесса (игры, общение, просмотр видео – и аудиоресурсов).

Мобильный телефон и его функциональные возможности позволяют организовать обучение с использованием адаптированных электронных учебников, учебных курсов и файлов специализированных типов с обучающей информацией – учебные пособия разрабатываются непосредственно для платформ мобильных телефонов.

Для дополнительной языковой практики существуют следующие приложения:

1. Приложения Британского совета (British Councilapps (<http://learnenglish.britishcouncil.org/en/apps>)) предлагают огромный выбор для смартфонов. Можно посмотреть приложения на сайте Совета и скачать на Google Play, Apple'sAppStore. Особенно выделяется приложение 'Johnny Grammar'sWord Challenge' – это замечательный способ улучшить грамматику.

2. Quizlet – бесплатное приложение без рекламы и содержит множество готовых уроков по самым разнообразным темам, например, английский для общения, деловой английский, английский в путешествиях, идиомы и устойчивые сочетания. Приложение позволяет создавать свои модули с лексикой на различные темы.

3. Настоящий английский (Real English) предлагает большой набор приложений для различного уровня – деловой и разговорный английский для начального, среднего и продвинутого уровней. Каждое из приложений содержит 20 уроков, которые фокусируются на определенных областях грамматики и лексики.

4. Дуолинго (Duolingo) – бесплатное приложение, не содержит рекламы и очень эффективное. Процесс обучения в Дуолинго построен в виде игры и получения достижений. Курс состоит из уроков, каждый из которых содержит ряд разнообразных заданий. Предлагаются задания на чтение, перевод, тренировку произношения и правописания.

5. Лингвалео (Lingua Leo) – бесплатное приложение для запоминания слов. Мы предлагаем ученикам использовать данное приложение для запоми-

нация профессиональной лексики, так как есть возможность создавать собственный словарь, куда можно вносить слова, которые нужно выучить или повторить. В данном приложении возможны четыре вида тренировки: слово-перевод, перевод-слово, конструктор слов, аудирование. В первом случае нужно выбрать подходящий перевод к слову из предложенных, во втором – то же, только наоборот. Конструктор – нужно собрать слово на английском из букв, зная перевод. Аудирование – написать слово на слух, не видя никаких подсказок.

6. Kahoot! – это образовательное приложение (на английском языке), которое позволяет абсолютно бесплатно проводить тестирования, опросы и дискуссии в режиме коллаборативного обучения.

Кроме того, обычные мобильные приложения, которыми студенты пользуются ежедневно, также могут использоваться для обучения иностранному языку. Для студентов с более высоким уровнем подготовки мы предлагаем использовать Ватсап (Whatsapp), Вайбер (Viber), ВКонтакте для обмена сообщениями на английском языке и выполнения различных заданий. Создается группа или беседа для определенного количества студентов, в которой они могут обмениваться идеями, мнениями и проектами.

#### Библиографический список

1. Авраменко А.П. *Модель интеграции мобильных технологий в преподавание иностранных языков для развития устных видов речевой деятельности (английский язык)*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Москва: МГУ имени М.В. Ломоносова, 2013.
2. Архипова М.В. К вопросу о развитии мотивации изучения иностранного языка у современных школьников. *Современные проблемы науки и образования*. 2015; № 4.
3. Беленов Н.В. Модель BYOD как средство формирования информационной этики. *Вестник науки и образования*. – 2015 № 5 (7).
4. Минин М.Г., Шайкина О.И. Интенсификация процесса обучения иностранному языку с использованием BYOD-технологии. *Язык и культура*. 2018. № 44: 267 – 278.
5. Сысоев П.В. *Информационные и коммуникационные технологии в лингвистическом образовании*. Москва, 2019.
6. Сысоев П.В. Направления информатизации лингвистического образования на современном этапе. *Язык и культура*. 2015; № 1 (29): 156 – 168.
7. Minin M.G., Shaykina O.I. Flipped classroom" method with byod-technology application as a tool to develop communication skills in teaching foreign languages. *Высшее образование в России*. 2018; Т. 27, № 1: 46 – 53.
8. Shaykina O.I., Minin M.G. Adaptive internet technology as a tool for flipping the classroom to develop communicative foreign language skills. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*. 2018; Т. 13, № 7: 243 – 249.

#### References

1. Avramenko A.P. *Model' integracii mobil'nykh tehnologii v prepodavanie inostrannykh yazykov dlya razvitiya ustnykh vidov rechevoj deyatel'nosti (anglijskij yazyk)*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Moskva: MGU imeni M.V. Lomonosova, 2013.
2. Arhipova M.V. K voprosu o razvitiy motivacii izucheniya inostrannogo yazyka u sovremennykh shkol'nikov. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2015; № 4.
3. Belenov N.V. Model' BYOD kak sredstvo formirovaniya informacionnoj etiki. *Vestnik nauki i obrazovaniya*. – 2015 № 5 (7).
4. Minin M.G., Shaykina O.I. Intensifikatsiya protsessa obucheniya inostrannomu yazyku s ispol'zovaniem BYOD-tehnologii. *Yazyk i kul'tura*. 2018. № 44: 267 – 278.
5. Sysoev P.V. *Informacionnye i kommunikacionnye tehnologii v lingvisticheskom obrazovanii*. Moskva, 2019.
6. Sysoev P.V. Napravleniya informatizatsii lingvisticheskogo obrazovaniya na sovremennom etape. *Yazyk i kul'tura*. 2015; № 1 (29): 156 – 168.
7. Minin M.G., Shaykina O.I. Flipped classroom" method with byod-technology application as a tool to develop communication skills in teaching foreign languages. *Vyshee obrazovanie v Rossii*. 2018; Т. 27, № 1: 46 – 53.
8. Shaykina O.I., Minin M.G. Adaptive internet technology as a tool for flipping the classroom to develop communicative foreign language skills. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*. 2018; Т. 13, № 7: 243 – 249.

Статья поступила в редакцию 28.11.19

УДК 377

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10124

**Kirgueva F.Kh.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, North-Ossetian State University n.a. K.L. Khetagurov (Vladikavkaz), Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: kusu@yandex.ru  
**Gizoev S.E.**, post-graduate STUDENT, North Ossetian state pedagogical Institute, (Vladikavkaz, Russia), E-mail: sogpi@mail.ru

**PREPARATION OF THE FUTURE TEACHER FOR THE FORMATION OF PATRIOTIC EDUCATION OF STUDENTS.** The problem of patriotic education of younger generation at the present stage is important. Different authors define patriotism as love for the motherland, attachment to the native land. This feeling must be nurtured. School plays a crucial role in the education of the younger generation. A special place in this education is given to the teacher. The analysis shows that teachers do not always know the methods and forms of instilling patriotic feelings in students. The article attempts to consider the problems of training and improvement of students and future teachers at a university. The main directions of work with students can be: formation of love and devotion to the big and small homeland, ecological culture; development of reverence to customs and traditions of the and other people, feelings of pride for feats of ancestors.

**Key words:** patriotism, patriotic education, students, homeland, native land, problems of future teacher training.

**Ф.Х. Киргуева**, д-р пед. наук, проф., ФГБОУ ВО «Северо-Осетинский государственный университет имени Коста Левановича Хетагурова», г. Владикавказ, ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет», г. Грозный, E-mail: kusu@yandex.ru  
**С.Э. Гизоев**, аспирант, ГБОУ ВО «Северо-Осетинский государственный педагогический институт», г. Владикавказ, E-mail: sogpi@mail.ru

## ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ К ФОРМИРОВАНИЮ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Проблема патриотического воспитания подрастающего поколения на современном этапе стоит остро. Разные авторы определяют патриотизм как любовь к Родине, привязанности к родному краю. Это чувство необходимо воспитывать. Решающую роль в воспитании подрастающего поколения играет школа. Особое место в этом воспитании отводится учителю. Анализ показывает, что не всегда учителя владеют методами и формами привития патриотических чувств обучающимся. В данной статье делается попытка рассмотрения проблем подготовки и совершенствования будущих учителей в условиях вуза. Главными направлениями работы со студентами могут быть следующие: формирование любви и преданности большой и малой Родине, экологической культуры; почитания обычаев и традиций своего и других народов, чувства гордости за подвиги предков.

**Ключевые слова:** патриотизм, патриотическое воспитание, обучающиеся, Родина, родной край, проблемы подготовки будущего учителя.

В соответствии с требованиями ФГОС воспитание гражданственности и патриотизма личности является одним из основных направлений концепции. Современный гражданин считается воспитанным, если он любит свой край и свою Родину, уважает свой народ, его культуру и духовные традиции [1 – 11].

Значение патриотизма настолько велико для каждого человека народа в целом, что его можно отнести к разряду социально-нравственных ценностей.

Д.С. Лихачев определяет патриотизм как «любовь к Родине, к земле, где родился и вырос, гордость за исторические свершения народа» [10]. В.И. Даль



в толковом словаре слово «патриот» характеризует как «любитель отечества, ревнитель о благе его, отчизнолюб, отечественник или отчизник» [4]. Основным критерием всех определений является «чувство любви к своему Отечеству». И.Ф. Харламов рассматривает патриотизм как совокупность взаимосвязанных нравственных чувств и черт поведения, включающих в себя «чувство привязанности к тем местам, где человек родился и вырос; уважительное отношение к родному языку; заботу об интересах Родины; проявление гражданских чувств и сохранение верности Родине; гордость за ее социальные и культурные достижения; отстаивание ее свободы и независимости; уважительное отношение к историческому прошлому и унаследованным от него традициям; стремление посвящать свой труд, силы и способности расцвету Родины» [11].

Гражданственность - качество личности, которое проявляется в ощущении себя частью той страны, в которой она живет и трудится.

Изменения, происходящие в нашем обществе, особенно остро отражаются в системе педагогического образования в России.

В связи с этим именно воспитательная деятельность учителя среди подростков приобретает особую значимость. По мнению Д.С. Лихачева, патриотизм нужно воспитывать.

От уровня воспитанности каждого гражданина зависит развитие всего общества. Развитие достижений страны во многом зависит от преданности своей Родине, любви к ней.

Решающую роль в воспитании подрастающего поколения играет школа, учитель, умеющий правильно проводить эту работу. Сегодня в системе образования необходимы молодые учителя – целеустремленные, неординарные, талантливые, смелые, многогранные и ответственные, способные к сопереживанию и проявлению инициативы. В связи с этим вопросы совершенствования подготовки будущего учителя приобретают особую актуальность.

Однако наблюдения и анализ указывают на недостаточный уровень системы подготовки будущих учителей к патриотическому воспитанию учащихся в современных условиях; отсутствие педагогических условий, способствующих формированию готовности будущих учителей к осуществлению данного направления воспитательной работы; недостаточную разработанность методологического подхода, соответствующего целостному характеру подготовки и ее специфике.

Анализ литературы по теме исследования, результаты собственных наблюдений позволили выявить противоречие между возрастающей потребностью общества в специалистах, способных эффективно осуществлять патриотическое воспитание подрастающего поколения в современных условиях, и недостаточной разработанностью научно-теоретических, педагогических основ подготовки, обеспечивающих ее эффективность.

Важнейшей задачей образования и государственной политики является патриотическое воспитание подрастающего поколения. Утрата патриотизма ведет, по мнению В.В. Путина, к потере себя как народа. Патриотизм начинается с любви к своему родному краю, с национальной гордости.

Деятельность учителя по патриотическому воспитанию реализуется через целостное сочетание форм и методов в следующих направлениях: *нравственное, героическое, историческое, краеведческое, гражданское, спортивное*.

Самой главной ценностью личности является познание ценности Отечества. Любовь к Отчизне начинается с любви к своей малой Родине. А любовь и патриотизм связаны со знанием самых простых вещей, которые окружают подростка. Так, флаг РСО-Алании состоит из трёх полос, где белый цвет олицетворяет моральную и духовную чистоту; красный - отвагу, силу и честь; жёлтый - изобилие, благосостояние и процветание. Эти цвета символизируют социальное сознание древнеосетинского общества. Герб – эмблема осетинского государства. Красное поле на щите означает силу и мужество, которые были свойственны осетинскому народу. Золотой окрас леопарда символизирует величие.

Каждый подросток должен знать слова гимнов Осетии и России. Именно с этих символических знаков и элементов закладывается трепетное, патриотическое отношение к своему народу, Родине.

Одним из важнейших средств патриотического воспитания выступает краеведение. Родной край является частицей Родины, вселенной. Ничто так не воспитывает патриотизм, как любовь к родному краю.

Щедры дар природы, красоту родного края, неповторимые уголки необходимо использовать в воспитании любви к родным местам.

Поэты и художники часто обращались в своих произведениях к удивительной мозаике красок нашего края.

Садами, стадами  
И хлебом полна,  
О, как ты богата,  
Родная страна!

(Коста Хетагуров)

В любом населенном пункте имеются свои исторические, культурные и природные особенности, которые являются средством воспитания в любой личности интерес и привязанность к родному краю, его патриотические чувства.

Проблемы подготовки и совершенствования будущих учителей рассматривали в своих работах О.А. Абдуллина, Л.П. Гадзаова, Ф.Н. Гоноволин, Л.Т. Зембаева, З.К. Каргиева, Ф.Х. Киргуева, И.Ю. Кокаева, Н.В. Кузьмина, В.А. Сластенин, Б.А. Тахохов, А.И. Щербаков и другие.

В содержание патриотического воспитания уместно включить такие составляющие, как любовь к Родине, родному краю, родному языку; уважение к прошлому своей Родины, обычаям и традициям своего народа.

При ознакомлении с историей малой родины поисковая работа поможет молодым людям многое узнать об истории окрестностей, улицы, на которой они живут. Например, во Владикавказе очень много улиц, связанных с достойными личностями-земляками и теми, кто делал историю этого города.

Например, улица, на которой мы живем, носит имя Исса Плиева - советского военачальника, генерала армии, дважды Героя Советского Союза, Героя Монгольской Народной Республики. Жизнь Исса Плиева является примером для гордости и подражания.

История – это живая память народа, важнейшая форма самосознания человека.

Очень действенным средством воспитания патриотизма является военная тема. В годы Великой Отечественной войны весь советский народ встал на защиту Отечества. В этой войне осетины полностью выполнили свой долг. Слово «осетин» с уважением произносилось на всех фронтах Отечественной войны, ибо осетины показали себя храбрыми, честными воинами. Благодарный народ помнит о своих сыновьях. Многие герои увековечены в памятниках. Погибли, защищая Родину, семь братьев Газдановых из с. Дзуарикау, которые в разное время ушли на фронт. Таких примеров в Осетии немало.

Одним из направлений профессионально-педагогического становления будущих учителей является подготовка студентов к патриотическому воспитанию школьников в современных условиях, преданности Родине, своему краю. Педагогические аксиомы Ш.А. Амонашвили очень точно выражают важность этой работы: «Личность воспитывается Личностью. Благородный человек воспитывается Благородным человеком. Любовь воспитывается Любовью. Доброта воспитывается Добротой. Сердце воспитывается Сердцем. Героизм воспитывается Героизмом» [1].

Патриотическое воспитание направлено на формирование и развитие личности, обладающей качествами гражданина - патриота страны и малой Родины.

Исходя из этого, в данном направлении воспитательной работы нами были выделены следующие задачи:

- воспитание у студента любви и преданности Родине, родному краю;
- формирование экологической культуры, любви к родной природе;
- воспитание уважения к труду и людям труда;
- развитие почтения к обычаям и традициям своего и других народов;
- развитие чувства ответственности и гордости за подвиги предков, достижения страны.

Воспитание патриотизма - это работа системная, многоплановая, повседневная. Она должна носить обязательно живой, неформальный характер.

Эффективным средством воспитательной работы являются заочные путешествия. Можно предложить студентам подготовить заочные экскурсии с презентацией по темам: «По местам боевой славы Осетии», «Экскурсия по Владикавказу», «Путешествие в страну нартов», «Цейское ущелье» и т.д.

Издавна величайшей ценностью на Кавказе считалась верность Родине, селу. Только здесь человек мог приобрести истинное счастье. Именно это мнение народы выражали в пословицах и поговорках. В пословицах отразились представления о моральных качествах человека.

Предавший аул да будет сожжен в ауле (*аварская пословица*).

Тот, кто покинул аул отца, тот не увидит хорошего дня (*черкесская пословица*).

Когда народ един, он горы сдвинет (*осетинская пословица*).

Человеку родной край дороже священной земли Египта (*осетинская пословица*).

Республика Северная Осетия-Алания многонациональна по своему составу. В ней насчитывается около 100 национальностей: осетины, русские, ингуши, армяне, кумыки, грузины и др. дружно живут и процветают на ее территории. Люди, населяющие нашу республику, толерантны, уважают традиции, обычаи, язык каждого народа.

Одним из важных направлений воспитания патриотизма является развитие чувства гордости за подвиги предков, их достижения. Каждый учитель обязан развивать эти качества у обучающихся.

К сожалению, далеко не всегда молодежь знает имена тех, кто прославлял нашу республику на разных этапах истории.

Например, Северо-Осетинский государственный академический театр носит имя Владимира Тхапсаева - корифея осетинской сцены, служению которой он посвятил всю свою жизнь. Отелло - лучшая роль народного артиста СССР В. Тхапсаева, который он сыграл в Лондоне в труппе с английскими актерами.

Артур Таймазов – это легенда мирового спорта, трехкратный олимпийский чемпион, один из самых выдающихся атлетов современного спорта, борец вольного стиля. Это человек, который прославил всю Осетию.

Гергиев Валерий Абисалович - великий сын Осетии, выдающийся дирижер современности, народный артист России, один из самых известных дирижеров планеты, дважды лауреат Государственной премии, главный дирижер и художественный руководитель Санкт-Петербургского Мариинского театра.

Каждого подростка национального региона нужно научить любить народ и гордиться тем, что он дал человечеству гениального поэта Коста Хетагурова, прославленного полководца Исса Плиева, арктического джигита Юрия Кучиева. Заслуживает уважения народ, который является наследником прославленной кобанской культуры и скифского искусства, народ, который, несмотря на все трудности и невзгоды, донес нам прекрасный аланский язык. Надо гордиться народом, кото-

рый является создателем выдающегося памятника – шедевра мировой цивилизации – нартского эпоса и неповторимого в мире, божественного танца «Симд».

Каждый человек обязан любить, прежде всего, свой народ, свою малую родину, лелеять ее и способствовать ее процветанию. Но вместе с тем, он должен с уважением относиться и к другим народам – вот принцип, лишенный всякого лицемерия.

#### Библиографический список

1. Амонашвили Ш.А. *Вера и любовь*. Москва, 2009.
2. Битарова А.Т. *Этикет горских народов Северного Кавказа и его влияние на воспитание подрастающего поколения*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Владикавказ: СОГУ, 2012.
3. *Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2006-2010 годы*. Государственная программа. Москва, 2005.
4. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. Москва: ОЛМА Медиа Групп, 2009.
5. Дзидзоева С.М. К вопросу военно-патриотического воспитания старших дошкольников в условиях региона. *Искусство – диалог культур*: сборник материалов IV Международной научно-практической конференции. 2018: 284 – 289.
6. Зембатова Л.Т. Проблема формирования национального самосознания младших школьников в условиях региона. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; № 5 (72): 169 – 171.
7. Киргуева Ф.Х., Гизоев С.Э. Роль истории в воспитании гражданственности и патриотизма молодежи. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; № 5 (72): 274 – 277.
8. Данилюк А.Я., Кондаков А.М., Тишков В.А. *Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России в сфере общего образования: проект*. Москва: Просвещение, 2009.
9. Леонтьев А.А. Патриотическое воспитание и национальное образование. *Начальная школа (плюс и минус)*. 2002; № 4: 4 – 6.
10. Лихачев Д.С. *Патриотизм и национализм. Малые народы. Избранное*. Москва: Российский Фонд Культуры, 2006.
11. Харламов И.Ф. *Педагогика*. Москва: Гардарики, 1999.

#### References

1. Amonashvili Sh.A. *Vera i lyubov'*. Moskva, 2009.
2. Bitarova A.T. *'Etiket gorskih narodov Severnogo Kavkaza i ego vliyaniye na vospitanie podrastayushchego pokoleniya*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Vladikavkaz: SOGU, 2012.
3. *Patrioticheskoye vospitanie grazhdan Rossijskoj Federacii na 2006-2010 gody*. Gosudarstvennaya programma. Moskva, 2005.
4. Dal' V.I. *Tolkovyy slovar' zhivogo velikorusskogo yazyka*. Moskva: OLMA Media Grupp, 2009.
5. Dzidzoeva S.M. K voprosu voenno-patrioticheskogo vospitaniya starshih doshkolnikov v usloviyah regiona. *-Iskusstvo dialog kul'tur: sbornik materialov IV Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferencii*. 2018: 284 – 289.
6. Zembatova L.T. Problema formirovaniya nacional'nogo samosoznaniya mladshih shkol'nikov v usloviyah regiona. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; № 5 (72): 169 – 171.
7. Kirgueva F.H., Gizoev S. E. Rol' istorii v vospitanii grazhdanstvennosti i patriotizma molodezhi. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; № 5 (72): 274 – 277.
8. Danilyuk A.Ya., Kondakov A.M., Tishkov V.A. *Koncepciya duhovno-nravstvennogo razvitiya i vospitaniya lichnosti grazhdanina Rossii v sfere obshchego obrazovaniya: proekt*. Moskva: Prosveschenie, 2009.
9. Leont'ev A.A. Patrioticheskoye vospitanie i nacional'noye obrazovanie. *Nachal'naya shkola (plyus i minus)*. 2002; № 4: 4 – 6.
10. Lihachev D.S. *Patriotizm i nacionalizm. Malye narody. Izbrannoe*. Moskva: Rossijskij Fond Kul'tury, 2006.
11. Harlamov I.F. *Pedagogika*. Moskva: Gardariki, 1999.

Статья поступила в редакцию 27.11.19

УДК 37.00

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10125

**Sultigova M.M.**, Doctor of Sciences (Philology), Professor, Head of Department of Education and Primary Education Techniques, Ingush State University (Magas, Russia), E-mail: marifa\_sultigova@mail.ru  
**Meirieva A.S.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Education and Primary Education, Ingush State University (Magas, Russia), E-mail: lezina07@rambler.ru

**PSYCHOLINGUISTIC UNIVERSALS OF ETHNOPEDAGOGICS.** In the article the authors execute analysis of ethnopedagogics' psycholinguistic universals. They are represented by intentions and lexical bases categories, word-formation and morphological regularities. The authors carry out psychological interpolation of those linguistic phenomena. Psychological interpretation of the identified linguistic phenomena has been given. The empirical analysis of the intentions reflects the fact that they are conditioned by a single human nature, so these categories remain unchanged in any ethnocultural environment and social niche. The psycholinguistic identity of these intentions and categories in different ethnocultures, due to the unity of internal speech and consciousness, is a regularity that extends to the study of the ethno-language picture of the world, the linguodidactic space of a particular people.

**Key words:** psycholinguistic universals, ethnopedagogics, intentions, lexical bases categories, word-formation and morphological regularities.

**М.М. Султыгова**, д-р филол. наук, проф., зав. каф. педагогики и методики начального образования, ФГБОУ ВО «Ингушский государственный университет», г. Магас, E-mail: marifa\_sultigova@mail.ru

**А.С. Мейриева**, канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Ингушский государственный университет», г. Магас, E-mail: lezina07@rambler.ru

## ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ УНИВЕРСАЛИИ ЭТНОПЕДАГОГИКИ

В предлагаемой статье выполнен анализ психолингвистических универсалий этнопедагогики, представленных интенциями и выражающими их лексическими категориями, словообразовательными и морфологическими закономерностями. Дана психологическая интерпретация выявленных языковых явлений. Эмпирический анализ представленных в статье интенций отражает то обстоятельство, что они обусловлены единой природой человека, поэтому названные категории остаются неизменными в любой этнокультурной среде и социальной нише. Психолингвистическое тождество названных интенций и категорий в разных этнокультурах, обусловленное единством внутренней речи и сознания, являет собой закономерность, распространяющуюся на исследование этноязыковой картины мира, лингводидактического пространства конкретного народа.

**Ключевые слова:** психолингвистические универсалии, этнопедагогика, интенции, лексические категории, словообразовательные и морфологические закономерности.

Этнопедагогика – отрасль педагогики, исследующая национальные формы и методы воспитания как приоритетные в культурном развитии личности. Несмотря на выраженную соотнесенность этнопедагогики с культурой конкретного народа, данная отрасль обнаруживает психолингвистические универсалии. Последние выражают общие воспитательно-образовательные интенции у разных этносов, народов, наций. В данной статье мы попытаемся выявить и классифицировать эти интенции, с точки зрения психолингвистики проанализировать вы-

ражаемые ими лексические категории, словообразовательные и морфологические закономерности.

К интенциям воспитания в любом обществе, как исторически отдаленном, так и современном, отнесем привитие подрастающему поколению 1) социальных компетенций, 2) способности и готовности к общению, 3) культурных ценностей, 4) духовности и нравственности, 5) правовой культуры, гражданственности, патриотизма, 6) потребности, знаний и умений практической (бытовой, производи-

тельной) деятельности, 7) экономической и финансовой грамотности, 8) знаний и умений природопользования, 9) физической культуры и навыков здоровьесбережения, 10) половой идентификации и просвещенности в области семейной жизни, 11) эстетизма и этики. Приведенная классификация условна, имеет матричную структуру, не предполагающую иерархичности. Нумерация приведена в целях удобства.

Каждая из интенций доносится до ребенка посредством психолингвистических универсалий, заключающих в себе смыслы, которыми оперирует внутренняя речь и сознание. В большинстве случаев такие универсалии выражаются лексически. В частности, ключевыми категориями первой выделенной нами интенции «социальные компетенции» являются «личность», «коллектив», «люди», «взаимодействие», «взаимопомощь», «дружба», «сознательная дисциплина», «успех», «образование», «обучение», «педагог», «учитель», «школа» и др. Эти категории отражают коллективную выраженность человеческого бытования и базовые отношения в группе людей, их потребность в образованных членах социума, способы достижения успеха, общественный институт образования.

Неотъемлемой частью социальных компетенций является «способность и готовность к общению». Эта интенция восходит к языку, речи и детерминированным ими категориям «слово», «языковая картина мира», «коммуникация», «вербальное и невербальное общение», «миф», «фольклор» и др. Из выполненного Р.М. Султыговой [1] анализа языковых абсолютов в российских традиционных обществах следует их общность в плане лексики, морфологии, синтаксиса, этикетных форм общения. Учитывая то обстоятельство, что все существующие человеческие общества изначально были традиционными, можно сделать вывод об абсолютизации в человеческом сознании названных категорий. Иллюстрацией этого является мифология и фольклор разных народов мира. Несмотря на широкую палитру языков и выражаемых ими понятий, обнаруживается универсальность базовых языковых образов и отражаемых ими мислеформ.

Ключевыми категориями интенции «культурные ценности» являются «бытие», «опыт», «практическая деятельность», «творческая активность», «идеалы», «личностный смысл», «социальные ориентиры», «жизненный стиль», «общественное сознание», «устойчивые смыслы», «ценностные ориентации» и др. В их совокупности данные категории выражают отражение человеком объективной действительности через призму общественного опыта и сознания, коллективно окрашенного отношения к бытованию людей.

Производной от названной интенции является «духовность и нравственность». Ее категориальное поле простирается в дефинитивное пространство «совести», «мировосприятия», «миропонимания», «мировоззрения», «добра и зла», «социальных норм», «модели жизнедеятельности», «социального кода», «ритуала», «обычаев», «традиций», «религиозных норм», «ритуальной обрядности» и др. При всей их важности и обязательной атрибутивной принадлежности любому социуму, данные категории обнаруживают содержательную подвижность и вариативность, детерминированную видом общества (либеральное, традиционное), религиозной приверженностью его членов, историческим прошлым.

Интенция «правовая культура, гражданственность, патриотизм» воплощается в «социальной справедливости», «правовом сознании и мышлении», «правовых отношениях и грамотности», «правовых нормах и нарушениях», «законе», «законодательстве», «правопослушном поведении», «традиции», «ответственности», «политической культуре», «гражданине», «Родине», «отчизне» и др. Важность их воспитания в детях подчеркивается каждым государством в законодательных документах об образовании. В Российской Федерации их выразителями являются Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 г., Федеральные государственные образовательные стандарты.

Интенция «потребности, знания и умения практической (бытовой, производственной) деятельности» коррелирует с категориями «труд», «трудолюбие и воспитание», «организация труда», «предприимчивость», «самообслуживание», «активность», «творчество», «трудолюбие», «рабочая честь и достоинство», «трудолюбивая и технологическая дисциплина», «целеустремленная воля», «настойчивость», «упорство» и др. Все общественные богатства созданы в результате практической деятельности. Ее универсальными функциями являются утилитарно-практическая, развивающая, воспитательная. Все народы развивают в детях психологию труженика с присущими ему организованностью, ответственностью за качество производимой продукции.

Следствием этой интенции выступает «экономическая и финансовая грамотность». Ее содержание составляют следующие ключевые категории: «экономика», «деньги», «личностная и общественно полезная значимость», «успех», «рынок», «рыночные отношения», «финансовая независимость», «поощрения», «награды», «деловые взаимодействия», «рационализация». Современные исследователи (О.Е. Иванова, Э.Г. Тен и др.) считают, что экономическая и финансовая грамотность имеет в разных обществах общий нижний порог формирования у ребенка, он составляет 3 – 4 года. Далее осуществляется ее поступательное развитие. Возраст совершеннолетия считается оптимальным для констатирования результата данного вида грамотности.

Интенция «знания и умения природопользования» восходит к экологическому сознанию, опосредованному им воспитанию и категориям «окружающая среда», «природа», «охрана и сохранение природы», «природоохранная деятельность», «экологическая культура», «экологическая проблема» и др. Во всех

культурах природа является важным фактором воспитания детей, обуславливающим развитие их знаний, мышления, воли и чувств. Фольклорный фонд насыщен информацией о природе:

Русло сухое наполняется рекою,  
Море наполняется водою,  
Травы и лозы, окованные морозом,  
Оживают, распускаются почки  
(«Песнь об Ачемецзе»)

Интенция «физическая культура, развитие навыков здоровьесбережения» имеет выраженную этнопедагогическую специфику, обусловленную территориальными и климатическими условиями жизни того или иного народа. Однако формирующееся у представителей всех этносов здоровьесберегающее сознание аккумулирует «ценностные здоровьесберегающие ориентации», «валеологическое мышление и просвещение», «профилактику заболеваний», «здоровьесберегающую среду», «физическое развитие», «закаливание», «подвижные игры» и др. Единство человеческой природы влечет за собой общность здоровьесберегающих мер в национальном воспитании.

Интенция «половая идентификация и просвещенность в области семейной жизни» наличествует в каждой этнической общности. Ее ключевыми категориями являются «семья», «родители», «родственная группа», «партнерство», «внутрисемейные отношения», «семейные ценности», «любовь», «гендерная специфика», «отцовство», «материнство», «семейно-брачные отношения», «семейно-бытовые нормы» и др. Зародившись в недрах первобытного общества, семья и сегодня является воплощением человеческой общности, стабильности, социального здоровья. Это обстоятельство возводит семью в ранг базовых национальных институтов, трансляторов морали и коллективной солидарности.

Последняя интенция, выделенная нами, – «эстетизм и этика» коррелирует с «культурой», «эстетическим восприятием, чувствами, потребностями, вкусами», «искусством» (музыка, танец, живопись, скульптура, декоративно-прикладные ремесла, театр, музеи и др.), «красотой», «этикетом» и др. Они являются слагающими эмоционального интеллекта, во многом определяющего лицо человека и этнической общности. Каждая такая общность привносит в человеческую цивилизацию свой эстетический облик, соответствующий названным универсальным критериям.

Мы охарактеризовали выделенные выше воспитательно-образовательные интенции и их ключевые категории. Их эмпирический анализ отражает то обстоятельство, что они обусловлены единой природой человека. В связи с этим названные категории остаются неизменными в любой этнокультурной среде (дикие племена Амазонии, европейская или азиатская локальные цивилизации) и социальной нише (имущие или малоимущие слои общества).

Психолингвистическое тождество названных интенций и категорий в разных этнокультурах, обусловленное единством внутренней речи и сознания, является собой закономерность, распространяющуюся на исследование этноязыковой картины мира, лингводидактического пространства конкретного народа и др.

Лексический аспект может быть дополнен терминологией религиозно-воспитательной направленности, историзмами, именами собственными, фразеологизмами, клишированными формами речевого этикета.

Исследование психолингвистических универсалий этнопедагогики не ограничивается ее лексикой. Продуктивным способом словообразования является суффиксально-префиксальный способ образования слов этнопедагогической направленности с дополнительным оттенком значения (*игра – игрища, дитя – детка, дед – дедушка, брат – братик*).

Выполненный нами статистический подсчет распространенности слов тех или иных морфологических классов отражает первенство в языке этнопедагогики существительных. Второе место занимают прилагательные, третье – глаголы. Очевидно, что имена существительные выполняют основную роль в передаче информации. Ее конкретизируют, поясняют прилагательные. Действию отводится энергетическая, оперативная роль.

Из имен существительных в этнопедагогике употребительны отвлеченные существительные, обозначающие опредмеченное качество (*важность, последовательность, системность*). Стилевой особенностью является широкое употребление существительных во множественном числе: (*«при стариках не появлялись небрежно одетыми, женщины и девушки не показывались перед ними без головных уборов»* [2]). Полагаем, что посредством множественного числа достигается эффект масштабности, широкого распространения того или иного этнопедагогического явления.

Прилагательные в этнопедагогике весьма распространены: *«Историческую основу культуры бурят составляет комплекс материальных и духовных ценностей», «...настоящий якут не только хлебосольный, но и красноречивый»* [4]. Прилагательные выполняют атрибутивную функцию, позволяющую судить о характеристиках и свойствах этнопедагогических явлений.

Характерной стилистической особенностью глаголов является употребление их форм в настоящем вневременном: *«...народная педагогика содержит громадный творческий потенциал»* [3]. Тем самым сообщается психолингвистическая константа постоянства, неизменности происходящего в этнопедагогическом пространстве.

В плане наибольшей частотности форм глагола наблюдается преобладание его третьего лица: *«перспективным направлением является этнокультурная коннотация образования», «большой интерес представляют иссле-*



дования в области этнодидактики», «этнопедагогика представляет собой пансофическую гармонию народной педагогики» [3, с. 20 – 25].

Другой психолингвистической особенностью является выраженное употребление 1-го лица множественного числа: «мы авторское» (например, ...мы выполнили экспериментальную проверку...) и «мы в совокупности» (например, ...вспомним о фольклорных памятниках этнопедагогике...). Последнее предполагает упоминание об исследователе и научной аудитории. Посредством этого языкового приема достигается идея массовости данной отрасли педагогического знания [4].

Наблюдается тенденция десемантизации глагола: «...обнаруживается сходство обычаев и традиций у народов Северного Кавказа» [5]. Такой прием используется для достижения стилизованных признаков обобщенности, абстрактности.

Язык этнопедагогике насыщен действительными и страдательными причастиями (...из 128,9 млн чел., проживавших в конце XIX в. в России, народы, говорящие на индоевропейских языках, составляли около 100 млн). Они вносят отглагольное атрибутивное значение, сообщая тексту полноту и смысловую завершенность.

#### Библиографический список

1. Султыгова Р.М. Традиционно-культурная технология духовно-нравственного развития и воспитания детей младшего школьного возраста. *Человекознание: XVII Международная конференция*. Кемерово, 2019. С. 104 – 113.
2. Кукушин В.С. *Этнопедагогика: учебное пособие*. Москва: МПСИ, 2002.
3. Волков Г.Н. Становление этнопедагогике как отрасли педагогической науки: *Материалы международной научной конференции*. Элиста: АПП «Джангар», 2003.
4. Тобохов С.В. Воспитание мужчины в народной педагогике народа Саха: *материалы международной научной конференции*. Элиста: АПП «Джангар», 2003: 20 – 25.
5. Лезина В.В. *Основы этнопедагогике (на материале Северного Кавказа): учебное пособие*. Пятигорск, 2009.

#### References

1. Sultygova R.M. Tradicionno-kul'turnaya tehnologiya duhovno-nravstvennogo razvitiya i vospitaniya detej mladshogo shkol'nogo vozrasta. *Chelovekoznanie: XVII Mezhdunarodnaya konferenciya*. Kemerovo, 2019. S. 104 – 113.
2. Kukushin V.S. *Etnopedagogika: uchebnoe posobie*. Moskva: MPSI, 2002.
3. Volkov G.N. Stanovlenie etnopedagogiki kak otrasli pedagogicheskoy nauki: *Materialy mezhdunarodnoy nauchnoy konferencii*. 'Elista: APP «Dzhangar», 2003.
4. Tobokhov S.V. Vospitanie muzhchiny v narodnoy pedagogike naroda Саха: *materialy mezhdunarodnoy nauchnoy konferencii*. 'Elista: APP «Dzhangar», 2003: 20 – 25.
5. Lezina V.V. *Osnovy etnopedagogiki (na materiale Severnogo Kavkaza): uchebnoe posobie*. Pyatigorsk, 2009.

Статья поступила в редакцию 28.11.19

УДК 316.7

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10126

**Tenshova O.N.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Khabarovsk State Institute of Culture (Khabarovsk, Russia), E-mail: darinkat86@mail.ru

**THE MODERN SOCIO-CULTURAL TECHNOLOGIES.** In this article the author studies a concept of socio-cultural technologies, as well as identifies their current trends. Based on the analysis of certain types of technologies, the author notes the need to increase the folklore component in modern socio-cultural activities. The author examined other types of socio-cultural technologies and determined their potential. The author concludes that the analysis of the experience of the reconstruction of folklore theatre reveals the traditional and innovative nature of the application of cultural technologies and deserves, in our opinion, the attention of socio-cultural specialists. Purposeful dissemination of such amateur theatrical creativity as the Folklore Theatre "Balleika" significantly enriches the practice of social and cultural activities of residents and helps the young generation of farmers to master and appropriate ethnocultural traditions.

**Key words:** socio-cultural technologies, CTT, socio-cultural activities, Folklore Theater.

**О.Н. Теньшова**, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО ХГИК Хабаровский государственный институт культуры, Россия, г. Хабаровск, E-mail: darinkat86@mail.ru

## СОВРЕМЕННЫЕ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

В данной статье автором дано понятие социально-культурных технологий, а также определены их современные тенденции. На основе анализа отдельных видов технологий отмечается необходимость повышения фольклорной составляющей в современной социально-культурной деятельности. Кроме того, автором рассмотрены иные виды социально-культурных технологий и определен их потенциал. Делается вывод о том, что анализ опыта реконструкции фольклорного театра выявляет традиционный и инновационный характер применения культуротворческих технологий и заслуживает, на наш взгляд, внимания специалистов социально-культурной сферы. Целенаправленное распространение такого вида любительского театрального творчества, как фольклорный театр «Батлейка» существенно обогащает практику социально-культурной деятельности жителей и помогает молодому поколению освоить и присвоить этнокультурные традиции.

**Ключевые слова:** социально-культурные технологии, КТТ, социально-культурная деятельность, фольклорный театр.

Сфера социально-культурной деятельности (СКД) охватывает различные учреждения и организации, а также частных лиц, оказывающих культурно-просветительные, рекреационные, образовательные и другие услуги, занимающихся организацией досуга населения. С точки зрения форм бизнеса, социально-культурная деятельность основана на приоритете организаций и учреждений, производящих продукты и услуги социально-культурной значимости для населения.

Культуротворческие технологии свойственны всем этапам социализации личности, так как они нацелены на развитие способностей, таланта, творческой и предпринимательской инициативы. Теоретические основы культуротворческих технологий (далее – КТТ) заложены в трудах Л. Выготского, Б. Теплова, А. Жаркова, Т. Киселева, Ю. Крисильникова, Г. Тульчинского и др. Общее определение понятий «технология», «культура», «творчество», «социокультурная деятельность», а также дефиниций культуротворческих, культуроохраняющих технологий социально-культурной деятельности разрабатывается и дополняется исследова-

телями индустрии досуга (А. Степанцов, Л. Сморогвич, Л. Сивурова, А. Калашникова, В. Жидович и др.).

Сформировавшаяся на концепции гуманизма культурно-просветительской работы и досуговой деятельности социально-культурная деятельность в контексте философии развивается в соответствии с принципами диалектики: детерминизма, непрерывного развития, преемственности, образуя разнообразные связи, характеризующие ее целостность и единство.

Социально-культурная деятельность выступает одновременно объектом и субъектом по отношению к новейшим технологиям, именно она представляет собой один из самых действенных способов нейтрализации негативного побочного действия современных технологий.

Рассмотрим интеграцию науки и традиционных форм социокультурной деятельности. Следует отметить, что сам факт внедрения современных технологий не обеспечивает высокого уровня мероприятий и достижения поставленных це-

лей. Необходимо учитывать специфику социально-культурной деятельности: ее ориентированность на личность, добровольность, зависимость от интересов целевой аудитории, национально-этнических, региональных особенностей и традиций. Необходимо достичь синергии прогресса и природы социально-культурной деятельности, сделав технологии эффективными отраслевыми инструментами. Отраслевой мы можем назвать технологию, направленную на достижение целей конкретного процесса, то есть информационные технологии должны быть нацелены на эффективное решение социокультурных задач, не вступая в противоречия с технологиями социально-культурной деятельности.

Интернет давно стал не только современным хранилищем информации, доступным из любой точки мира, но и площадкой для общения, совершенно новой культурной средой, использующей новейшие, специфические средства коммуникации, предоставляя огромные возможности и открывая новый уровень культурных событий и досуговых мероприятий. Можно отметить, что трансформируются и другие традиционные для культурно-досуговых учреждений формы работы: клубы по интересам, диспут-клубы, кружки обретают новое звучание, трансформируясь в Интернет-сообщества, онлайн-мероприятия.

Особое значение КТТ играют в социализации, инкультурации и духовно-нравственном становлении детей, подростков, молодежи. С помощью КТТ происходит активизация их участия в любительском (самодельном) художественном творчестве, освоение и присвоение ценностей национальной культуры.

Исследователи социально-культурной деятельности выделяют разновидности КТТ:

1. Технологии художественно-творческой деятельности, позволяющие организовывать процесс творчества личности по созданию, восстановлению, освоению ценностей культуры, включение личности в такие виды творчества, как народные ремесла, распространенные виды и жанры искусства, освоение фольклорных форм театра.

Примером таких уникальных народных театров, признанных ЮНЕСКО шедеврами и достоянием всемирного наследия, нематериальной духовной ценностью человечества, являются старинные русский и украинский «Вертеп», польская «Шопка» и уникальный театр кукол «Батлейка» (короб с кукольными персонажами, в которой исполнялись библейские сюжеты и народно-сатирические сцены). Представления батлейки сопровождалась музыкантами и персонажами в карнавальных костюмах и были важной частью празднования Рождества (или Колядок) и Нового года.

2. Художественно-развивающие технологии отражают роль любительского художественного творчества в развитии художественных способностей личности (кружки театрального, музыкального, изобразительного и др. видов и жанров искусства).

3. Культурноохранные и этнокультурные технологии представляют ориентиры для культурной политики на региональном и местном уровне, так как они служат сохранению культурно-исторической среды, реставрации и учету объектов культурного наследия и включают мониторинг сохранности и использования памятников истории и культуры; создание территориальных краеведческих энциклопедий; справочников, организацию краеведческой работы школьников, местного населения и др. [1].

Таким образом, КТТ играют большую роль в развитии туристско-экскурсионных маршрутов по местам историко-культурного наследия, народных промыслов и обрядов, способствуют рождению новых талантов в молодежной среде, а также служат устранению явлений культурного и социального отчуждения, регулированию диалога между различными культурами (что необходимо для улучшения инвестиционного климата), преемственности традиций между поколениями, что особенно важно для жителей сельской местности, где аграрный труд носит циклический, сезонный характер.

Обучение молодого поколения традициям и ремеслам наиболее эффективно происходит средствами театрально-обрядовой деятельности, которая объединяет разные виды творчества (песню, танец, изготовление костюмов и кукол и др.), например, посредством участия в процессе реконструкции фольклорных театральных форм [2].

Сегодня народный театр востребован как направление развития фольклорно-обрядовой деятельности, что исторически обусловлено локальной идентификацией местности, т.е. там, где раньше (с XVII в. до начала XX в.) бытовали такие формы батлейного театра. Обратившись к богатым традициям прошлого, специалисты выявили, что такие театральные куклы на территории Беларуси, России, Украины, Польши и других стран Западной Европы составляли важную часть национальных традиций и празднично-обрядовой деятельности. Научно зафиксировано, что в XIX в. спектакли батлейки были представлены в больших и малых городах России. Представления батлейщиков-любителей с успехом заменяли спектакли профессионального театра. Как констатировал этнограф Г. Барышев, цитируя П. Бессонова, «до последнего польского восстания (сельское восстание 1863 г.) не было на Белой Руси (Беларусь) довольно большой околицы, на которую бы не приходилось бы хотя бы по одному такому передвижному балагану или коробке (батлейке), полученной издавна в наследство [3]». Существовали целые поколения мастеров-кукольников. Батлейки с куклами передавались по наследству и были хорошим способом заработка кукловодов и средством развлечения и просвещения сельских жителей, их знакомства с сюжетами христианской библии.

Проекты реконструкции такого уникального явления, как театр кукол оказались достаточно успешными по двум причинам. Во-первых, благодаря целому ряду выдающихся ученых (П. Бессонов, Н. Виноградов, Е. Карский, В. Перетц, Е. Романов, Г. Барышев, О. Санников, П. Шейн, И. Сучков и др.) батлейка является одним из наиболее подробно описанных и изученных театров вертепного типа в Европе. Во-вторых, батлейке как фольклорному театру кукол присуща выраженная способность к обновлению и трансформации своих художественных традиций.

Понятие «реконструкция» (от лат. constructio – построение) в Энциклопедических словарях имеет несколько сходных между собой значений, но обязательно указывающих на перспективу развития восстановленного явления: коренное переустройство, перестройка чего-либо с целью улучшения, усовершенствования; а также восстановление чего-нибудь по сохранившимся остаткам, описаниям.

Сегодня данное явление продолжает изучаться этнографами, искусствоведами, культурологами и другими исследователями, а также реконструироваться в первую очередь на базе городских и сельских учреждений культуры в следующих направлениях:

- восстановление ее первоначального вида, облика – уникальной формы открывающейся многоярусной коробки, напоминающей церковь, и кукол на штырях или по типу марионетки;
- лингвистическая реконструкция – гипотетическое воссоздание исчезнувших сценариев сценок, текстов песен, языковых форм с учетом возможных путей развития русского языка;
- коренное переустройство, модификация ее формы и содержания с целью улучшения, усовершенствования и актуализации художественной формы и содержания репертуара старинного вертепного театра.

Современные театральные куклы представляют собой объект для культуротворческой деятельности различных поколений жителей. По информации, предоставленной областными центрами народного творчества и культурно-просветительной работы разных областей России, такие любительские коллективы театров кукол работают на базе большинства учреждений культуры, образования и профсоюзных учреждений, а также существуют при воскресных школах.

Однако процесс реконструкции батлейки сегодня имеет противоречивый характер, выявить который возможно только при анализе реальных примеров, существующих в практике социально-культурной деятельности учреждений культуры.

Реконструкция батлейки в ее аутентичном виде сегодня встречается, как правило, на базе таких учреждений культуры, как музеи и центры ремесел. Батлейный театр используется также в деятельности библиотек при проведении тематических мероприятий или библиотечно-библиографических уроков. Но на практике наиболее распространены батлейки, функционирующие как обычные портативные кукольные театры, в которых не ставятся библейские сцены (т.е. отсутствует главная мистериальная часть традиционного представления).

Особенностью сельской батлейки является ее более тесная связь с традицией (колядные (рождественские) праздники), но сегодня существует необходимость адаптации репертуара с учетом схожих интересов современной как городской, так и сельской молодежи. Поэтому для современной батлейки на селе как действующей формы театра характерны:

- интерпретация репертуара (более понятная молодому поколению);
- модификация (формы короба, использование современных материалов и мультимедийных средств в ее оформлении, жанровых и содержательных характеристик батлейных сцен – молодежь тяготеет к комедиям);
- мобильность (способность к гастрольному перемещению; легкость включения в туристическую анимацию, в различные виды иной культуротворческой деятельности (изготовление кукол, соломоплетение, гончарное искусство) и др.);
- трансформация батлейки в сувенирную продукцию, арт-объект, рекламный объект для социально-культурного быта села (название батлейки используют кафе, парикмахерские, изображение присутствует в рождественском оформлении витрин магазинов, улиц и др.).

Название «батлейка» часто используют любительские объединения (драматические, фольклорные коллективы и др.), которые по содержанию своей деятельности не являются батлейными театрами. Название «батлейка» также широко употребляется в практике «нейминга» (образования имен) различных объектов социокультурного сервиса (названиях кафе, магазинов и др.). Таким образом, батлейка становится популярна внутри страны не только как вид театра, но и как национальный культурный бренд, что может использоваться белорусскими маркетологами при позиционировании национальной региональной культуры и формировании территориальных брендов населенных пунктов.

Вместе с тем процесс вовлечения людей в данный вид культуротворческой и этнокультурной деятельности сталкивается с рядом трудностей, на которые необходимо обратить внимание при внедрении такой технологии:

- реконструкцию и распространение фольклорных форм театра затрудняет недостаток информации об этом виде театра и его возможностях, что приводит к тому, что инициатива и поддержка проекта реконструкции редко исходит от руководителей учреждений культуры на местах;
- есть потребность в постоянном обновлении репертуара батлейки (зрители на селе одни и те же и постоянно требуют новых сценариев для постановок);

– существует недостаток специалистов, понимающих специфику работы фольклорного театра, способных организовать и заниматься данным видом культуротворческой деятельности, раскрыть его реабилитационный потенциал для людей с ограниченными возможностями (например, «колясочников») и людей с особенностями психофизического развития;

– не раскрытым остается потенциал батлейки как домашнего (семейного) развлечения и частного театра, как предпринимательской инициативы на селе. (В старину за период рождественских праздников батлейщик мог заработать на корову (что сравнимо со стоимостью хорошего автомобиля сегодня), так как представлений батлейки ждали дети в каждом доме) [4].

Анализируя ситуацию с реконструкцией фольклорного театра, следует отметить, что сегодня все чаще батлейку воссоздают в учреждениях системы образования (детсады, школы), однако учреждения культуры делают это более качественно и этнографически точно. Батлейки появляются, как правило, ориентируясь на успешную работу таких образцовых театров в областных городах и территориальных центрах своих районов. Учитывая это, необходимо организовать мероприятия, способствующие распространению информации о деятельности фольклорных театров и популяризирующие его технику и само искусство театра кукол: мастер-классы, курсы для желающих приобрести знания и навыки в сфере этнокультурной деятельности и фольклорного театра, смотры-конкурсы и фестивали для регионального и международного обмена опытом участников фольклорных театральных коллективов и распространения ценностей традиционной культуры.

«Социально-культурная деятельность в ее историческом движении, как философская система норм и ценностей данной общественной системы, наряду с социально-политической, социально-экономической подсистемами государства, функционирует, развивается и изменяется, и вместе с ней меняются нормы и ценности всего населения» [2].

Говоря о негативном влиянии стремительного научно-технического прогресса на личность, мы можем рассматривать социально-культурную деятельность как показатель духовного уровня общества, и как средство воздействия

на социум, формирования психологически здоровой личности в условиях нового времени. Разрушение старого и постоянная погоня за новизной неизбежно проявляются кризисом, часто становящимся нормой современной жизни.

Осознание роли социально-культурной деятельности в преодолении кризиса личности ставит проблему изучения сущности, специфики и особенностей ее функционирования в современных условиях. Модель преодоления кризисного состояния средствами социально-культурной деятельности выступает эффективной формой педагогического воздействия на эмоциональную сферу человека. «Творческая деятельность – это самодетальность, охватывающая изменение действительности и самореализацию личности в процессе создания материальных и духовных ценностей. Это новые более прогрессивные формы управления, воспитания и т.д., раздвигающие пределы человеческих возможностей. Творческая деятельность есть главный компонент культуры, ее сущность» [3].

Творчество – всегда открытие, самоактуализация личности, преобразование внутренней энергии в нечто совершенно новое. В широком смысле, творчество и есть духовность – стремление к идеалу, ориентация на высшие ценности. А основой духовности выступает, в частности, социально-культурная деятельность, ориентированная на моральные ценности, приобщение человека к культуре, постоянное самосовершенствование и развитие, реализацию творческого потенциала. Таким образом, социально-культурная деятельность включает в себя набор эффективных технологий, воспитывающих гармоничную личность, способную не только легко адаптироваться к современным реалиям, но и создавать свое будущее [4].

Таким образом, анализ опыта реконструкции фольклорного театра выявляет традиционный и инновационный характер применения культуротворческих технологий и заслуживает, на наш взгляд, внимания специалистов социально-культурной сферы. Целенаправленное распространение такого вида любительского театрального творчества, как фольклорный театр «Батлейка» существенно обогащает практику социально-культурной деятельности жителей и помогает молодому поколению аграриев освоить и присвоить этнокультурные традиции.

#### Библиографический список

1. Гениева Е.Ю. Модернизация и культура. *Вестник Европы*. 2011; № 31 – 32. Available at: <http://magazines.russ.ru/vestnik/2011/31/ge2.html>
2. Лисица В.А. Развитие духовно-нравственных качеств личности через приобщение к народной культуре. *Дополнительное образование и воспитание*. 2011; № 11: 20 – 22.
3. Архангельский Г. Тайм-драйв: *Как успевать жить и работать*. Москва: Манн, Иванов и Фебер, 2018.
4. Quintana V. *Ocio en la sociedad: dinamismo, desarrollo turístico y riesgos*. Espana: Ediciones Academicas, 2011.

#### References

1. Genieva E.Yu. Modernizaciya i kul'tura. *Vestnik Evropy*. 2011; № 31 – 32. Available at: <http://magazines.russ.ru/vestnik/2011/31/ge2.html>
2. Lisica V.A. Razvitiye duhovno-nravstvennykh kachestv lichnosti cherez priobshcheniye k narodnoy kul'ture. *Dopolnitel'noe obrazovanie i vospitanie*. 2011; № 11: 20 – 22.
3. Arhangel'skiy G. Tajm-drajv: *Kak uspevat' zhit' i rabotat'*. Moskva: Mann, Ivanov i Feber, 2018.
4. Quintana V. *Ocio en la sociedad: dinamismo, desarrollo turístico u riesgos*. Espana: Ediciones Academicas, 2011.

Статья поступила в редакцию 27.11.19

УДК 378

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10127

**Abdullina L.R.**, cadet, Ufa Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russian Federation (Ufa, Russia), E-mail: [abdullina\\_lb321@mail.ru](mailto:abdullina_lb321@mail.ru)  
**Sayfullina G.F.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Sterlitamak branch of Bashkir State University (Sterlitamak, Russia),  
 E-mail: [dekanat67@yandex.ru](mailto:dekanat67@yandex.ru)  
**Usmanova S.G.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Sterlitamak branch of Bashkir State University (Sterlitamak, Russia),  
 E-mail: [sofochka67@yandex.ru](mailto:sofochka67@yandex.ru)

**FAIRY TALE AS A MEANS OF MORAL EDUCATION STUDYING.** The article studies a problem of moral education in modern society has acquired special importance. The authors consider methods and techniques of using fairy tales by teachers in the moral education of younger students. It is connected, first of all, with deep changes which gradually lead to understanding of scientific, pedagogical public of need of radical revision not so much the maintenance of education, how many essential means and methods of moral education of younger generation there are in all educational space. One of the effective means of moral education of younger students is a folk tale.

**Key words:** education, moral education, fairy tale, students.

**Л.Р. Абдуллина**, курсант, ФГКОУ ВО «Уфимский юридический институт Министерства внутренних дел Российской Федерации», г. Уфа,  
 E-mail: [abdullina\\_lb321@mail.ru](mailto:abdullina_lb321@mail.ru)  
**Г.Ф. Сайфуллина**, канд. пед. наук, доц., Стерлитамакский филиал ФГБОУ ВО «Башкирский государственный университет», г. Стерлитамак,  
 E-mail: [dekanat67@yandex.ru](mailto:dekanat67@yandex.ru)  
**С.Г. Усманова**, канд. пед. наук, доц., Стерлитамакский филиал ФГБОУ ВО «Башкирский государственный университет», г. Стерлитамак,  
 E-mail: [sofochka67@yandex.ru](mailto:sofochka67@yandex.ru)

## СКАЗКА КАК СРЕДСТВО НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Статья посвящена проблеме нравственного воспитания в условиях современного общества, которая приобрела особое значение. Авторами рассматриваются методы и приемы использования сказок педагогами в нравственном воспитании младших школьников. Это связано, прежде всего, с глубокими изменениями, которые постепенно привели к осознанию научной, педагогической общественностью необходимости коренного пересмотра не столько содержания образования, сколько существующих средств и методов нравственного воспитания подрастающего поколения во всем образовательном пространстве. На наш взгляд, одним из действенных средств нравственного воспитания младших школьников является народная сказка.

**Ключевые слова:** воспитание, нравственное воспитание, сказка, обучающиеся.



Проблема нравственного воспитания в условиях современного общества приобрела особое значение. Это связано, прежде всего, с глубокими изменениями, которые постепенно привели к осознанию научной, педагогической общественностью необходимости коренного пересмотра не столько содержания образования, сколько существующих средств и методов нравственного воспитания подрастающего поколения во всем образовательном пространстве.

Для успешного решения проблемы нравственного воспитания необходим поиск наиболее эффективных путей и средств или переосмысление уже известных. На наш взгляд, одним из действенных средств нравственного воспитания младших школьников является народная сказка.

Такие передовые мыслители прошлого, как К.Д. Ушинский, М.В. Ломоносов, Л.Н. Толстой, К.Э. Циолковский, Н.И. Лобачевский, Д.И. Менделеев и др., отразившие прогрессивные педагогические идеи своего времени, широко опирались на народный опыт воспитания, на его педагогическую мудрость. Народные сказки К.Д. Ушинский назвал «...первыми блестящими попытками народной педагогики» [1].

Проблемы формирования и развития нравственной сферы детей младшего школьного возраста также находятся в центре внимания многих ученых: Р.Р. Калининой, Р.В. Канбековой, С.А. Козловой, Н.А. Корниенко, Р.А. Резяповой, Г.Р. Шафиковой и других.

Известный ученый, автор учебника по педагогике И.Ф. Харламов считает, что нравственное воспитание осуществляется путем формирования у воспитанников нравственных отношений в процессе учебной и внеклассной работы, в ходе которой вырабатываются соответствующие личностно-этические качества [2].

Нравственное воспитание человека осуществляется в процессе всей его жизнедеятельности. А в младшем школьном возрасте этот процесс связан с особенностями детского мышления, которое отличается образностью и конкретностью. Дети в исследуемом нами возрасте делают обобщения и выводы на основе точных представлений и наглядных образов. А основная идея сказки отражается в конкретных событиях и фактах, что отвечает возрастным особенностям, потребностям учащихся начальных классов.

Как отмечает А.Ф. Ахматов, «Интеллект ребенка еще слаб, он не умеет еще обсуждать, он может только играть. Играть с тем, что творится у него внутри» [3]. А сказочный мир приспособлен для таких игр. Поступки сказочных героев доступны для понимания младшими школьниками. Кроме того, язык сказки очень выразительный, сказочные образы фантастические, в сказке ярко противопоставляются добро и зло, и добро всегда побеждает. Все это делает сказку доступной для понимания детей, интересной и привлекательной.

Рассмотрим методы и приемы использования сказок педагогами в нравственном воспитании младших школьников.

Ученые-педагоги отмечают, что сказки детям лучше всего не читать, а эмоционально рассказывать. Для этого от учителя требуется большая предварительная подготовка. Важно самому учителю научиться выражать эмоциональное отношение к рассказываемой им сказке. Младшие школьники очень быстро чувствуют фальшь и преувеличение, поэтому педагогу необходимо выражать самые настоящие эмоции и чувства. А для того чтобы усилить впечатления от рассказанной сказки, надо уметь передавать ее содержание мимикой, выражением глаз, жестами, при этом сохраняя стиль сказки [4].

В целях определения психологических проблем детей, при чтении сказки нужно следить и за вниманием, и за восприятием младших школьников. В ходе слушания сказки у них появляется потребность поговорить, обсудить, выразить эмоции, дать свою оценку. Этому процессу нельзя мешать, призывая к тишине и дисциплине. Необходимо самому учителю подключиться в обсуждение и организовать беседу по выяснению их отношений к поведению, чувствам сказочных героев, дать детям возможность высказаться, выразить свое отношение к ним.

В ходе такой беседы можно корректировать и изменить неправильные мнения детей под влиянием одноклассников и самого педагога.

Иногда беседу можно проводить в игровой форме. Игра-беседа позволяет проиграть сказочные роли и на основе сопереживания горя и радости сказочного героя относиться к нему уже с другой позиции. Дети должны сопереживать положительному герою и выражать возмущение действиями отрицательного героя.

Воспитанию правильных нравственных отношений поможет выполнение иллюстраций к сказкам. Иллюстрации детей помогут педагогу определить, какие эпизоды или какие герои сказки произвели на них наибольшее впечатление, кто из сказочных персонажей больше понравился. После прочтения и прослушивания сказки некоторые дети долго думают о том, что рисовать. Это говорит о том, что сказка произвела большое впечатление, и ребенку необходимо время для обдумывания иллюстраций к нему. Таким образом, создается ситуация выбора, что стимулирует творческое развитие детей [5].

Педагогами могут использоваться различные приемы подготовки детей к восприятию сказки. Рассмотрим некоторые из них.

Первый прием – организовать в классе выставку книг со сказками и иллюстрациями художников к сказкам. Это поможет заинтересовать детей, чтобы они на основе просмотра выставки задумались о содержании сказки, и у них появилось желание ближе познакомиться со сказкой.

Второй прием заключается в необходимости организовать работу с игрушками, предметами из незнакомых сказок по определению их назначения, назва-

ния и особенностей. Это, в свою очередь, тоже поможет заинтересовать детей содержанием сказки, которую предстоит рассказать.

Третий прием – организовать работу по изучению и освоению слов, связанных с содержанием новой сказки, которую предстоит изучить. Например, слов домик, устье, лапища, зубища перед чтением сказки «Заяц-хваста». Эта работа заинтересует детей содержанием сказки, они захотят узнать, о каком великане пойдет речь.

Четвертый прием заключается в необходимости организовать работу по сочинению детьми начала или концовки сказки. Иногда и присказки, и традиционные русские фольклорные концовки, которые использует учитель, помогут заинтересовать детей содержанием сказки.

Кроме вышеперечисленных приемов, можно использовать прием повтора наиболее интересных мест, прием подробного изучения описаний и сравнений, использованных в сказках, типичных сказочных оборотов речи, то есть проводить работу по изучению языковых особенностей сказок.

Известный советский психолог Б.М. Теплов справедливо указывал в своем исследовании, что «произведения искусства выступают перед детьми как эстетический объект не с самого начала восприятия, а только тогда, когда они становятся для них конкретными и осмысленными». Это высказывание относится и к сказкам.

Необходимо отметить и то, что слушая сказку, ребенок должен не только учиться рассуждать, но и наслаждаться услышанным, прочувствовать сказку. Только тогда она станет средством нравственного воспитания учащихся.

Приведем для примера краткое описание хода некоторых проведенных нами мероприятий в процессе формирующего эксперимента.

В ходе первого мероприятия, посвященного теме «Очень любим мы матрешки, разноцветные одежки», мы познакомили детей с русской матрешкой, показали характерные особенности полхов-майданских, загорских и семеновских матрешек.

Целями были определены:

1. Формирование технических умений и навыков кистевой росписи.
2. Обучение использованию в росписи матрешки печатку-тычок.
3. Развитие эстетических вкусов детей.

Во время предварительной работы с обучающимися была проведена беседа о русской матрешке: «Знакомьтесь – матрешка!», мы с детьми также рассматривали игрушки, альбомы, открытки. Потом провели с ними дидактическую игру, под названием «Собери матрешку», а в конце мероприятия провели словарную работу.

Второе мероприятие называлось «Украшим теремок для зверей», в процессе которого мы учили детей составлять узор на полосе бумаги из элементов хохломской росписи, чередуя их. Перед нами стояли следующие задачи:

1. Закрепление знаний цветов, используемых в хохломской композиции, и умения сочетать их.
2. Закрепление технических умений.
3. Нравственное воспитание детей.

В ходе предварительной работы мы рассматривали с обучающимися хохломские изделия стилизованных образов, а после завершения основной части провели словарную работу, что способствовало более прочному закреплению материала и развитию речи детей.

В ходе третьего мероприятия, называвшегося «Жостовский букет», мы познакомили детей с искусством жостовского промысла. Также мы рассмотрели изделия, выделяя характерные элементы узора, композицию, колорит, кайму. Задачами этого мероприятия были определены следующие:

1. Обучение детей выполнению элементов росписи на трафаретах.
2. Продолжение обучения рисованию концом кисти.
3. Воспитание художественно-эстетического вкуса.

Во время предварительной работы мы рассматривали иллюстрации с жостовским промыслом, открытки с цветами, букетами, натюрмортом, а также в конце мероприятия провели словарную работу.

В ходе следующих мероприятий мы продолжили знакомить детей с народным жостовским промыслом, с хохломской росписью, в ходе которых ставили цели развития творческих способностей детей, самостоятельности, воображения, чувства цвета, эстетического вкуса.

В ходе формирующего эксперимента мы проводили также игровые занятия. В первую очередь были проведены игры, направленные на повышение интереса к декоративно-прикладному искусству, нравственное воспитание детей [6].

Таким образом, нравственное воспитание и развитие детей осуществляется с использованием различных форм и методов работы со сказкой. Важным является направленность данной работы на развитие каждого ребенка, что обеспечивается учетом индивидуальных особенностей детей.

Эффективность работы с использованием сказок определяется и тем, что яркая и понятная детям характеристика как положительных, так и отрицательных героев сказки помогает им понять сущность конфликта между сказочными героями, определить свое отношение к ним, правильно оценить их поведение. В результате этого дети верно понимают идею сказки и то, чему она учит.

Важным моментом сказок является то, что в них никогда не даются прямые наставления и указания на то, как и что делать. А урок заложен в самом содер-

жании сказки, поэтому она ненавязчиво учит детей нравственным поступкам и отношениям [7].

В сказках отрицательные герои не привлекательны и внешне, и своими поступками. Положительные герои своей целенаправленностью и борьбой преодолевают множество препятствий, добиваются победы над злом. Так сказка учит преодолевать трудности в жизни.

Сказки всегда заканчиваются хорошо, добро побеждает зло. Дети на конкретном примере видят, что побеждают сильные и мудрые, а злые и плохие заслуживают наказания.

Психолого-педагогические рекомендации:

- развивайте в дошкольниках любовь к декоративно-прикладному искусству;
- Организуйте конкурсы, которые будут направлены на улучшение отношения эстетического воспитания к средствам декоративно-прикладного искусства;
- знакомьте детей с разными видами декоративно-прикладного искусства путем созерцания картин в музеях, просмотра репродукций в компьютерном режиме, журналах, книгах;
- поддерживайте внимание детей, уча их лепить, рисовать, заниматься аппликацией, передавать свои впечатления в изображениях;

- активизируйте выбор сюжетов о семье, жизни в детском саду, общественных и природных явлениях;
- взвешенно относитесь к выбору материалов изображения, побуждайте к основам рукоделия, вышивке, вязанию;
- устраивайте беседы, викторины по средствам декоративно-прикладного искусства;
- создавайте кружки лепки, рисования;
- совершенствуйте специфические умения во всех сферах изобразительной деятельности;
- учите планированию (эскизы, наброски, композиционная схема);
- посещайте выставки по декоративно-прикладному искусству;
- создавайте условия для самостоятельной художественной деятельности детей вне занятий [8].

Таким образом, сказка является одним из эффективных средств нравственного воспитания детей. Роль сказки как средства нравственного воспитания детей младшего школьного возраста заключается в том, что в процессе освоения представлений о добре и зле у них происходит формирование нравственных чувств и эмоций, на основе которых осуществляется нравственное развитие личности ребенка.

#### Библиографический список

1. Абрамова Г.С.... *Возрастная психология*: учебник. Москва: Юрайт, 2015.
2. Аверина Н.Г., Аболина А.Е. О духовно-нравственном воспитании младших школьников. *Начальная школа*. 2015. № 12: 69 – 72.
3. Ахматов А.Ф. Нравственность и одухотворенное образование. *Педагогика*. 2013; № 8: 35 – 41.
4. Вакуленко Е.Г. *Народное декоративно-прикладное творчество: теория, история, практика*. Ростов-на-Дону: Феникс, 2007.
5. *Возвращение к истокам: народное искусство и детское творчество*: учебно-методическое пособие. Под редакцией Т.Я. Шпикиловой, Г.А. Порковской. Москва: Гумонит, Владос, 2000.
6. Головей Л.А., Рыбалко Е.Ф. *Практикум по возрастной психологии*. Санкт-Петербург: 2006.
7. Погодина С.В. *Теория и методика развития детского изобразительного творчества*: учебное пособие для студентов учреждений среднего профессионального образования. Москва: Издательский дом «Академия», 2012. 352.
8. Харламов И.Ф. *Педагогика*: учебное пособие. Москва: Гардарики, 2007.

#### References

1. Abramova G.S.... *Vozrastnaya psikhologiya*: uchebnik. Moskva: Yurajt, 2015.
2. Averina N.G., Abolina A.E. O duhovno-nravstvennom vospitanii mladshih shkol'nikov. *Nachal'naya shkola*. 2015. № 12: 69 – 72.
3. Ahmatov A.F. Nравstvennost' i oduhovtorennoe obrazovanie. *Pedagogika*. 2013; № 8: 35 – 41.
4. Vakulenko E.G. *Narodnoe dekorativno-prikladnoe tvorchestvo: teoriya, istoriya, praktika*. Rostov-na-Donu: Feniks, 2007.
5. *Vozvrashchenie k istokam: narodnoe iskusstvo i detskoe tvorchestvo*: uchebno-metodicheskoe posobie. Pod redakciej T.Ya. Shpikalovoj, G.A. Porovskoj. Moskva: Gumonit, Vlados, 2000.
6. Golovej L.A., Rybalko E.F. *Praktikum po vozrastnoj psikhologii*. Sankt-Peterburg: 2006.
7. Pogodina S.V. *Teoriya i metodika razvitiya detskogo izobrazitel'nogo tvorchestva*: uchebnoe posobie dlya studentov uchrezhdenij srednego professional'nogo obrazovaniya. Moskva: Izdatel'skij dom «Akademija», 2012. 352.
8. Harlamov I.F. *Pedagogika*: uchebnoe posobie. Moskva: Gardariki, 2007.

Статья поступила в редакцию 28.11.19

УДК 376

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10128

**Yudina I.A.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), Head of Special Defectological Education Department, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: i-yudina@list.ru  
**Koryakina T.G.**, MA student, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: koryakinatg@mail.ru

**THE PROBLEM OF REGIONALIZATION OF EARLY SUPPORT SYSTEM (ON THE EXAMPLE OF THE REPUBLIC OF SAKHA (YAKUTIA)).** The article considers issues of the regionalization of the early support system development in Russia. The authors analyze pedagogical research on the regionalization of education in general, as well as regional aspects of the development of the early support system. In line with the solution of problems relevant to the current stage of development of the early support system the problems of its regionalization are identified. First, to ensure the availability of early support for children with disabilities and their families due to the territorial extension of the regional early support system taking into account demographic, climatic, socio-economic factors. Secondly, to train teaching staff for the early support system in accordance with the needs of the regional educational space. Thirdly, to organize interagency cooperation at the regional level, as well as interaction with public organizations supporting families with children with disabilities. Options of solutions to the identified problems are considered on the example of the Republic of Sakha (Yakutia).

**Key words:** early support system, regionalization, children with disabilities, interaction with family.

**И.А. Юдина**, канд. пед. наук, доц., зав. каф. специального (дефектологического) образования, Педагогический институт Северо-Восточного федерального университета имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: i-yudina@list.ru  
**Т.Г. Корякина**, магистрант, педагогический институт Северо-Восточного федерального университета имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: koryakinatg@mail.ru

## К ПРОБЛЕМЕ РЕГИОНАЛИЗАЦИИ СИСТЕМЫ РАННЕЙ ПОМОЩИ (НА ПРИМЕРЕ РЕСПУБЛИКИ САХА (ЯКУТИЯ))

В статье рассматриваются вопросы регионализации процесса развития системы ранней помощи в России. Авторами анализируются педагогические исследования по вопросам регионализации образования в целом, а также региональные аспекты развития системы ранней помощи. В русле решения задач, актуальных для современного этапа развития системы ранней помощи, определены проблемы ее регионализации: обеспечение доступности ранней помощи для детей с ОВЗ и их семей за счет территориального расширения региональной системы ранней помощи с учетом демографических, природно-климатических, социально-экономических факторов; подготовка педагогических кадров для системы ранней помощи в соответствии с потребностями регионального образовательного пространства; организация на региональном уровне межведомственного взаимодействия, а также взаимодействия с общественными организациями, осуществляющими поддержку семей, имеющих детей с ОВЗ. На примере Республики Саха (Якутия) рассматриваются варианты решения обозначенных проблем.

**Ключевые слова:** система ранней помощи, регионализация, дети с ограниченными возможностями здоровья, взаимодействие с семьей.

Современные мировые тенденции гуманизации общества и увеличение количества детей с проблемами в развитии привели к поиску путей помощи детям с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), начиная с раннего возраста. Для этого разрабатываются различные нормативно-правовые, содержательно-процессуальные механизмы на международном, федеральном и региональном уровнях с целью комплексной поддержки детей раннего возраста с ОВЗ и их семей.

Значимым для российской системы помощи детям с ОВЗ и их семьям стало принятие Концепции развития ранней помощи в Российской Федерации на период до 2020 года [1]. Необходимость ее разработки обусловлена тем, что ранее начало комплексного сопровождения, обеспечивая эффективность реабилитационного процесса, способствует максимально возможным достижениям в развитии ребенка, успешной социализации, включению в образовательную среду, что позитивно влияет на качество жизни семьи.

В настоящее время нормативно-правовые документы Минтруда РФ определяют раннюю помощь как «комплекс услуг, оказываемых на междисциплинарной основе детям целевой группы и их семьям, направленных на содействие физическому и психическому развитию детей, их вовлеченности в естественные жизненные ситуации, формирование позитивного взаимодействия и отношений детей и родителей, детей и других непосредственно ухаживающих за ребенком лиц, в семье в целом, включение детей в среду сверстников и их интеграцию в общество, а также на повышение компетентности родителей и других непосредственно ухаживающих за ребенком лиц» [2]. Междисциплинарная основа понимается как совместная командная работа разных специалистов: социальных педагогов, дефектологов, психологов, логопедов, медиков, социальных работников и др., которая позволяет сформировать единую программу помощи. Поскольку базовыми понятиями для ранней помощи являются всестороннее развитие ребенка, его социализация, формирование позитивного взаимодействия в семье и повышение компетентности родителей, ранняя помощь реализуется и в системе образования, что позволяет определить ее как элемент системы образования.

В разработанной коллективом ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики Российской академии образования» Концепции развития образования детей с ОВЗ, определяющей целевые ориентиры и стратегические направления развития на всех его уровнях на 2020–2030 гг. ранней помощи детям с ОВЗ и группы риска как базового структурного компонента образовательной системы, позволяющего принципиально изменить их стартовые возможности на всех последующих этапах образования, а также результативность образовательной системы в целом [3]. При этом специфика ранней помощи заключается в ее семейной ориентированности, что, по мнению авторов концепции, требует введения понятия «особые образовательные потребности семьи», воспитывающей ребенка раннего возраста с инвалидностью, ОВЗ и группой риска, а также нового принципа оказания ранней помощи в системе образования – налаживание развивающего взаимодействия семьи со своим ребенком с учетом ограничений его здоровья и специфики психического развития [4].

Согласно Концепции развития ранней помощи в Российской Федерации, предполагается, что к 2020 году во всех субъектах Российской Федерации будет сформирована система ранней помощи с учетом региональных особенностей.

Для практической реализации данной концепции в 2018 г. разработана базовая регионально-муниципальная модель ранней помощи, способствующая принятию решения исполнительными органами государственной власти и органами местного самоуправления о внедрении в субъекте Российской Федерации системы ранней помощи и позволяющая спроектировать вариативную регионально-муниципальную модель ранней помощи [5]. В ее основе, помимо принципов открытости, партнерства, вариативности, заложен принцип региональности, позволяющий учитывать при проектировании и становлении модели ранней помощи семьям детей первых трех лет жизни с ОВЗ территориальные и национально-этнические особенности территорий, типы и уровни образовательной системы региона.

Таким образом, учет региональных особенностей в процессе становления и развития системы ранней помощи является неотъемлемым условием его эффективности. В настоящее время отмечается недостаточность специальных исследований по проблеме регионализации системы ранней помощи детям с ограниченными возможностями здоровья и их семьям. Данное обстоятельство обосновывает актуальность определения основных проблем развития ранней помощи с учетом региональных особенностей и путей их разрешения для повышения эффективности процесса оказания комплексной поддержки детям с ОВЗ и их семьям.

Проблема регионализации является одной из важнейших тенденций развития современной образовательной системы. Понятие «регионализация образования» рассматривается в педагогических исследованиях в различных аспектах: как сложная многокомпонентная, саморазвивающаяся система или как разнонаправленный непрерывный процесс. На основе анализа социального, общественно-организационного, культурологического аспектов данного понятия А.Д. Николаева, А.В. Чудиновских [6] выявили, что регионализацию можно рассматривать и как процесс, и как систему, и как управленческую проблему, направленные на реализацию образовательных задач с учетом геополитических и социокультурных специфик регионов.

По мнению Д.А. Данилова, регионализация является одним из факторов и рациональных путей повышения качества педагогического процесса в учебных заведениях, предусматривающая «обогащение организации, содержания, технологии обучения и воспитания на основе местной социальной, производственной, этнической специфики» [7].

Превращение образования в важный фактор социально-культурного развития регионов, а регионов, в свою очередь, – в не менее значимый фактор развития образования – является сутью регионализации, считают М.М. Шабанова, Р.Р. Алиева [8].

Таким образом, регионализация подразумевает развитие и расширение образовательного пространства субъекта при опоре на особенности конкретного региона (территориальные, культурно-исторические, национально-этнические, демографические, природно-климатические, социально-экономические и др.) с учетом образовательных запросов субъектов образования региона.

Ранняя помощь осуществляется на основе принципов комплексности, непрерывности и семейной ориентированности. Комплексность предполагает обеспечение скоординированности услуг, направленных на развитие всех сфер жизнедеятельности ребенка, на основе междисциплинарного подхода в организации эффективного межведомственного взаимодействия. Непрерывность требует консолидации усилий семьи, специалистов и общественных организаций, а также поиска новых форм, методов и технологий оказания услуг ранней помощи. Семейная ориентированность обеспечивает повышение уровня психолого-педагогической компетентности родителей, качества взаимоотношений в семье, взаимодействия семьи с социумом. В процессе становления ранней помощи как неотъемлемого структурного компонента региональной системы образования соблюдение данных принципов требует учета тенденций социокультурного, социально-экономического, социально-демографического развития региона, а также климатических и географических особенностей конкретного субъекта.

В настоящее время для регионов в аспекте развития ранней помощи актуально решение следующих задач: обеспечение доступности ранней помощи в естественных ситуациях развития ребенка за счет ее территориального расширения, соответствующего кадрового обеспечения, повышения качества и эффективности услуг ранней помощи. Реализация перечисленных задач, на наш взгляд, лежит в русле решения проблемы регионализации ранней помощи. Их решение возможно лишь при налаживании системного взаимодействия различных ведомств, учреждений и организаций, в том числе и некоммерческих, с целью создания целостной скоординированной региональной системы ранней помощи детям.

Так, обеспечение доступности ранней помощи для детей с ОВЗ и их семей требует территориального расширения региональной системы ранней помощи с учетом демографических, природно-климатических, социально-экономических факторов.

В условиях Республики Саха (Якутия), являющейся самым большим регионом Российской Федерации, данная проблема является особо актуальной. Общая площадь территории Якутии составляет 3,1 млн кв. км. Свыше 40% территории республики находится за Полярным кругом. В ее пределах расположены три часовых пояса. До настоящего времени Якутия является одним из самых изолированных и труднодоступных регионов мира в транспортном отношении: 90% территории не имеет круглогодичного транспортного сообщения [9]. При этом территория Якутии характеризуется слабой заселенностью: по данным Территориального органа Федеральной службы государственной статистики по Республике Саха (Якутия), общая численность населения региона в 2018 году составила 964,3 тыс. человек, из них 6 448 детей с инвалидностью [10], в том числе в возрасте до 3 лет – 719 человек (11%) [11].

В Республике Саха (Якутия) ведется планомерная работа по развитию системы ранней помощи. Распоряжением Правительства РС (Я) «О развитии системы ранней помощи в Республике Саха (Якутия)» от 8 сентября 2017 г. №1154-р. утвержден план мероприятий по развитию системы ранней помощи детям-инвалидам, детям с ограниченными возможностями здоровья и их семьям в РС (Я), координатором развития республиканской системы ранней помощи определено Министерство труда и социального развития РС (Я) [12]. Для повышения уровня обеспеченности инвалидов, в том числе детей-инвалидов, реабилитационными и абилитационными услугами, ранней помощью Указом Главы РС (Я) от 30 января 2019 г. № 358 утверждена Комплексная программа Республики Саха (Якутия) «Формирование системы комплексной реабилитации и абилитации инвалидов, в том числе детей-инвалидов, на 2019-2020 годы» [11]. В данном документе указано, что в 2017 году Министерством здравоохранения Республики Саха (Якутия) проведена оценка нуждаемости в услугах ранней помощи, по результатам которой выявлено 2 378 детей целевой группы. Из них в 2018 г. смогли получить раннюю помощь 8% детей целевой группы, согласно Комплексной программе этот целевой показатель в 2019 г. должен вырасти до 24%, в 2020 – до 40%.

Таким образом, пропускная способность служб ранней помощи Республики Саха (Якутия) должна быть значительно увеличена за счет развития муниципальных систем ранней помощи, в том числе в отдаленных, труднодоступных районах.

В региональном образовательном пространстве необходимо обеспечить вариативность форм организации ранней помощи, определяя формы семейного воспитания детей раннего возраста с ОВЗ в качестве ведущих. Построение



ранней помощи как базового структурного компонента региональной системы образования предполагает ее встраивание в существующую систему коррекционно-педагогической помощи детям с ОВЗ. Следовательно, качество региональной образовательной среды для детей с ОВЗ, в первую очередь ее дошкольного уровня, определяет темпы построения системы ранней помощи в образовании. Активная реализация вариативных форм дошкольного образования повышает доступность образования для детей раннего и дошкольного возраста с ОВЗ, способствует развитию инклюзивного образовательного пространства [13], [14]. Перспективной формой работы специалистов с семьями, имеющими детей раннего возраста с ОВЗ, особенно из отдаленных населенных пунктов, является дистанционное взаимодействие, нацеленное на формирование единого информационного образовательного пространства, включающего информационное наполнение специально организованных сайтов для родителей, дистанционные консультации, ответы специалистов на вопросы родителей на странице сайта образовательной организации, общение по электронной почте, через социальные сети [13].

Важным аспектом регионализации системы ранней помощи является подготовка педагогических кадров в соответствии с потребностями регионального образовательного пространства. Учет региональных особенностей системы образования в процессе подготовки педагогов-дефектологов предполагает ориентацию на максимальное удовлетворение потребностей регионального рынка труда и запросов региональной образовательной среды. Это требует согласованности в деятельности всех звеньев региональной системы образования и системной работы по изучению, разработке и активному внедрению в образовательный процесс вуза регионального компонента содержания образования.

Специфика организации подготовки дефектологов в условиях регионализации образования заключается в реализации этнорегионального подхода, основанного на единстве культурного и образовательного пространства, равноправии в сохранении и развитии языков народов, населяющих территорию региона; в разработке национально-регионального компонента образовательных программ, нацеленного на формирование компетенций, востребованных в региональной системе образования; в организации научно-методического сопровождения процесса подготовки дефектологических кадров для коррекционно-педагогической работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья в условиях регионального образовательного пространства; в расширении социального партнерства, направленного на региональное регулирование численности и перечня профилей подготовки дефектологов, достраивание недостающих звеньев в системах специального и инклюзивного образования региона [15].

С учетом выделенных условий регионализации процесса подготовки педагогических кадров в Северо-Восточном федеральном университете имени М.К. Аммосова (СВФУ) ведется подготовка дефектологов по направлению «Специальное (дефектологическое) образование», профилям бакалавриата «Логопедия», «Олигофренопедагогика», магистерской программе «Психолого-педагогическое сопровождение детей раннего возраста с проблемами в развитии».

С целью формирования у будущих дефектологов готовности к осуществлению коррекционно-педагогической работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья, начиная с раннего возраста, в основные профессиональные образовательные программы бакалавриата по профилям «Логопедия», «Олигофренопедагогика» включен модуль «Коррекционно-развивающая работа с детьми раннего и дошкольного возраста с ОВЗ».

Подготовка магистров по программе «Психолого-педагогическое сопровождение детей раннего возраста с проблемами в развитии», осуществляемая по направлению подготовки «Специальное (дефектологическое) образование», с 2016 г. нацелена на кадровое обеспечение создающейся в Республике Саха (Якутия) системы ранней комплексной помощи детям и их семьям. Отмечая, что данная магистерская программа востребована среди руководителей образовательных организаций (директоров ППМС-центров, заведующих ДОО), обучение которых наиболее результативно влияет на процесс развития региональной системы ранней помощи в количественном и качественном аспектах.

Разработка программ дополнительного профессионального образования осуществляется на основе анализа рынка труда и заявок образовательных организаций. Спектр реализуемых преподавателями кафедры специального (дефектологического) образования на базе Учебно-методического центра Педагогического института СВФУ программ профессиональной переподготовки и повышения квалификации определяется в соответствии с потребностью регионального образовательного пространства в педагогах, обладающих профессио-

нальными компетенциями в области обучения и воспитания детей с ОВЗ, в том числе раннего возраста.

Актуальной задачей на современном этапе развития системы ранней помощи является повышение качества и эффективности услуг ранней помощи. Ее решение во многом зависит от организации на региональном уровне межведомственного взаимодействия, основанного на формировании соответствующей нормативной правовой и методической базы по ранней помощи, а также взаимодействию с общественными организациями, с активностью которых связано распространение инклюзивных ценностей и реализация различных аспектов поддержки семей, имеющих детей с ОВЗ.

В настоящее время в Республике Саха (Якутия) функционируют 18 служб ранней помощи, созданных при ППМС-центрах и образовательных организациях. Единый ресурсный методический центр создан на базе ГБУ РС (Я) «Республиканский реабилитационный центр для детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья». Развитие региональной системы ранней помощи осуществляется в соответствии с Межведомственным комплексным планом по формированию системы комплексной реабилитации и абилитации инвалидов, в том числе детей-инвалидов, в РС (Я) (утвержден Распоряжением Правительства РС (Я) от 7 октября 2016 г. № 1240-р) [16]. Порядок межведомственного взаимодействия при оказании ранней помощи детям-инвалидам и детям с ОВЗ и их семьям, Перечень услуг ранней помощи, оказываемых детям-инвалидам, детям с ОВЗ и их семьям, Критерии отнесения детей в возрасте от 0 до 3 лет к потенциально нуждающимся в получении услуг ранней помощи, Реестр организаций, оказывающих услуги ранней помощи в республике, утвержденные 23 апреля 2019 г. Межведомственным приказом Министерства труда и социального развития РС (Я), Министерства здравоохранения РС (Я), Министерства образования и науки РС (Я) [17], служат нормативной основой для скоординированной межведомственной деятельности по обеспечению комплексной помощи семьям, имеющим детей раннего возраста с ОВЗ, на региональном уровне.

Благотворительный фонд поддержки детей с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья РС (Я) «Харысхал» («Милосердие») [18], являющийся ресурсным центром для общественных организаций республики и координирующий деятельность общественных объединений родителей, проводит разноплановую работу, направленную на консолидацию усилий государства и общества по улучшению социального положения семей, имеющих детей с ОВЗ и инвалидностью, в том числе раннего возраста, развитию инклюзии.

Регионализация системы ранней помощи как базового структурного компонента образовательной системы для детей с ОВЗ подразумевает развитие и расширение образовательного пространства субъекта при опоре на особенности конкретного региона (территориальные, культурно-исторические, национально-этнические, демографические, природно-климатические, социально-экономические и др.) с учетом образовательных запросов субъектов ранней помощи.

В настоящее время для системы ранней комплексной помощи детям с ОВЗ и их семьям в русле решения задач, актуальных для современного этапа ее развития, в аспекте регионализации определены следующие проблемы:

1. Обеспечение доступности ранней помощи для детей с ОВЗ и их семей за счет территориального расширения региональной системы ранней помощи с учетом демографических, природно-климатических, социально-экономических факторов.

С целью повышения доступности и обеспечения вариативности форм организации ранней помощи необходима активная реализация вариативных форм дошкольного образования с учетом развития региональной системы образования для детей с ОВЗ, а также дистанционного взаимодействия специалистов с семьями.

2. Подготовка педагогических кадров для системы ранней помощи в соответствии с потребностями регионального образовательного пространства, основанная на согласованной деятельности соответствующих звеньев региональной системы образования и системной работе по изучению, разработке и активному внедрению в образовательный процесс вуза регионального компонента содержания образования.

3. Организация на региональном уровне межведомственного взаимодействия, предполагающего формирование соответствующей нормативной правовой и методической базы по ранней помощи, а также взаимодействие с общественными организациями, осуществляющими поддержку семей, имеющих детей с ОВЗ.

Таким образом, выстраивание региональной системы ранней помощи на основе решения вышеизложенных проблем будет способствовать повышению темпов ее развития, позволит повысить качество и эффективность услуг.

#### Библиографический список

1. Об утверждении Концепции развития ранней помощи в Российской Федерации на период до 2020 года. Распоряжение Правительства РФ от 31.08.2016 N 1839-р. Available at: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_204218/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_204218/)
2. Методические рекомендации по организации услуг ранней помощи детям и их семьям в рамках формирования системы комплексной реабилитации и абилитации инвалидов и детей-инвалидов (утв. Министерством труда и социальной защиты РФ 25 декабря 2018 г.). Available at: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/72046220/>
3. Малофеев Н.Н. Концепция развития образования детей с ОВЗ: основные положения. Альманах Института коррекционной педагогики. 2019; № 36. Available at: <https://alldf.ru/articles/almanac-36/the-concept-of-development-of-education-of-children-with-disabilities>

4. Малофеев Н.Н., Никольская О.С., Кукушкина О.И., Гончарова Е.Л. Развитие ранней помощи в образовании детям с ОВЗ и группы риска: основания, ориентиры и ожидаемые результаты. *Альманах Института коррекционной педагогики*. 2019; № 36. Available at: <https://alldf.ru/ru/articles/almanac-36/the-introduction-of-a-new-level-of-education-for-young-children-at-risk-and-with-disabilities-foundations-guidelines-and-expected-results>
5. Разенкова Ю.А. Регионально-муниципальная модель ранней помощи. *Альманах Института коррекционной педагогики*. 2018; № 33. Available at: <https://alldf.ru/ru/articles/almanac-33/regional-municipal-model-of-early-intervention>
6. Николаева А.Д., Чудиновских А.В. Региональное образование как научно-педагогическая категория. *Современные наукоёмкие технологии*. 2016; № 12: 392 – 396; Available at: <https://www.top-technologies.ru/ru/article/view?id=36458>
7. Данилов Д.А. Организационно-педагогическое обеспечение регионализации образования. *Успехи современного естествознания*. 2004; № 1: 70 – 72; Available at: <http://www.natural-sciences.ru/ru/article/view?id=12153>
8. Шабанова М.М., Алиева Р.Р. Регионализация образования как важный фактор сбалансированного социально-экономического развития региона. *Гуманизация образования*. 2010; № 1. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/regionalizatsiya-obrazovaniya-kak-vazhnyy-faktor-sbalansirovannogo-sotsialno-ekonomicheskogo-razvitiya-regiona>
9. Официальный информационный портал Республики Саха (Якутия). Available at: <https://www.sakha.gov.ru/o-respublike-saha-kutiya/obschiesvedeniya>
10. Сайт Территориального органа Федеральной службы государственной статистики по Республике Саха (Якутия). Available at: <https://sakha.gks.ru/folder/32348>
11. Формирование системы комплексной реабилитации и абилитации инвалидов, в том числе детей-инвалидов, на 2019-2020 годы. Указ Главы Республики Саха (Якутия) от 30 января 2019 г. № 358 «О комплексной программе Республики Саха (Якутия). Available at: <https://yakutia-daily.ru/19332-2/>
12. О развитии системы ранней помощи в Республике Саха (Якутия). Распоряжение Правительства Республики Саха (Якутия) «» от 8 сентября 2017 года №1154-р. Available at: <http://docs.cntd.ru/document/446549757>
13. Григоренко Н.Ю. Вариативная организация ранней психолого-педагогической помощи детям с ограниченными возможностями здоровья на основе междисциплинарного подхода. *Педагогическое образование в России*. 2017; № 11: 132 – 138. Available at: <http://elar.uspu.ru/bitstream/uspu/7886/1/povr-2017-11-20.pdf>
14. Юдина И.А. Коррекционно-педагогическая помощь детям с ограниченными возможностями здоровья в Республике Саха (Якутия): учебное пособие. Пенза: Научно-издательский центр «Социосфера», 2018.
15. Yudina I.A., Abramova N.A., Kornilova E.N. Organization of Special Education Teachers Training in Conditions of Regionalization of Education (on the Example of the Republic of Sakha (Yakutia) *Revista Espacios*. 2017; Vol. 38. № 55: 10. Available at: <http://www.revistaespacios.com/a17v38n55/17385510.html>
16. Об утверждении межведомственного комплексного плана и состава межведомственной координационной комиссии по формированию системы комплексной реабилитации и абилитации инвалидов, в том числе детей-инвалидов, в Республике Саха (Якутия). Распоряжение Правительства РС (Я) от 07.10.2016 г. №1240-р. Available at: <https://mintrud.sakha.gov.ru/zakony-i-npa-rsja-rasporjajenie-pravitelstva-rsja-ot-07102016-g-1240-r>
17. Об утверждении мероприятий, направленных на развитие системы ранней помощи в Республике Саха (Якутия). Приказ Министерства труда и социального развития РС (Я) № 489-ОД, Министерства здравоохранения РС (Я) № 01-07/563, Министерства образования и науки РС (Я) № 01-10/542 от 23 апреля 2019 г.
18. Сайт Благотворительного фонда поддержки детей с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья РС (Я) «Харысхал» («Милосердие»). Available at: <http://dobrosakha.ru/>

## References

1. *Ob utverzhdenii Konceptii razvitiya rannej pomoschi v Rossijskoj Federacii na period do 2020 goda*. Rasporyazhenie Pravitel'stva RF ot 31.08.2016 N 1839-r. Available at: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_204218/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_204218/)
2. *Metodicheskie rekomendacii po organizacii uslug rannej pomoschi detyam i ih sem'jam v ramkah formirovaniya sistemy kompleksnoj rehabilitacii i abilitacii invalidov i detej-invalidov* (utv. Ministerstvom truda i social'noj zaschity RF 25 dekabrya 2018 g.). Available at: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/72046220/>
3. Malofeev N.N. Konceptiya razvitiya obrazovaniya detej s OVZ: osnovnye polozheniya. *Al'manah Instituta korrekcionnoj pedagogiki*. 2019; № 36. Available at: <https://alldf.ru/ru/articles/almanac-36/the-concept-of-development-of-education-of-children-with-disabilities>
4. Malofeev N.N., Nikolskaya O.S., Kukushkina O.I., Goncharova E.L. Razvitie rannej pomoschi v obrazovanii detyam s OVZ i grupy riska: osnovaniya, orientiry i ozhidaemye rezul'taty. *Al'manah Instituta korrekcionnoj pedagogiki*. 2019; № 36. Available at: <https://alldf.ru/ru/articles/almanac-36/the-introduction-of-a-new-level-of-education-for-young-children-at-risk-and-with-disabilities-foundations-guidelines-and-expected-results>
5. Razenkova Yu.A. Regional'no-municipal'naya model' rannej pomoschi. *Al'manah Instituta korrekcionnoj pedagogiki*. 2018; № 33. Available at: <https://alldf.ru/ru/articles/almanac-33/regional-municipal-model-of-early-intervention>
6. Nikolaeva A.D., Chudinovskikh A.V. Regional'noe obrazovanie kak nauchno-pedagogicheskaya kategoriya. *Sovremennye naukoemkie tehnologii*. 2016; № 12: 392 – 396; Available at: <https://www.top-technologies.ru/ru/article/view?id=36458>
7. Danilov D.A. Organizatsionno-pedagogicheskoe obespechenie regionalizatsii obrazovaniya. *Uspehi sovremennogo estestvoznaniya*. 2004; № 1: 70 – 72; Available at: <http://www.natural-sciences.ru/ru/article/view?id=12153>
8. Shabanova M.M., Alieva R.R. Regionalizatsiya obrazovaniya kak vazhnyy faktor sbalansirovannogo social'no-ekonomicheskogo razvitiya regiona. *Gumanizatsiya obrazovaniya*. 2010; № 1. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/regionalizatsiya-obrazovaniya-kak-vazhnyy-faktor-sbalansirovannogo-sotsialno-ekonomicheskogo-razvitiya-regiona>
9. Oficial'nyj informacionnyj portal Respubliki Saha (Yakutiya). Available at: <https://www.sakha.gov.ru/o-respublike-saha-kutiya/obschiesvedeniya>
10. Sajt Territorial'nogo organa Federal'noj sluzhby gosudarstvennoj statistiki po Respublike Saha (Yakutiya). Available at: <https://sakha.gks.ru/folder/32348>
11. Formirovanie sistemy kompleksnoj rehabilitacii i abilitacii invalidov, v tom chisle detej-invalidov, na 2019-2020 gody. Ukaz Glavy Respubliki Saha (Yakutiya) ot 30 yanvarya 2019 g. № 358 «O kompleksnoj programme Respubliki Saha (Yakutiya). Available at: <https://yakutia-daily.ru/19332-2/>
12. O razvitiy sistemy rannej pomoschi v Respublike Saha (Yakutiya). Rasporyazhenie Pravitel'stva Respubliki Saha (Yakutiya) «» ot 8 sentyabrya 2017 goda №1154-r. Available at: <http://docs.cntd.ru/document/446549757>
13. Grigorenko N.Yu. Variativnaya organizatsiya rannej psihologo-pedagogicheskoy pomoschi detyam s ogranichenymi vozmozhnostyami zdorov'ya na osnove mezhdisciplinarnogo podhoda. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. 2017; № 11: 132 – 138. Available at: <http://elar.uspu.ru/bitstream/uspu/7886/1/povr-2017-11-20.pdf>
14. Yudina I.A. Korrekcionno-pedagogicheskaya pomoshch' detyam s ogranichenymi vozmozhnostyami zdorov'ya v Respublike Saha (Yakutiya): uchebnoe posobie. Penza: Nauchno-izdatel'skij centr «Sociosfera», 2018.
15. Yudina I.A., Abramova N.A., Kornilova E.N. Organization of Special Education Teachers Training in Conditions of Regionalization of Education (on the Example of the Republic of Sakha (Yakutia) *Revista Espacios*. 2017; Vol. 38. № 55: 10. Available at: <http://www.revistaespacios.com/a17v38n55/17385510.html>
16. Ob utverzhdenii mezhdovedstvennogo kompleksnogo plana i sostava mezhdovedstvennoj koordinacionnoj komissii po formirovaniyu sistemy kompleksnoj rehabilitacii i abilitacii invalidov, v tom chisle detej-invalidov, v Respublike Saha (Yakutiya). Rasporyazhenie Pravitel'stva RS (Ya) ot 07.10.2016 g. №1240-r. Available at: <https://mintrud.sakha.gov.ru/zakony-i-npa-rsja-rasporjajenie-pravitelstva-rsja-ot-07102016-g-1240-r>
17. Ob utverzhdenii meropriyatij, napravlennyh na razvitie sistemy rannej pomoschi v Respublike Saha (Yakutiya). Prikaz Ministerstva truda i social'nogo razvitiya RS (Ya) № 489-OD, Ministerstva zdorovoohraneniya RS (Ya) № 01-07/563, Ministerstva obrazovaniya i nauki RS (Ya) № 01-10/542 ot 23 aprelya 2019 g.
18. Sajt Blagotvoritel'nogo fonda podderzhki detej s invalidnost'yu i ogranichenymi vozmozhnostyami zdorov'ya RS (Ya) «Haryshal» («Miloserdie»). Available at: <http://dobrosakha.ru/>

Статья поступила в редакцию 28.11.19

УДК 378

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10129

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

**Radzhabova R.V.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: [patimat.kamus@mail.ru](mailto:patimat.kamus@mail.ru)

**ANALYSIS OF PRACTICAL EXPERIENCE IN THE USE OF INTERACTIVE TECHNOLOGIES IN TEACHING OF LEGAL DISCIPLINES.** The article is based on the analysis, systematization and generalization of materials obtained during experimental work on the perception of students to interactive teaching methods, and relationships to the personality of the teacher using interactive technologies in the educational process. The work shows the relevance of the introduction of modern technologies in the practice of preparing the future jurist, the conditions of educational space of a pedagogical university. In the course of the study, the researchers come to the conclusion that for a modern student the ideal is the image of a professionally competent teacher working interactively, with a large share of positive personality qualities. The article presents a conditional portrait of the most ideal teacher from the point of view of students, who has interactive competence.

**Key words:** interactive teaching methods, competence, potential of legal disciplines, professionalism, professional activity.

**П.Д. Гаджиева**, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала,

E-mail: patimat.kamus@mail.ru

**Р.В. Раджабова**, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала,

E-mail: patimat.kamus@mail.ru

## АНАЛИЗ ПРАКТИЧЕСКОГО ОПЫТА ПРИМЕНЕНИЯ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРЕПОДАВАНИИ ПРАВОВЫХ ДИСЦИПЛИН

В статье на основе анализа, систематизации и обобщения материалов, полученных в ходе опытно-экспериментальной работы по выявлению отношения студентов к интерактивным методам обучения, а также отношения к личности преподавателя, применяющего интерактивные технологии в учебном процессе, обоснована актуальность внедрения современных технологий в практику подготовки будущего правоведа в условиях образовательного пространства педагогического вуза. В процессе исследования мы пришли к выводу о том, что для современного студента идеальным видится образ профессионально компетентного педагога, работающего в интерактиве, с наличием позитивных личностных качеств. В статье представлен условный портрет идеального, с точки зрения студентов, преподавателя, обладающего интерактивной компетентностью.

**Ключевые слова:** интерактивные методы обучения, компетентность, потенциал правовых дисциплин, профессионализм, профессиональная деятельность.

В настоящее время уже ни у кого не вызывает сомнения эффективность применения интерактивных технологий в образовательном процессе. Особенно это актуально для гуманитарных и, в частности, правовых дисциплин. Однако ещё до конца не изучены и не отработаны практические механизмы применения интерактивных технологий в учебно-воспитательном процессе.

В данной статье показаны результаты экспериментальной работы по изучению готовности преподавателей и студентов к использованию интерактивных форм в процессе изучения права. Это необходимо для того, чтобы сделать методику преподавания правовых дисциплин в вузе более эффективной. Актуальность данной работы связана с тем, что при сложившихся социально-экономических условиях в стране особенно важно, чтобы преподавание правовых дисциплин проводилось не формально, а способствовало формированию правового сознания молодых граждан. Одной из ведущих задач исследования – изучение условий организации позитивного взаимодействия участников педагогического процесса [1 – 7].

На первом этапе опытно-экспериментальной работы рассматривался опыт использования интерактивных методов в изучении правовых дисциплин.

Цель констатирующего этапа исследования: выяснить степень соответствия образовательного процесса стандартам, необходимым для подготовки современных специалистов.

В процессе эксперимента был проведен опрос студентов 2-го курса ДГПУ: на историческом факультете (45 чел.), на факультете иностранных языков (110 чел.), на технологического-экономического факультете (40 чел.), на факультете управления (34 чел.).

Опытно-экспериментальная работа проводилась в три этапа: диагностико-констатирующий, преобразующий и аналитико-обобщающий.

На первом – диагностико-констатирующем – этапе изучались отношение и готовность студентов и преподавателей к интерактивному изучению права. Для этого были разработаны следующие подпрограммы:

1) подпрограмма «Студент о студенте, владеющем интерактивной компетентностью»;

2) подпрограмма «Преподаватель о студенте, владеющем интерактивной компетентностью»;

3) подпрограмма «Студент о преподавателе, владеющем интерактивной компетентностью»;

Наиболее обширной по содержанию и методикам исследования оказалась 1 подпрограмма «Студент о студенте, владеющем интерактивной компетентностью». Для сбора эмпирических данных о качествах личности студентов, способных работать в интерактиве, была проведена методика незаконченных предложений.

Так, в ходе опроса № 1 ответы на вопрос: «К свойствам, которыми должна обладать личность для успешного интерактивного обучения, я бы отнес...» позволили выяснить, что

- 56% респондентов отнесли организаторские способности,
- 43% – пунктуальность, дисциплинированность, самоорганизованность,
- 12% – умение внушать и манипулировать людьми (в разумных пределах),
- 59% – коммуникативность и когнитивность,
- 63% – самостоятельность, надежность и др.

При проведении опроса № 2 студенты дополняли предложение: К качествам личности, создающим помехи для интерактивного обучения можно отнести... В ходе чего были получены следующие ответы:

- отсутствие артистизма, замкнутость (45%),
- безынициативность (34%),
- безответственность (56%),
- неопытность в конкретной области (76%) и др.

Общим (с различными интерпретациями) стало мнение студентов о том, что способность к самообразованию – необходимое качество личности современного студента.

При изучении мнений преподавателей (3 подпрограмма «Преподаватель о студенте, владеющем интерактивными умениями») о компетентном в интерактиве студенте, были получены следующие ответы. Студент обладает достаточным уровнем компетентности для осуществления интерактивного обучения, если:

- обладает навыками межличностного общения (57%);
- умеет работать в системе и системно (44%);
- обладает компетентным подходом к информации (43%);
- имеет базовые учебные навыки (37%);
- обладает мыслительными навыками (39%).

На диагностико-констатирующем этапе исследования применялась модифицированная методика Н.П. Фетискина. В качестве интегративных критериев готовности к интерактивной деятельности выступали следующие (табл. 1, рис. 1):

Таблица 1

Интегративные критерии готовности к интерактивной деятельности

№	критерий	Его характеристика
1.	<b>Взаимопознание</b>	Степень адекватности оценки личностных особенностей партнеров по взаимодействию, взаимопонимание (уровень конфликтности в группе, выраженность общих интересов, умение понять точку зрения оппонента, другого человека).
2.	<b>Взаимовлияние</b>	Степень значимости мнения, поступков других представителей группы, самокоррекция, саморефлексия.
3.	<b>Социальная автономность</b>	Значимость личностной позиции в совместных действиях и организации или участия в совместной деятельности.
4.	<b>Социальная адаптивность</b>	Благополучность взаимоотношений, удовлетворенность своим положением в группе, гибкость поведения, контактность внутри коллектива и с внешним окружением.), социальная активность.

### Готовность к интерактивной деятельности



Рис. 1. Компоненты готовности студентов к интерактивной деятельности



Респондентам был предложен тестовый материал по шести шкалам, отражающим интегративные критерии. При обработке материалов тестирования студенты показали высокие результаты по шкалам: взаимопознание, взаимопонимание (по 144 – 148 баллов), тогда как по остальным показателям уровень едва достигал среднего (126 баллов). Низким явился уровень социальной активности (125 баллов).

Анализ собеседования, анкетирования в процессе обучения студентов второго курса показал:

- низкий показательный уровень умений сотрудничества – 37,4%;
- низкая активность в изучении дополнительной информации – 21,2%;
- недостаточно развиты критические (оценочные) способности – 36,7%;
- не могут четко оформить свою мысль, аргументировать ответ – 89,7%;
- не осознают необходимость овладения теми или иными знаниями – 75,0%.

Таким образом, по предварительным данным диагностико-констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы студенты не готовы к работе в интерактиве. Эти тенденции требуют изменений стратегии образования и обучения подрастающего поколения. На первый план при обучении выходят не функциональные компетенции, а воспитание таких личных способностей обучающегося, которые впоследствии позволяют ему занять активную позицию в жизненных обстоятельствах и самому определить образовательную траекторию, карьерный рост, понимание других людей и сотрудничество. Студентам 2 курса технолого-экономического, факультета управления и факультета иностранных языков ДГПУ (272 студента и 11 преподавателей права, всего 283 респондента) было предложено составить условный портрет наиболее идеального с их точки зрения преподавателя, обладающего интерактивной компетентностью.

В 3 подпрограмме «Студент о преподавателе» в ходе исследования респондентам было предложено кратко представить те качества личности, которые они могут присвоить преподавателю, ведущему у них курс права. Вот только некоторые выдержки из полученных характеристик:

- Очень квалифицированный человек. В процессе обучения стремится установить «обратную связь» со слушателями и всегда акцентирует внимание на неясных для них моментах.
- Спокойный, алгоритмичный человек. Лучше других преподавателей реализует междисциплинарные связи.
- Его отличают четкость, корректность и огромное терпение.
- Талантливый программист и преподаватель – человек, у которого все получается.
- Хорошо структурирует материал, понятно и приятно его излагает, использует много примеров из реальных разработок.
- Достаточно коммуникабелен, имеет склонность похвалить себя. Обладает энциклопедическими знаниями в области Интернета, а также использования средств Интернета в целях корпоративного маркетинга.
- Очень интересный человек с широким кругом интересов. Профессионал в бальном танце, свободно владеет английским (жил в США, работал с американскими заказчиками).

#### Библиографический список

1. Гаджиева П.Д., Курбанов М.А. Правовое просвещение и правовое воспитание как необходимое условие формирования правосознания у подрастающего поколения. *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 1 (74): 264 – 265.
2. Колесник Н.П. *Использование интерактивных форм изучения педагогики в вузе*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Санкт-Петербург, 2007.
3. Гаджиева П.Д., Курбанов М.А. Методика использования нормативно-правовых документов в повышении правовой культуры учащихся. *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 1 (74): 276 – 277.
4. Гаджиева П.Д., Раджабова Р.В. Реализация потенциала интерактивных технологий в формировании универсальных компетенций студентов. *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 5 (78): 118 – 120.
5. Гаджиева П.А., Раджабова Р.В. Методические основы моделирования плана-конспекта интерактивного урока по праву в школе. *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 5 (78): 120 – 121.
6. Гаджиева П.А., Раджабова Р.В. Правовое образование подрастающего поколения: отечественный и зарубежный опыт. *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 5 (78): 122 – 123.
7. Панина С.В. *Современные способы активизации обучения: учебное пособие для студентов высшего учебного заведения*. Москва: 2008.

#### References

1. Gadzhieva P.D., Kurbanov M.A. Pravovoe prosvetshenie i pravovoe vospitanie kak neobhodimoe uslovie formirovaniya pravosoznaniya u podrastayushchego pokoleniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 1 (74): 264 – 265.
2. Kolesnik N.P. *Ispol'zovanie interaktivnykh form izucheniya pedagogiki v vuze*. Dissertatsiya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Sankt-Peterburg, 2007.
3. Gadzhieva P.D., Kurbanov M.A. Metodika ispol'zovaniya normativno-pravovykh dokumentov v povyshenii pravovoy kul'tury uchashchisya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 1 (74): 276 – 277.
4. Gadzhieva P.D., Radzhabova R.V. Realizatsiya potentsiala interaktivnykh tehnologiy v formirovanii universal'nykh kompetency studentov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 5 (78): 118 – 120.
5. Gadzhieva P.A., Radzhabova R.V. Metodicheskie osnovy modelirovaniya plana- konspekta interaktivnogo uroka po pravu v shkole. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 5 (78): 120 – 121.
6. Gadzhieva P.A., Radzhabova R.V. Pravovoe obrazovanie podrastayushchego pokoleniya: otechestvennyy i zarubezhnyy opyt. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 5 (78): 122 – 123.
7. Panina S.V. *Sovremennyye sposoby aktivizatsii obucheniya: uchebnoye posobie dlya studentov vysshego uchebnogo zavedeniya*. Moskva: 2008.

Статья поступила в редакцию 28.11.19

*Archakhova N.V., senior teacher, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: archakhova@mail.ru*  
*Slobodchikova M.P., senior teacher, Saint-Petersburg state pediatric medical university (St. Petersburg, Russia), E-mail: limelight@mail.ru*

**DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE SKILLS IN ELT FOR STUDENTS OF NON-LINGUISTIC HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS BY MEANS OF YOUTUBE VIDEO HOSTING.** The article observes an important problem of social net and videohosting use in English language teaching. Special attention is paid to YouTube media platform use in developing communicative skills of students of higher educational institutions. The authors introduce a new approach of individual work at creating student's own channel filled with current task content, instead of watching video and discussing or doing tasks according to the video material or team-work on creating a training video. The results of the current survey show that YouTube as a means of improving communicative skills has a significant positive effect. Moreover, students notice progress in breaking language barrier and are afraid of public speaking.

**Key words:** communicative skills, "screen generation", video hosting, YouTube, internet, language barrier, educational independence, non-linguistic university, ELT.

*Н.В. Арчахова, ст. преп., Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: archakhova@mail.ru*  
*М.П. Слободчикова, ст. преп., Санкт-Петербургский государственный педиатрический медицинский университет, г. Санкт-Петербург, E-mail: limelight@mail.ru*

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИДЕО-ХОСТИНГА YOUTUBE КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме использования социальных сетей и видеохостингов для обучения иностранному языку. Особое внимание уделено работе с популярной медиаплатформой YouTube с целью развития коммуникативных навыков студентов вузов. Авторами предложен новый подход к использованию ресурса, когда в качестве работы с платформой применяется не только просмотр видео и работа с увиденным материалом либо командная работа для создания обучающих видео, а индивидуальная работа студентом над созданием собственного канала и наполнение его контентом на заданные темы. На основании проведенного анкетирования студентов по результатам апробации данного вида работы авторы приходят к выводу, что использование YouTube в качестве средства улучшения коммуникативных навыков приводит к положительному эффекту. Более того, студенты отмечают прогресс в преодолении языкового барьера и страха перед публичными выступлениями.

**Ключевые слова:** коммуникативные навыки, «экранное поколение», видео-хостинг, YouTube, Интернет, языковой барьер, учебная самостоятельность, неязыковой вуз, преподавание английского языка.

Согласно новым образовательным стандартам, одной из важнейших универсальных компетенций программы бакалавриата является коммуникация (УК-4). Создание новых стандартов продиктовано требованиями современного мира, где умение грамотно организовать акт коммуникации не только на государственном языке страны проживания, но и на иностранных языках определяет уровень профессионализма специалиста. В условиях возрастающей конкуренции на рынке труда требования к выпускникам растут с каждым годом, и владение иноязычной компетенцией является большим преимуществом для специалиста любого профиля. Добиться наилучших результатов преподаватель может с помощью новых информационных технологий, к которым относятся обучающие платформы, образовательные приложения, а также ресурсы социальных сетей (Instagram, Twitter, Facebook и др.) и видео-хостингов, к примеру, YouTube и TikTok.

Таким образом, актуальность нашей темы подтверждается потребностью разработки методологии обучения иностранным языкам, а именно коммуникативным навыкам, с помощью видео-хостингов и социальных сетей, учитывая особенности восприятия информации «экранном» поколением. В настоящее время эти платформы используются в образовательных целях не в полном объеме, хотя данный ресурс обладает огромным потенциалом.

Новизна исследования заключается в недостаточности методологического материала по работе с видео-хостингом YouTube, неразработанности теоретического и практического материала. Данная платформа используется педагогами по большей части в качестве учебного материала в виде организованного просмотра видеороликов на YouTube на занятиях и работы с просмотренным материалом. Мы же в своей работе используем YouTube скорее как средство развития навыков говорения студента, нежели в качестве обучающего либо познавательного материала; студент выступает в роли активного участника, создавая собственный канал и публикуя собственные видео-ролики на английском языке.

В последние годы наблюдается повышение интереса к использованию YouTube в качестве учебного материала среди учителей школ и преподавателей средних и высших учебных заведений.

Так, Е.П. Матвиевская делится опытом использования YouTube на занятиях по немецкому языку: «Работа с видеоматериалами на немецком языке в рамках учебных занятий помогает обучающимся лучше овладеть разговорной лексикой и повысить свои коммуникационные компетенции» [1, с. 316], и в этом мы полностью согласны с автором. Однако в утверждении о том, что «предоставление видеоматериалов на занятии помогает студентам изучить правильное произношение, диалекты изучаемого языка и легче воспринимать разговорную речь на немецком языке» [1, с. 216] необходимо, на наш взгляд, внести коррективы. Мы бы подчеркнули тот факт, что правильному произношению студенты могут научиться в том случае, если материал будет именно учебным и рекомендован преподавателем, так как просторы YouTube содержат в себе огромное количество видео с носителями языка, не обладающими идеально грамотной речью и даже правильным произношением. Согласимся, что ресурсы YouTube помогают изу-

чать диалекты, однако для изучения того или иного диалекта необходима предварительная работа, связанная с изучением профиля создателя видео с целью «критического анализа» контента.

Нечай О.О. и Уткина С.Н. определили основные группы педагогических условий для применения Интернет-ресурсов в обучении иностранным языкам студентов колледжа и разработали методические рекомендации по организации работы с YouTube в целях развития познавательного интереса. Одним из педагогических условий является материально-техническая оснащенность [2, с. 625]. В комплексе необходимых мер указана возможность проводить занятия в кабинете информатики. Использование именно YouTube, в отличие от других Интернет-ресурсов, не требует наличия оснащенного компьютерами кабинета информатики, так как для индивидуальной работы с YouTube студентам достаточно смартфона с выходом в Интернет либо даже без такового, так как, например, в СВФУ каждый студент имеет доступ к бесплатному Интернету посредством Wi-Fi соединения. Для групповой работы достаточно ПК либо ноутбука с проектором. В малых группах проектор может не потребоваться.

Кантышева А.А. разработала критерии отбора преподавателем учебного видеоролика и в качестве основной цели использования YouTube-каналов в обучении иностранным языкам выносит улучшение навыков аудирования, увеличение познавательного интереса и мотивации, укрепление межпредметных связей [3].

Хабрянкина А. предлагает в качестве работы с медиапорталом YouTube привлечение студентов к отбору материала для просмотра, а также вовлечение учащихся в создание собственного видеоролика, что положительно влияет на навыки командной работы, а также активизацию творческого мышления и мотивации [4, с. 221].

«Реализацию познавательной деятельности нельзя представить без знаний и умений их самостоятельного применения на основе личного опыта», как отмечает Парникова Г.М. [5, с. 9]. Действительно, для развития положительной мотивации студента необходимо помочь обучающемуся понять, что изучаемый теоретический материал не оторван от реальной жизни, и его можно и должно использовать как в бытовом общении, так и в профессиональной деятельности. Именно поэтому мы используем метод полного вовлечения студента в процесс создания собственного контента на популярном среди молодежи видео-хостинге.

Апробированная нами методика работы с хостингом YouTube со студентами программы бакалавриата неязыкового вуза, выступивших в качестве активных участников процесса создания роликов, показала, что данный вид деятельности дает положительные результаты в плане преодоления языкового барьера и развития навыков говорения и аудирования, что подтверждается результатами проведенного среди студентов анкетирования. Внедрение данного метода позволит педагогам не только решить вышеперечисленные задачи, но и значительно повысить мотивацию студентов к самостоятельному изучению иностранного языка, а также побудит студентов использовать YouTube-ресурсы в своей будущей профессиональной деятельности.

Использование данной методики планируется нами не только продолжить, но и усложнить поставленные перед студентами задачи и перейти на следующий уровень, когда обучающиеся будут записывать видео не только в формате «говорящая голова», но и 15-минутные ролики на английском языке на темы «Экскурсия по кампусу», «Мой родной город/поселок/село» и т.д. Работа над данным направлением уже ведется, студенты получали задание записать рекламную экскурсию по торговому центру, интервью, видео-рецепт, однако данная работа требует систематизации и разработки методических рекомендаций для студентов и преподавателей.

При реализации данного проекта преподаватели могут столкнуться с некоторыми проблемами:

- в отличие от студентов так называемого «экранного поколения» не все преподаватели обладают необходимыми знаниями и навыками использования платформой YouTube. В таком случае им необходима будет предварительная работа для того, чтобы стать уверенным пользователем данной платформы;
- в свете использования балльно-рейтинговой системы в оценивании работы студентов необходимо разработать шкалу оценивания видеороликов и определить для себя, какую часть СРС преподаватель может посвятить данному виду работы;
- в качестве методического материала и образца преподавателю необходимо получить разрешение студентов использовать лучшие работы для демонстрации другим студентам либо записать собственные ролики.

Несмотря на данные затруднения, мы считаем, что результаты использования данного метода перевешивают все вышеперечисленные неудобства.

Апробация данного метода была проведена среди студентов филологического факультета (направление «Педагогическое») и Института языков и культуры народов северо-востока Российской Федерации (направления «Сервис» и «Туризм»). Северо-Восточного федерального университета. В анкетировании приняли участие 21,4% студентов мужского и 78,6% женского пола в возрасте от 18 до 24 лет.

Разберем результаты анкетирования.

- При ответе на вопрос «Пользуетесь ли Вы ресурсами Интернет?» 100% ответили утвердительно, также 100% дали положительный ответ на вопрос «Имеете ли свободный доступ к сети Интернет?», что указывает на то, что проблем с выполнением заданий у студентов не возникает.
- Экранное время пользования телефоном находится в диапазоне от 1 ч. до 16 ч., средний показатель от 3 ч до 8 ч.
- В образовательных целях Интернет используется всеми опрошенными студентами.
- Видео на канале YouTube смотрит 90,5% учащихся, из них в образовательных целях – 47,6%.
- YouTube в качестве источника полезной информации используют 85,7%, в качестве развлечения 81% и для того, чтобы «убить время» – 35,7%.
- На вопрос «Вызывают ли у Вас интерес занятия и лекции с использованием платформы YouTube?» 90,5% ответили утвердительно.
- 80% студентов, имеющих свой канал на платформе YouTube, используют его в образовательных целях.
- 92,9% студентов почувствовали положительный эффект от использования YouTube канала в процессе обучения иностранному языку.
- 50% почувствовали улучшение навыков аудирования, 87,5% студентов улучшили навыки говорения, 40% – грамматику, 17,5% – письменную речь.
- На вопрос «Как Вы считаете, помогает ли запись видео на английском языке побороть страх перед публичным выступлением?» 73,8% ответили утвердительно.
- 71,4% студентов согласились с тем, что размещение видеороликов помогает преодолеть языковой барьер.

#### Библиографический список

1. Матвиевская Е.П. Использование видеохостинга YouTube в процессе изучения немецкого языка. *Нацразвитие: сборник избранных статей по материалам научных конференций ГНИИ*, 29 – 31 мая, Санкт-Петербург, 2019: 313 – 317.
2. Нечай О.О., Уткина С.Н. Педагогические условия использования сайта YouTube в процессе преподавания английского языка. *Новые информационные технологии в образовании и науке НИТО-2019: материалы XII-й Международной научно-практической конференции*, 25 февраля – 01 марта, Екатеринбург, 2019: 619 – 628.
3. Кантышева А.А. Использование видеоканала YouTube в обучении иностранному языку студентов экономических вузов. *Современное образовательное пространство в условиях информационного общества*. 2018: 63 – 67.
4. Хабрянкина А.А. Методы использования каналов YouTube для обучения английскому языку. *Актуальные проблемы современной лингвистики и гуманитарных наук: сборник статей X-й Международной научно-методической конференции*. Российский университет дружбы народов. 2018: 216 – 223.
5. Парникова Г.М. Учебная самостоятельность студента неязыкового вуза: сущность и структура понятия. *Педагогическое образование в России*. 2016; № 5: 6 – 11.

#### References

1. Matvievskaia E.P. Ispol'zovanie videohostinga YouTube v processe izucheniya nemeckogo yazyka. *Nacrazvitie: sbornik izbrannykh statej po materialam nauchnykh konferencij GNI*, 29 – 31 maya, Sankt-Peterburg, 2019: 313 – 317.
2. Nechai O.O., Utkina S.N. Pedagogicheskie usloviya ispol'zovaniya sajta YouTube v processe prepodavaniya anglijskogo yazyka. *Novye informacionnye tehnologii v obrazovanii i nauke NIITO-2019: materialy XII-j Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii*, 25 fevralya – 01 marta, Ekaterinburg, 2019: 619 – 628.

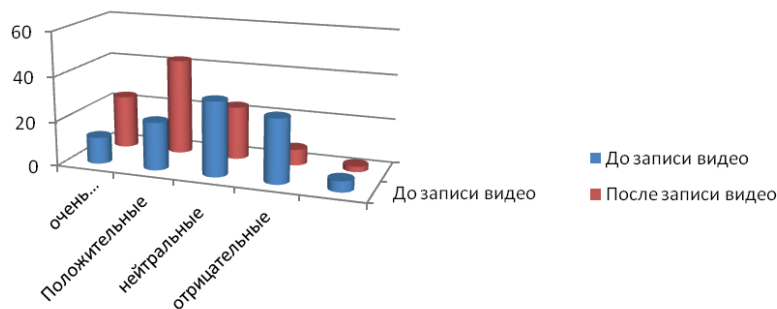


Рис 1. Динамика развития психо-эмоционального восприятия работы над контентом на разных стадиях создания видеороликов YouTube на английском языке студентами неязыковых вузов

- Выводы в пользу применения YouTube в изучении иностранных языков помогли сделать ответы на вопросы: «Какие эмоции вызывала у Вас запись видео на английском языке в начале создания контента на собственном канале с открытым доступом?» и «Какие эмоции вызывает запись видео после работы над контентом в течение некоторого времени?»

Если в начале данного эксперимента большинство студентов испытывало нейтральные (34,1%) и отрицательные (26,8%) эмоции и всего 22% испытывало положительные и 12,2% очень положительные эмоции, то после записи нескольких видео в течение периода времени число студентов, испытывающих положительные и очень положительные эмоции, возросло в два раза – 43,9% и 22% соответственно. Число студентов, испытывавших отрицательные эмоции, снизилось почти в четыре раза и стало 7,3%.

Таким образом, проведенное исследование дало основания полагать, что использование видеохостинга YouTube оказало положительное влияние на такие аспекты, как преодоление языкового барьера и страха перед публичным выступлением. Здесь следует отметить, что, несмотря на то, что запись YouTube ролика происходит без наличия публики и зрителей, создатель видео помнит о том, что его видео может просмотреть большое количество людей, более того, оставить как позитивные, так и негативные комментарии. Соответственно, при преодолении страха перед записью публичного видео в онлайн-режиме побочным эффектом становится преодоление страха перед публичным выступлением в офлайн-режиме. Очень важно проговорить заранее студентам, что их канал должен быть открытым, хотя почти все студенты просят разрешения закрыть канал, когда только начинают публиковать свои видео. На наш взгляд, закрытый канал, который может увидеть только сам студент и преподаватель, получивший отдельный допуск, не будут способствовать прогрессу.

Также положительным результатом является, по оценке самих студентов, улучшение навыков говорения и аудирования, а также грамматики и письменной речи. Остановимся на последних двух аспектах. Речь, записанная на видео для публичного просмотра, налагает дополнительные обязательства по сравнению со спонтанной речью офлайн. Ошибки в произношении и грамматике зрители будут замечать снова и снова, и шанса исправить их после размещения видео на канале уже не будет, соответственно, перед записью видео студент готовится более тщательно, нежели для устного выступления в аудитории. Проверяет произношение слов, грамматику, записывает свою речь, репетирует. Все это в купе дает улучшение навыков по всем четырем аспектам.

Данная методика является сравнительно новой и поэтому требует дальнейшей работы, как исследовательской и теоретической, так и практической. Однако в целом уже сейчас можно сказать, что запись видеороликов для размещения в открытом доступе на платформе YouTube имеет огромный потенциал, который следует использовать в целях повышения качества как преподавания, так и изучения иностранных языков.



3. Kantysheva A.A. Ispol'zovanie videokanala YouTube v obuchenii inostrannomu yazyku studentov `ekonomicheskikh vuzov. *Sovremennoe obrazovatel'noe prostranstvo v usloviyah informacionnogo obschestva*. 2018: 63 – 67.
4. Habryankina A.A. Metody ispol'zovaniya kanalov YouTube dlya obucheniya anglijskomu yazyku. *Aktual'nye problemy sovremennoj lingvistiki i gumanitarnykh nauk: sbornik statej H-I Mezhdunarodnoj nauchno-metodicheskoy konferencii. Rossijskij universitet druzhby narodov*. 2018: 216 – 223.
5. Parnikova G.M. Uchebnaya samostoyatel'nost' studenta neyazykovogo vuza: suschnost' i struktura ponyatiya. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. 2016; № 5: 6 – 11.

Статья поступила в редакцию 05.12.19

УДК 378

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10131

**Galiullina E.R.**, Teacher, Kazan State Institute of Culture (Kazan, Russia), E-mail: Galiullina\_er@kazgik.ru

**DEVELOPMENT OF DESIGNERS CREATIVITY IN LEISURE.** The article describes the potential of the leisure sector in the development of creativity of designers. As an example, the leisure module for the development of creativity of designers according to the CREO program was analyzed. This module was implemented at the Kazan State Institute of Culture for students majoring in design. Students visited this module in their free time from study. A formative and ascertaining experiment was carried out. For assessment of activities for development of creativity by method of testing in the adapted E.P. Torrens test, the assessment of results on four parameters was carried out: fluency, flexibility, readiness and originality. Results of activities for development of creativity of designers in the conditions of leisure are analysed.

**Key words:** leisure, creativity, design techniques.

**Э.Р. Галиуллина**, преп., Казанский государственный институт культуры, г. Казань, E-mail: Galiullina\_er@kazgik.ru

## РАЗВИТИЕ КРЕАТИВНОСТИ ДИЗАЙНЕРОВ В УСЛОВИЯХ ДОСУГА

В статье описан потенциал досуговой сферы в развитии креативности дизайнеров. В качестве примера разобран досуговый модуль развития креативности дизайнеров по программе «CREO». Данный модуль был реализован в Казанском государственном институте культуры для студентов специальности «Дизайн». Они посещали данный модуль в свободное от учебы время. Проведен формирующий и констатирующий эксперимент. Для оценки деятельности по развитию креативности методом тестирования по адаптированному тесту Э.П. Торренса была проведена оценка результатов по четырем параметрам: беглость, гибкость, разработанность и оригинальность. Проанализированы результаты деятельности по развитию креативности дизайнеров в условиях досуга.

**Ключевые слова:** досуг, креативность, проектные методики.

Современные условия жизни человека значительно отличаются от условий жизни его предков. Метафора З. Баумана – «текущая современность» – передает специфику современности с ее подвижностью в различных сферах жизни [1]. Следовательно, необходимо по-другому смотреть на современного человека, так как для того чтобы быть актуальным и соответствовать всем требованиям общества, человеку нужно постоянно развиваться.

Цель государственной политики в сфере культуры – развитие и реализация культурного и духовного потенциала общества, подготовка духовно развитой, вариативно мыслящей, креативной личности, способной принимать самостоятельные компетентные решения и нести за них ответственность [2]. Особенно важны названные качества для дизайнеров, так как они создают пространственную среду, визуальные коммуникации, предметы дизайна и т.д., которые влияют на сознание и жизнедеятельность общества.

На сегодняшний день автор отмечает недостаток креативных качеств у студентов специальности «Дизайн» и практикующих дизайнеров. У большинства дизайнеров проектирование продуктов дизайна происходит интуитивно. Поэтому при изменении условий среды или эмоционально-психологического состояния дизайнер не может выдавать эффективный и креативный дизайн-продукт. Креативность как свойство личности можно тренировать с помощью творческих усилий, при освоении и использовании методов генерации идей [3].

Понятие креативности изучали следующие ученые: Дж. Гилфорд, Е.П. Торренс, К. Роджерс, Д.Б. Богоявленская, Б.Г. Ананьев, Э. де Боно, Ж. Пиаже, Я.А. Пономарев, Дж. Рензулли, С.Л. Рубинштейн, Р. Стернберг, О.К. Тихомиров, Г. Уоллес, К. Урбан, Л.Ю. Сироткин, Д.Н. Боровинская, Н.А. Сырникова, З.Л. Тульженкова и т.д.

Развитие креативности в условиях социокультурной деятельности изучалось Хохловой Ж.Б., Опариной О.В., Михалева О.Ю., Рыбниковой О.П. Однако тема развития креативности дизайнеров этими авторами не изучалась.

Научная новизна данного исследования заключается в развитии креативности дизайнеров с использованием адаптированных под специфику профессии дизайнеров социокультурных методов развития креативности.

Практическая значимость работы заключается в апробировании адаптированных под специфику профессии дизайнеров социокультурных методов развития креативности на основе реализации программы развития креативности дизайнеров «CREO». Констатирующий эксперимент показал эффективность реализации авторской программы.

Перспективность данного исследования заключается в возможности внедрения досугового модуля по программе «CREO» в учреждениях дополнительного образования, в творческих студиях при вузах, где осуществляется образование дизайнеров.

На сегодняшний день культурно-досуговая сфера обладает большим потенциалом для развития креативности дизайнеров, который заключается в:

- свободных и гибких условиях, где дизайнер может развиваться в удобное для себя время и в интересующем его направлении;
- расширении процесса развития и умножения социальных связей дизайнеров, обеспечивающих их качественную социализацию в русле деятельности;
- самореализации, индивидуализации с формированием готовности к участию в социально значимых и полезных для общества мероприятиях [4].

В 2019 году нами был организован досуговый модуль развития креативности дизайнеров по программе «CREO», участниками которого стали студенты 1 – 3 курса специальности «Текстильный дизайн» и «Декоративно-прикладное творчество» Казанского государственного института культуры. Были сформированы две группы: контрольная и экспериментальная. Проведен формирующий эксперимент. В качестве диагностики адаптированы тесты Э.П. Торренса [5]. Данные формирующего эксперимента показаны в табл. 1.

Таблица 1

Результаты первого тестирования участников экспериментальной и контрольной групп

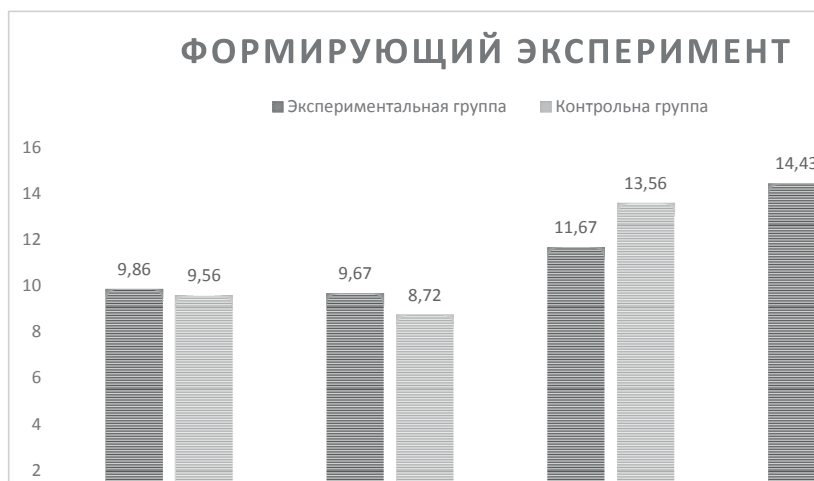
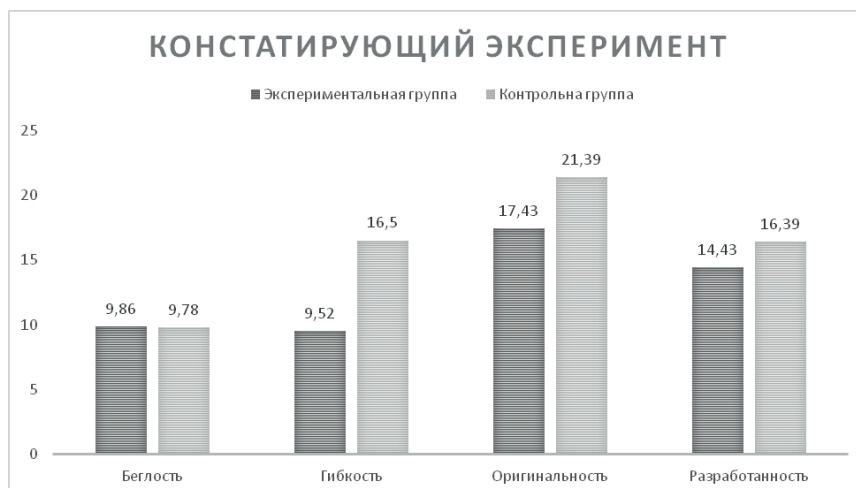


Таблица 2

Результаты второго тестирования участников экспериментальной и контрольной групп



Участники экспериментальной группы занимались усвоением методов генерации идей, их применением при решении практических задач, которые непосредственно развивают креативные качества личности. Креативные методики являлись частью проектной деятельности дизайнеров. Некоторые методы усваивались в групповой форме, а некоторые – в индивидуальном формате.

Были освоены следующие проектные методы, направленные на развитие креативности дизайнеров:

- метод проектирования «от формы к функции», или метод проектирования от обратного заключается в перестановке, перевороте. Данный метод необходим для слома установок, которые были даны ранее, для того чтобы мозг участников курса научился более гибко мыслить и таким образом создавать оригинальные идеи [6]. В результате проектирования с помощью макетной деятельности были созданы работы, которым участники смогли дать множество названий, так как многогранные формы были похожи на животных, космос, город и т.д.;

- метод проектирования «биоинструирования» заключается в переносе конструктивных и функциональных особенностей объектов бионики в объекты дизайна. Каждому участнику было дано индивидуальное животное. Были сгенерированы идеи: паук-вездеход по труднопроходимой местности с жилым модулем, божья коровка – малагобаритный летательный аппарат, рыба-чешуя-покрытие для жилища с особой системой вентиляции и т.д.;

- структурирование мыслей методом «мыслительных карт» полезно применять на стадии разбора задания, выявления проблемы и поиска направления решения проблемы. Дизайнерам была предложена тема общественных пространств, при разборе которой были выявлены основные минусы и предложены решения;

- метод «мышление шестером» развивает коммуникабельные свойства личности и учит анализировать проблему с разных сторон. Дизайнерам была предложена тема «Современная школа». Были озвучены основные проблемы, связанные со школой и предложены возможные усовершенствования образовательного процесса;

- метод проектирования «антропотехника» знакомит дизайнеров с адаптацией дизайн-объектов к физиологическим данным человека и помогает создавать эргономические изделия. В результате проектирования дизайнерами было создано универсальное трансформируемое рабочее место;

- метод «абсурда» является методом, который необходимо использовать при неэффективности других методов генерации идей, при творческом кризисе и т.д. Данный метод оказался довольно сложным для понимания, поэтому был разобран на примере обычного стула;

- метод «интенсивное обсуждение» является отличным средством коллективной генерации идей при одновременном развитии коллективного взаимодействия участников, главным правилом которого является отсутствие критики на стадии генерации идей. Дизайнерам была предложена тема «Информационная война».

Кроме проектных методик мы использовали упражнения разминки, активизирующие ассоциативное мышление: «2 слова», «Бег ассоциаций», «Почемучная», «Прятки рисунков» и т.д. По итогам выполнения упражнений участники в первое время отмечали неловкость и скованность в мышлении и выражении своих мыслей. Но уже после второго занятия большинство почувствовали себя свободнее и не стеснялись выражать свои мысли.

В конце каждого проектного дня участники курса получали домашнее задание в виде выполнения «Творческих пауз» и «Фокусирования», на которые каждый участник отводил не более 5 минут в день. Данные упражнения представляют собой паузы, в которых дизайнер останавливается и обращает внимание на предметы и явления вокруг себя. В «Творческой паузе» необходимо созерцать окружающую среду, не предпринимая никаких попыток ее изменить. При выполнении упражнения «Фокусирование» участникам необходимо намеренно

заниматься генерацией идей, но при этом обязательно обращать внимание на качество этих идей, так как важно именно запустить процесс креативного мышления [6]. Участниками была отмечена основная сложность при выполнении данных упражнений, а именно «Вспомнить и сделать». Наиболее мотивированные участники регулярно выполняли упражнения.

В конце каждого занятия участники рефлексировали и заполняли анкету, в которой анализировали собственное участие и роль других участников в проектировании, отмечали наиболее удачные и неудачные, по их мнению, элементы занятия и предлагали свой способ их усовершенствовать. Были отмечены сложности в освоении метода развития креативности – «метода абсурда». Участникам было сложно понять механизм переворота слов, поэтому объяснение данного метода было упрощено.

По итогам проведения досугового модуля «CREO» мы провели диагностику развития уровня креативности с помощью адаптированного диагностического теста Э.П. Торренса [5]. Мы использовали следующие показатели: беглость как способность продуцировать большое количество идей в заданный временной отрезок; оригинальность как способность продуцировать необычные, нестандартные идеи, отличающиеся от очевидных, общеизвестных, общепринятых, банальных или твердо устоявшихся; гибкость как способность применять разнообразные стратегии при решении проблем; разработанность как способность детально разрабатывать, усовершенствовать объект [7].

В результате диагностики контрольной и экспериментальной групп мы наблюдали отсутствие динамики у контрольной группы по показателям беглость, гибкость и разработанность и небольшие изменения по показателю оригинальность (табл. 2).

В экспериментальной группе мы наблюдали значительный рост по всем показателям, что доказывает эффективность реализации программы курса «CREO» реализованного в условиях досуга. Кроме того, участников особенно вдохновила коллективная проектная деятельность, в процессе которой происходило освоение методов генерации идей. Работа в группах предполагала обмен опытом, и в каждой группе работа была разной и корректировалась исходя из индивидуальных особенностей участников.

По итогам реализации досугового модуля по авторской программе «CREO» мы имели возможность реально наблюдать становление проектной компетентности, которая наблюдалась в умении участников выявлять и формулировать проблему, понимать ее практическую значимость, обозначать для себя цели проектной деятельности, последовательно организовывать свою работу, представлять и защищать результаты своей деятельности и заниматься рефлексией. И, что самое главное для нас, мы видели результаты развития креативности, которые заключались в более быстром и оригинальном мышлении участников.

#### Библиографический список

1. Бауман З. *Текущая современность*. Санкт-Петербург: Питер, 2008.
2. *Об образовании в Российской Федерации*. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ. Available at: <http://минобрнауки.рф>
3. Галиуллина Э.Р. Организационно-педагогический потенциал культурно-досуговой деятельности в развитии креативности дизайнеров. *Социально-культурная деятельность: векторы исследовательских и практических перспектив*: материалы Международной электронной научно-практической конференции, 18 мая, Казань, 2018.
4. Шамсутдинова Д.В., Турханова Р.И. Социально-культурная и культурно-досуговая деятельность как самостоятельная область общественной практики. *Вестник КазГУКИ*. 2012; № 3-1.
5. Тунник Е.Е. *Диагностика креативности. Тест Торренса*. Методическое руководство. Санкт-Петербург: Иматон, 1998.
6. Боно Э. *Серьезное творческое мышление*. Перевод с английского Д.Я. Онацкой – Минск: ООО «Попурри», 2005.
7. Шелестова Е.С. *Технология формирования креативности студентов-дизайнеров в процессе профессиональной подготовки*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Москва, 2015.

## References

1. Bauman Z. *Tekuchaya sovremennost'*. Sankt-Peterburg: Piter, 2008.
2. *Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii*. Federal'nyj zakon ot 29 dekabrya 2012 g. № 273-FZ. Available at: <http://minobrnauki.rf>
3. Galiullina E.R. Organizacionno-pedagogicheskij potencial kul'turno-dosugovoj deyatel'nosti v razvitiі kreativnosti dizajnerov. *Social'no-kul'turnaya deyatel'nost': vektory issledovatel'skih i prakticheskikh perspektiv: materialy Mezhdunarodnoj elektronnoy nauchno-prakticheskoy konferencii*, 18 maya, Kazan', 2018.
4. Shamsutdinova D.V., Turhanova R.I. Social'no-kul'turnaya i kul'turno-dosugovaya deyatel'nost' kak samostoyatel'naya oblast' obshchestvennoj praktiki. *Vestnik KazGU*. 2012; № 3-1.
5. Tunik E.E. *Diagnostika kreativnosti. Test Torrensa*. Metodicheskoe rukovodstvo. Sankt-Peterburg: Imaton, 1998.
6. Bono E. Ser'eznoe tvorcheskoe myshlenie. Perevod s anglijskogo D. Ya. Onackoj – Minsk: OOO «Popurri», 2005.
7. Shelestova E.S. *Tehnologiya formirovaniya kreativnosti studentov-dizajnerov v processe professional'noj podgotovki*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2015.

Статья поступила в редакцию 05.12.19

УДК 371.72

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10132

**Zharkova A.A.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Cultural and Leisure Activities, Moscow State Institute of Culture (Moscow, Russia), E-mail: [kdd007@bk.ru](mailto:kdd007@bk.ru)

**FUNCTIONS ARE THE MOST IMPORTANT STRUCTURAL COMPONENT OF THE THEORY OF SOCIAL AND CULTURAL ACTIVITY.** The article is considered as the most important structural component of the theory of social and cultural activity. The theory of socio-cultural activity is designed to study the patterns of activities of institutions of socio-cultural and cultural-leisure type, their relationship with society. In the article the author considers the system-forming nature of the functions of social and cultural activities as an integral system, where each structural component has its own specifics, despite the common goals. The system of social and cultural activity is science, theory, technology, practice and educational complex. Systematic functions of social and cultural activities from the standpoint of the theory to ensure the integrity of the theory and social practice.

**Key words:** functions of social and cultural activity, theory of social and cultural activity.

**A.A. Жаркова**, д-р пед. наук, проф., Московский государственный институт культуры, г. Москва, E-mail: [kdd007@bk.ru](mailto:kdd007@bk.ru)

## ФУНКЦИИ – ВАЖНЕЙШИЙ СТРУКТУРНЫЙ КОМПОНЕНТ ТЕОРИИ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Статья посвящена функциям как важнейшему структурному компоненту теории социально-культурной деятельности. Теория социально-культурной деятельности предназначена изучать закономерности деятельности учреждений социально-культурного и культурно-досугового типа, их взаимосвязь с социумом. В статье автор рассматривает системообразующий характер функций социально-культурной деятельности как целостную систему, где каждый структурный компонент имеет свою специфику, несмотря на общность целей. Системность социально-культурной деятельности – это наука, теория, технология, практика и образовательный комплекс. Системность функций социально-культурной деятельности обеспечивает целостность теории и общественной практики.

**Ключевые слова:** функции социально-культурной деятельности, теория социально-культурной деятельности.

Современная теория социально-культурной деятельности представляет собой сложный понятийно-категориальный аппарат одной из ведущих специальностей педагогической науки.

Теория социально-культурной деятельности носит интеграционный характер, опираясь на общую педагогику и впитывая все другие специальности.

В то же время теория социально-культурной деятельности предназначена изучать закономерности деятельности учреждений социально-культурного и культурно-досугового типов, их взаимосвязь с социумом, ибо они и предназначены для реализации социального заказа населения в условиях свободного времени.

По Библеру В.С., теория представляет собой форму, которая находится вне трудовой деятельности.

В структуре всех теорий социально-культурной деятельности функции становятся одним из ведущих элементов.

В перспективе функции будут влиять на развитие теорий и одновременно видоизменяются вместе с теорией социально-культурной деятельности.

В теории социально-культурной деятельности функции рассматривались многими учеными.

По Л.М. Столович, «функция» предполагает наличие системы и ее составляющих компонентов, проявляющих активность. Эта позиция заслуживает внимания.

Однако в теории социально-культурной деятельности есть родовые функции, на которых базировались культурно-просветительная работа и культурно-досуговая деятельность. Этот период базовых функций наиболее последовательно раскрыл В.М. Рязков [1].

Разработкой функций социально-культурной деятельности занимаются Киселева Т.Г. и Красильников Ю.Д., которые считают, что «функции выполняют и роль своеобразного критерия при оценке социально-культурных процессов эффективности работы досуговых объединений и центров, их социально-преобразующего воздействия на личность» [2, с. 95].

На наш взгляд, такое понимание функций социально-культурной деятельности находится вне осознания государством, обществом, учеными и специалистами их полноценного влияния на воспитательное воздействие педагогического процесса в учреждениях социально-культурного типа.

Как мы уже отмечали, функции социально-культурной деятельности трансформируются в зависимости от государственной культурной политики как сово-

купности научных и практических положений, раскрывающих ее сущность в конкретных исторических условиях.

Поскольку социально-культурная деятельность – это способ фундаментального, доступного постижения мира, открытого для сознания каждого, можно определить основные и второстепенные функции на сегодняшний день. На наш взгляд, функция – это направление социально-культурной деятельности.

Воспитательная функция социально-культурной деятельности как была основной, так и остается, она определяет специфику остальных функций.

Воспитательное воздействие – это не автономное состояние, этой функции, ее педагогически регулирующий и оценочно-показательный механизм, определяющий направление воспитания: патристическое, нравственное, эстетическое и др. Здесь важно подчеркнуть эмоциональное воздействие на сознание и поведение личности.

И конечно, важен угол зрения, точка зрения, позиция субъектов данного процесса в учреждениях социально-культурного типа.

Функция познания никогда не утрачивала своего значения независимо от повышения влияния средств массовой информации, Интернета, ибо учреждения социально-культурного типа.

Культура как высшее человеческое достижение, созданное человеком в процессе его исторического развития, – это и продуктивное, и плодотворное творческое начало, выражение творческого характера миропознания и человека.

Функция социально-культурной деятельности позволяет всесторонне изучить человека в процессах создания и освоения реальности в совершенствовании образа жизни.

В общем, познавательная функция социально-культурной деятельности – это особая система знаний, фундаментально познающая человека, раскрывая его природный, социальный, культурный и интеллектуальный потенциал.

Поэтому познавательная функция социально-культурной деятельности наряду с воспитательной является составляющей всех других функций, поскольку основывается на педагогических закономерностях.

В учреждениях социально-культурного типа воспитание и познание осуществляется посредством овладения знаниями умениями и навыками организации и проведения массовых и групповых программ в постоянно действующих коллективах художественной самодеятельности, клубах по интересам, любительских объединениях, где участники проводят все свое свободное время. Здесь воспитывается их потребность в творчестве, мотивация к активной социальной



жизни, культурному поведению, самореализации и социализации, несмотря на то, что существует и специальная социальная функция, которая предусматривает деятельность учреждений социально-культурного типа в социуме, т.е. непосредственно в местах проживания людей с тем, чтобы лучше знать их проблемы и силами волонтеров оказывать им реальную помощь.

Приоритет культуры в решении других государственных задач определяется деятельностью специалистов и активистов учреждений социально-культурного типа с позиций критерия культуры. Культурная функция консолидирует все общественные институты, направляет их на целесообразные преобразования.

Отсюда вытекает практико-преобразовательная функция социально-культурной деятельности, которая опирается на передовой опыт всех коллективов учреждений социально-культурного типа, оказывающих интеллектуально-эмоциональное влияние на развитие, воспитание, формирование личности.

Об этом свидетельствует деятельность, нацеленная на жизненную ситуацию, особенно связанную с природными и климатическими катаклизмами.

Конечно, выбирая собственный курс на культуру и искусство, они изначально не мотивированы в этом направлении, но их психологическая устойчивость становится таковой, что в учреждениях социально-культурного типа для позиционирования их деятельности все это способствует улучшению социальной деятельности.

Для этого процесса логичным является появление критериев, показателей, оценок, которые обеспечивали изучение и оценку состояния реальной и потенциальной аудитории учреждений социально-культурного типа, результатов целенаправленной деятельности, для чего необходима диагностическая функция научно обоснованного общения в процессах социально-культурной деятельности.

Одной из важнейших функций социально-культурной деятельности является общение.

В педагогической науке общение понимается как сложный феномен развития контактов между субъектами учреждения социально-культурного типа в процессе совместной деятельности. В процессе общения происходит обмен информацией, выработка единой точки зрения и, конечно, вершиной является этап взаимопонимания.

В условиях учреждения социально-культурной деятельности общение происходит в деловой или межличностной атмосфере. Здесь личность является членом коллектива, общается, как правило, с теми, кто близок по жизненным ценностям.

В творческих коллективах царит атмосфера открытого общения. Участники объединяют потребность в творчестве, интерес к общему делу и стремление добиться общего результата. На основе произвольной регуляции осуществляется процесс межнационального общения в соответствии с общей задачей, стоящей перед коллективом в данной ситуации.

В общении ситуация развивает способность собеседника ввести диалог, удовлетворяет свою высшую потребность – в оптимизме, личной мотивации. Потребность исходит из признания ценности дела, которому члены творческого коллектива отдают свою душу, все свободное время.

Посетители учреждения социально-культурного типа общаются в зависимости от того пространства и времени, которое им позволяет социально-культурная программа. Конечно, в сценарии и режиссуре каждой социально-культурной программы должно быть пространство-время для общения.

Напомним мысль М.С. Кагана, о том, что «...передать другому свои ценности можно лишь в процессе духовного общения, то есть такого поведения, которое основано на отношении к другому не как к ученику, незнайке, нуждающемуся в получении знания, а как к равному себе субъекту» [3; с. 34].

Эта идея М.С. Кагана является руководством к действию при анализе социальной функции общения с посетителями учреждения социально-культурного типа. Только четкое понимание специфики общения с постоянными участниками творческих коллективов и теми, кто приходит на конкретную массовую форму программы социально-культурной деятельности, во многом определяет избирательность их отношения к духовным ценностям, характеризует жизненную позицию каждого.

Выявление сущности социальной функции общения связано с категорией понимания. Следовательно, от понимающих объектов зависит смысловая нагрузка процесса.

Понимание – процесс создания субъектами смысла, обусловленного конкретной системой знаний. Субъекты, наделяя друг друга смыслом по собственному усмотрению, на основе своего внутреннего мира, образа мысли, руководствуясь идеалами, целями, мотивами деятельности, ценностными ориентациями, приходят к согласию: «Смысла также нет вне понимания, как понимание есть всегда усвоение некоторого смысла» [4, с. 82].

Значит, смыслы порождаются самим пониманием.

На процесс производства смыслов решающее воздействие оказывает репертуар творческих коллективов и процесс создания данных культурных образов. В ходе общения посетителей на процесс понимания педагогическое воздействие оказывает смысловое наполнение социально-культурной программы.

Наиболее общим признаком, содержащимся в вышеперечисленных социальных функциях, на теорию социально-культурной деятельности оказывает функция развития творческих способностей.

Она связана с деятельностью сознания предназначенного для многообразия характеристик смысла, раскрытия содержания программы, спектакля, эстрадного номера и т.д., разброс огромен. Всегда надо рассматривать разные грани смысла, его проявления в разных условиях.

В любой деятельности или любом посещении учреждения социально-культурного типа человек стремится понять смысл своих действий и быть реализованным. Конечно, поиски смысла во многом будут определяться целью, которую перед собой ставит человек, находясь в предлагаемых жизненных ситуациях.

Функция развития творческих способностей выполняет свое предназначение через смыслотворчество и жизнотворчество. Процесс смыслообразования в учреждениях социально-культурного типа определяется как процесс творческий.

Смыслотворчество, по Д.А. Леонтьеву, есть процесс поиска смысла, противоречия смыслов, индукция смысла, переход в жизнотворчество и рождение смысловых ориентаций.

Взаимосвязь смысла жизни и творческой деятельности отмечена такими крупнейшими учеными, как Л.С. Выготским [5, с. 68], который определяет творчество как сознание нового, Я.А. Пономаревым, рассматривающим творчество как механизм продуктивного развития [6, с. 153].

В свободное время большинство населения испытывает на себе разнообразные воздействия учреждений социально-культурного типа. И все воздействия носят творческий, созидательный характер.

Следующая функция социально-культурной деятельности, которая обеспечивает разработку научно обоснованных целей и путей их реализации и интегрирует социальное многообразие, отражающее ценностно-смысловые взаимосвязи социального и культурного в целостной системе человек – общность – общество, – образовательная функция.

Сегодня образовательная функция реализуется во всех учреждениях социально-культурного типа и наиболее ярко проявляется в вузах культуры, где происходит формирование и повышение профессионального мастерства педагогического состава. Вузовской педагогической деятельностью со студентами и магистрантами занимаются аспиранты, ассистенты-стажеры, работодатели из учреждений социально-культурного типа.

Список функций, влияющих на развитие теории социально-культурной деятельности, можно продолжить.

Это функции, связанные с анимационной деятельностью; отдыха и развлечений; рекреационной и т.д.

Функции, связанные с анимационной деятельностью, представляют целый блок нового направления в социально-культурной деятельности.

Функция связи с общественностью предусматривает создание условий в учреждениях социально-культурного и культурно-досугового типов для позиционирования их деятельности, а также использование научных разработок и рекомендаций ученых, способствующих улучшению предпринимательской и коммерческой деятельности.

Диагностическая функция обеспечивает изучение и оценку состояния реальной и потенциальной аудитории учреждений социально-культурного и культурно-досугового типа, результатов целенаправленной деятельности и встречного движения участников социально-культурного процесса.

Прогностическая функция – научно обоснованное предвидение мотивационных потребностей будущего, тенденций процессов социально-культурной деятельности, составление прогнозов о возможном совершенствовании практики, определение перспектив ее развития в связи с социальными изменениями в стране.

Проектная функция социально-культурной деятельности обеспечивает разработку научно обоснованных целей и путей совершенствования практики деятельности всей инфраструктуры; она позволяет осуществлять проектирование на локальном, региональном и федеральном уровнях.

На основе этой функции интегрируется социальное многообразие культурных проектов, которое входит в понятие «социально-культурная деятельность», наиболее полно и адекватно отражающее ценностно-смысловые взаимосвязи социального и культурного в целостной системе человек – общность – общество – человечество.

Сегодня для рассмотрения функций теории социально-культурной деятельности необходимы новые исследования.

Системообразующий характер функций социально-культурной деятельности позволяет рассматривать их как целостную систему, где каждый структурный компонент имеет свою специфику, несмотря на общность целей.

Функции социально-культурной деятельности несут в себе сущностное свойство, где элементы могут лишь замыкать системность. Системность социально-культурной деятельности – это наука, теория, технология, практика и образовательный комплекс. Системность функций социально-культурной деятельности с позиций теории способна обеспечить целостность теории и общественной практики.

## Библиографический список

1. Рябков В.М. Функции культурно-просветительной и социально-культурной деятельности: их анализ в педагогической литературе (вторая половина XX – начало XXI века). *Вестник МГУКИ*. Москва: МГУКИ, № 1.
2. Киселева Т.Г., Красильников Ю.Д. *Социально-культурная деятельность*: учебник. Москва: МГУКИ, 2004.
3. Кagan M.C. *Мир общения. Проблема межсубъектных отношений*. Москва: Политиздат, 1988.
4. Гусев С.О., Тульчинский Г.Л. *Проблема понимания в философии*. Москва, 1985.
5. Выготский Л.С. *Воображение и творчество в детском возрасте*. Москва, 1967.
6. Пономарев Я.А. *Психология творческого мышления*. Москва, 1960.

## References

1. Ryabkov V.M. Funkcii kul'turno-prosvetitel'noj i social'no-kul'turnoj deyatel'nosti: ih analiz v pedagogicheskoy literature (vtoraya polovina XX – nachalo XXI veka). *Vestnik MGUKI*. Moskva: MGUKI, № 1.
2. Kiseleva T.G., Krasil'nikov Yu.D. *Social'no-kul'turnaya deyatel'nost': uchebnik*. Moskva: MGUKI, 2004.
3. Kagan M.S. *Mir obscheniya. Problema mezhsob'ektnykh otnoshenij*. Moskva: Politizdat, 1988.
4. Gusev S.O., Tul'chinskij G.L. *Problema ponimaniya v filosofii*. Moskva, 1985.
5. Vygotskij L.S. *Voobrazhenie i tvorchestvo v detskom vozraste*. Moskva, 1967.
6. Ponomarev Ya.A. *Psikhologiya tvorcheskogo myshleniya*. Moskva, 1960.

Статья поступила в редакцию 05.12.19

УДК 371.72

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10133

**Zharkova A.A.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Cultural and Leisure Activities, Moscow State Institute of Culture (Moscow, Russia), E-mail: kdd007@bk.ru

**PRINCIPLES ARE THE MOST IMPORTANT STRUCTURAL COMPONENT OF THE THEORY OF SOCIAL AND CULTURAL ACTIVITY.** The article is dedicated to functions as the most important structural component of the theory of social and cultural activity. The author of the article considers principles of social and cultural activity as regularities reflecting real dependencies and connections between pedagogical phenomena, which is the foundation for further development of the theory. The principles of social and cultural activity are in dynamics. Both the reflection of the development of life, the change in the nature of social relations, the achievements of science and pedagogical practice, and the principles will follow this process accordingly. The principles of social and cultural activity are based on the fundamental theory of psychology and pedagogy, which are reflected in recognition of the dynamics of inter-functional connections of consciousness. This theory forms the essential basis of personality structure.

**Key words:** principles of social and cultural activity, theory of social and cultural activity.

**A.A. Жаркова**, д-р пед. наук, проф., Московский государственный институт культуры, г. Москва, E-mail: kdd007@bk.ru

## ПРИНЦИПЫ – ВАЖНЕЙШИЙ СТРУКТУРНЫЙ КОМПОНЕНТ ТЕОРИИ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Статья посвящена функциям как важнейшему структурному компоненту теории социально-культурной деятельности. Автор статьи рассматривает принципы социально-культурной деятельности как закономерности, отражающие реальные зависимости и связи между педагогическими явлениями, что является фундаментом дальнейшего развития теории. Принципы социально-культурной деятельности находятся в динамике. Как отражение развития жизни, изменение характера общественных отношений, достижения науки и педагогической практики, так и принципы соответствующим образом будут следовать этому процессу. Принципы социально-культурной деятельности опираются на фундаментальную теорию психологии и педагогики, заключающуюся в признании динамики межфункциональных связей сознания. Эта теория составляет сущностную основу структуры личности.

**Ключевые слова:** принципы социально-культурной деятельности, теория социально-культурной деятельности.

В современном состоянии теорию социально-культурной деятельности следует рассматривать как открытую систему.

А.Д. Жарков считает, что в «теории социально-культурной деятельности понятие «принцип» отражает устоявшиеся и проверенные практикой общественные ориентиры, закономерные связи, взаимосвязи и взаимозависимости в виде теоретического обобщения. Принципы социально-культурной деятельности включают философские, политические, нравственные установки общества, отражают коренные устои его образа жизни» [1, с. 63].

Важнейшим принципом системности социально-культурной деятельности является ее сущностная характеристика, соблюдение функций и закономерностей функционирования в условиях динамического изменения. Функциональные системы взаимодействия с системами принципов обеспечивают наиболее оптимальное движение всего инновационного комплекса функций и принципов в теории социально-культурной деятельности.

Функции и принципы в теории социально-культурной деятельности находятся постоянно взаимосвязанными, то есть в состоянии развития. В каждом историческом этапе это необходимое условие развития функций и принципов реализуется в актах подготовки и проведения социально-культурных программ и постоянной предметной деятельности в коллективах художественной самодеятельности, клубах по интересам и любительских объединениях.

В историческом контексте единство функций и принципов, построенных на общесистемном принципе преемственности, становится базовой предпосылкой развития теории социально-культурной деятельности.

Базисной схемой согласования функций и принципов является деятельность.

На фундаментальное значение деятельности в развитии, воспитании и формировании личности, где всегда возникают элементы нового в бесконечном разнообразии реальности, указывал А.Н. Леонтьев, обосновывая это тем, что «осуществленная деятельность богаче, истиннее, чем предваряющее ее сознание» [2; с. 129].

Это свидетельствует о том, что социально-культурная деятельность объективна, и стремление профессионалов и любителей, в ней участвующих, богаче, чем они думают, ибо выходит за пределы ее потенциала.

Безусловно, эффективность функций и принципов социально-культурной деятельности определяется атмосферой общества. Это значит, что общественное сознание характеризуется высокой позитивной перцепцией к инновационным изменениям.

Социально-культурная деятельность является специализированной областью общественной практики, поэтому в соответствии с функциями и принципами она становится реальным пространством-временем.

Обеспечивая внутрисистемное пространство-время, субъекты социально-культурной деятельности повышают сложившийся стереотип отношения практического проявления к функциям и принципам. В последнее время обращает на себя характер внесистемного отрицания направленности на социально-культурную деятельность. Ученые стали больше обращать внимание на мотивационные состояния постоянных участников коллективов и посетителей, что оказывает влияние на результативность социально-культурной деятельности.

Мотивация, как и сама социально-культурная деятельность, является сложной схемой, механизмом развития личности в учреждениях социально-культурного типа. Это особенно ценно понимать всем субъектам в процессе коллективных творческих дел, в технологиях социально-культурной деятельности. Каждое коллективное творческое дело – это проявление конкретной заботы о личности посредством ее участия во всех структурах учреждения социально-культурного типа для получения практической пользы.

Учреждения социально-культурной деятельности в рамках системной диагностики прилагают активные формы педагогического регулирования процессом формирования отношений людей в условиях досуга. В этой ситуации самостоятельность личности становится основой для всех видов деятельности.

Принципы социально-культурной деятельности вбирают в себя философские, политические, нравственные, эстетические признаки общества, отражают все стороны уклада жизни, широко опираются на данные смежных с педагогикой наук: социологии, психологии, биологии с учетом цивилизационных изменений.

Ведущим принципом, на наш взгляд, становится принцип общественно-ценовой целевой направленности социально-культурной деятельности. Этот принцип требует направить всю воспитательную деятельность на готовность населения к участию в устройстве общества, внедрения в его жизнь демократических начал.

Целеустремленность в содержании и организации социально-культурной деятельности позволяет определить потребности, мотивацию, психологические устремления, запросы, досуговые предпочтения. И уже на этой основе уяснить всю систему взглядов на мир в целом, на отношение человека к обществу, природе, самому себе.

Как и в функции, так и в принципе общественно ценной целевой направленности необходим взгляд на окружающий мир общепланетарного масштаба. В этом случае знания людей о мире скрепляют в единое целое их духовность. В соответствии с данным принципом социально-культурная деятельность должна опираться на науку, ибо каждое событие, явление, тенденцию в обществе необходимо анализировать в единстве и взаимосвязи с социальными, политическими, экономическими и природными процессами.

Важным принципом социально-культурной деятельности является ее целостность в подходе ко всем процессам взаимодействия различных видов, форм, методов, средств деятельности. Целостность самой социально-культурной деятельности заключается в естественных связях интеллектуальной, практической и эмоциональной составляющими с общественными потребностями, общественно значимыми мотивами поведения, окружающими людьми. Все многообразие связей учреждений социально-культурного типа позволяет им в своих программах и в репертуаре творческих коллективов формировать в сознании личности единую картину мира.

В планах учреждений социально-культурного типа целостность характеризуется тем, что все виды социально-культурной деятельности взаимосвязаны, один дополняет другой. Поскольку каждый вид, тип и форма деятельности стимулируют другие, то критерием учреждения становится форма целостностей, с фазами идентичности, циклами, единой основой, входящей во все фазы, циклы, и цикличность целого. Постепенно социально-культурная деятельность формирует в себе образно-знаковые системы.

Принцип целостности в социально-культурной деятельности выражает активную связь развития, воспитания, формирования и жизни.

В связи с этим все большее значение приобретает принцип связи социально-культурной деятельности с жизнью. На практике он реализуется посредством связи содержания, развития, воспитания, формирования и образования с общественными процессами. Соединение социально-культурной деятельности с жизнью осуществляется наиболее интенсивно, когда соединяются конкретные формы с процессами организации общественной деятельности. В учреждениях социально-культурного типа может одновременно осуществляться производственная деятельность.

Однако самой популярной не только в нашей стране и во всем мире, наиболее значимой и эффективной является акция «Бессмертный полк» как образец связи социально-культурной деятельности с жизнью.

Здесь реализуются общепланетарные идеи борьбы людей за право на жизнь, свободу, справедливость, то есть идеи, за которые погибло свыше 20 миллионов людей только в нашей стране. В современное время более чем в 65 странах мира люди выходят в День Победы с портретами своих предков, олицетворяя тем самым смысл жизни людей на земле, их стремление максимально объективно продемонстрировать, что существует взыскивающее око справедливой чести человечества.

Следующий принцип называется гармонией интеллектуально-эмоционального, эмоционально-волевого и действенно-практического в деятельности учреждений социально-культурного типа, который предполагает одновременно формирование каждой личности в соответствии с общественными потребностями и требованиями.

Сегодня важнейшей задачей социально-культурной деятельности является поиск гармонии. История развития социально-культурной деятельности в нашей стране свидетельствует о том, что взаимодействие социального и культурного является фундаментальным основанием, консолидирующим фактором в обществе, обеспечивающим многообразие исторического опыта населения, воспитания его сознания.

Принцип гармонии в социально-культурной деятельности состоит в том, чтобы обеспечить возможность проявления сущностных сил всех людей, имеющих отношение к учреждениям социально-культурного типа. Целостное проявление всех сущностных сил личности в гармонии придает ей уверенность в том, что самосознание, включающее в себя ценностные ориентации, может стимулировать противоречивые влияния.

По С.Л. Рубинштейну, знания о конкретной целостности имеют не только познавательный аспект, но и затрагивают потребности и интересы отражающего их субъекта. Это значит, что взятые в их конкретной целостности, знания являются не только познавательными, но и эмоционально-волевыми [3, с. 24].

Благодаря этому развивается способность к гармонии в сознании. Гармония как принцип социально-культурной деятельности позволяет педагогически регулировать последовательное сочетание массовых, коллективных, групповых, индивидуальных форм социально-культурной деятельности. В каждом коллективе принцип гармонии имеет глубокое значение. Именно здесь, участвуя в предметной деятельности и общении, участник приобретает системное качество, характеризующее его со стороны гармонии включенности в общественную деятельность. Но прежде необходимо освоение коллективизма, овладение навыками коллективистических отношений.

Принцип социально-культурной деятельности развития самостоятельных начал в жизни общества требует целенаправленного педагогического процесса, в котором выражается отношение к общественной жизни, педагогического регулирования, поддержки полезных начинаний всех субъектов учреждений социально-культурного типа, поощрения их полезной инициативы, развития самостоятельности и творчества во всем. Самостоятельность и инициатива являются не только средством организации деятельности всех структур учреждения, но и обеспечивают успех педагогическому сообществу.

Принцип эстетизации социально-культурной деятельности позволяет развить у всех участников любого процесса высокий художественно-эстетический вкус, узнать на практике подлинную красоту ее идеалов, показать эстетическую картину человеческих отношений. Художественно-эстетический цикл вводит участников художественной самостоятельности в волшебный мир искусства, что позволяет проникнуть в таинства красоты человеческого тела, таинства сохранения и развития красоты. Сегодня важно утвердить красоту любого труда, деловых отношений познания, взаимопомощи, совместной деятельности.

В учреждениях социально-культурного типа задатки, заложенные в личности природой, могут быть развиты, преобразованы и превращены в самые разнообразные способности, позволяющие эффективно развивать интеллектуальные, эмоциональные, физические силы личности.

Отсюда вытекает принцип ведущей роли социально-культурной деятельности в развитии сущностных сил и дарований. Этот принцип требует от педагога постоянного внимания к общему развитию личности, а затем его склонностей и дарований, принцип сочетания различных видов деятельности – познавательной и рекреационной – для активизации и интеллектуально-волевых сил с побуждением интереса к делу. Становление социально значимой личности проходит только в условиях преодоления внешних и внутренних препятствий. Этому способствует ряд факторов: педагогическая поддержка; педагогическое сопровождение; волевой настрой; внутренняя сочетаемая система ценностных ориентаций.

Л.И. Анцыферова считает, что «...личность существует в процессе несомнения с собой, в процессе выхода за свои пределы. Даже для того чтобы сохранить устойчивость определенных своих параметров, особо важных для ее существования именно как личности – жизненных целей, ценностей, принципов, морально-нравственных качеств, она должна в условиях быстро и многообразно меняющейся социальной действительности менять свои психологические качества» [4, с. 10].

Принцип сочетания увлечения и привлечения новизной дела, а также развитие внутреннего стремления к радости преодоления и самоутверждения позволяет преодолеть устойчивую систему противоречий, встречающихся в каждой жизненной ситуации.

Принцип учета индивидуальных и возрастных особенностей в социально-культурной деятельности является основополагающим. В учреждениях социально-культурного типа во всех коллективах художественной самостоятельности, клубах по интересам и любительских объединениях участниками являются представители всех возрастов и обоих полов. Поэтому здесь работают педагоги-энтузиасты, владеющие целостной индивидуальной культурой, призванные помочь любителям художественного творчества осмыслить свое место в обществе и самоутвердиться в своей индивидуальности. Именно учет возрастных и индивидуальных особенностей обеспечивает одновременное становление личности индивидуальности с качествами единичного, уникального, присущего человеку.

Следующий принцип последовательности и систематичности в социально-культурной деятельности обусловлен влиянием структурно-системного подхода в науке. В соответствии с этим предполагается материал, собранный для подготовки и проведения социально-культурных программ технологически, представить в сценарии и режиссерском замысле в четкой структуре каждого эпизода. Системность и последовательность необходимы и в предметной деятельности: на занятиях в коллективах художественной самостоятельности, клубах по интересам и любительских объединениях.

По сути, логика мышления есть основа творчества. Однако в самой природе социально-культурной деятельности заложены способы освоения мира, требующие наглядности. Поскольку каждый человек одновременно мыслит понятиями и художественными образами, то современная теория социально-культурной деятельности выводит наглядность на уровень самостоятельного мыслительного процесса. Знание этих психологических механизмов ориентирует педагога на использование наглядности не только как средства иллюстрации, но и на самостоятельное творчество с художественными образами.

Значение принципа доступности в социально-культурной деятельности велико и обусловлено характером любительской деятельности. Если это не будет



учитываться в повседневной деятельности, то будет отток людей из учреждений социально-культурного типа. Значит, надо индивидуально, просто и понятно, с большим уважением строить свои занятия, осуществлять подбор содержания обучения и воспитания.

Все проанализированные выше принципы как важнейшие структурные компоненты теории социально-культурной деятельности опираются на фундаментальную теорию психологии и педагогики, заключающуюся в признании динамики межфункциональных связей сознания. Эта теория составляет сущностную основу структуры личности.

Жаркова Л.С. считает, что «успех социально-культурной деятельности связан с ее органическим совпадением с потребностями участников. Мотивация жизненных ориентиров у участников социально-культурной деятельности может быть страстной, эмоционально насыщенной, способной стать примером для других» [5, с. 110].

Следует подчеркнуть, что учреждения культуры – самые демократические институты в нашей стране. Поэтому все посетители, как постоянные участники творческих коллективов, так и посещающие разовые социаль-

но-культурные программы, самостоятельно принимают все решения, что прочно оседает в их сознании, становится их убеждениями. Параллельно необходимым и эмоциональный фон, сопровождающий изучение и усвоение материала, рекомендованного учреждениями социально-культурного типа.

По мнению А.Д. Жаркова, «развитие жизни, изменение характера общественных отношений, достижения науки и практики деятельности учреждений социально-культурного и культурно-досугового типа предполагают как исследование новых принципов, отвечающих требованиям современности, так и изменение существа уже сложившихся принципов» [6, с. 71].

Таким образом, принципы социально-культурной деятельности являются закономерностями, отражающими реальные зависимости и связи между педагогическими явлениями, что является фундаментом дальнейшего развития теории. Поскольку принципы социально-культурной деятельности находятся в динамике как отражение развития жизни, изменение характера общественных отношений, достижения науки и педагогической практики, то и принципы соответствующим образом будут следовать этому процессу.

#### Библиографический список

1. Жарков А.Д. *Теория, методика и организация социально-культурной деятельности*. Москва: МГУКИ, 2012.
2. Леонтьев А.Н. *Личность. Сознание. Деятельность*. Москва, 1975.
3. Рубинштейн Л.С. *Принципы и пути развития психологии*. Москва, 1959.
4. Анцыферова Л.М. О динамическом подходе к психологическому изучению личности. *Психологический журнал*. 1981; № 2.
5. Жаркова Л.С. *Мотивационное развитие личности в социально-культурном измерении*: монография. Москва, 2015.
6. Жарков А.Д. *Теоретико-методологические основы социально-культурной деятельности*: монография. Москва: МГУКИ, 2013.

#### References

1. Zharkov A.D. *Teoriya, metodika i organizaciya social'no-kul'turnoj deyatel'nosti*. Moskva: MGUKI, 2012.
2. Leont'ev A.N. *Lichnost'. Soznanie. Deyatel'nost'*. Moskva, 1975.
3. Rubinshtejn L.S. *Principy i puti razvitiya psihologii*. Moskva, 1959.
4. Ancyferova L.M. O dinamicheskom podhode k psihologicheskemu izucheniyu lichnosti. *Psihologicheskij zhurnal*. 1981; № 2.
5. Zharkova L.S. *Motivacionnoe razvitiye lichnosti v social'no-kul'turnom izmerenii*: monografiya. Moskva, 2015.
6. Zharkov A.D. *Teoretiko-metodologicheskie osnovy social'no-kul'turnoj deyatel'nosti*: monografiya. Moskva: MGUKI, 2013.

Статья поступила в редакцию 05.12.19

УДК 373.1

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10134

Ivanov D.A., senior teacher, Siberian State Automobile and Highway University (Omsk, Russia), E-mail: den55\_90@mail.ru

**ANALYSIS OF THE CONTENT AND STRUCTURE OF THE SECTION “MARTIAL ARTS” IN EXISTING PROGRAMS IN THE PHYSICAL CULTURE OF SCHOOLS.** The article presents an analysis of modern educational programs in physical education, using in their content means of various types of martial arts. According to the provisions of the federal state educational standard, the development of self-defense techniques is included in the system of training students from the main educational school. In addition, the inclusion in physical education and sports complex “GTO” of the sambo test standard has updated the direction of developing software and methodological support for lessons in physical education with martial arts elements. The programs presented today reflect the various approaches and views of their authors. In this regard, the authors consider it necessary to conduct a comparative analysis of these works and assess the possibility of their use in the conditions of a physical education lesson in a school.

**Key words:** physical education programs, FGOS, fight, fight episodes.

Д.А. Иванов, ст. преп., Сибирский государственный автомобильно-дорожный университет, г. Омск, E-mail: den55\_90@mail.ru

## АНАЛИЗ СОДЕРЖАНИЯ И СТРУКТУРЫ РАЗДЕЛА «ЕДИНОБОРСТВА» В ДЕЙСТВУЮЩИХ ПРОГРАММАХ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛ

В статье представлен анализ современных образовательных программ по физической культуре, использующих в своем содержании средства различных видов единоборств. Согласно положениям Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС), освоение приемов самозащиты входит в систему подготовки учащихся, начиная с основной образовательной школы. Кроме того, включение в физкультурно-спортивный комплекс «Готов к труду и обороне» (ГТО) зачетного норматива по самбо актуализировало направление разработки программно-методического обеспечения уроков по физической культуре с элементами единоборств. Представленные на сегодняшний день программы отражают различные подходы и взгляды их авторов. В этой связи мы считаем необходимым провести сравнительный анализ данных работ и дать оценку возможности их использования в условиях урока физической культуры общеобразовательной школы.

**Ключевые слова:** программы по физической культуре, ФГОС, поединок, эпизоды поединка.

Основой учебно-воспитательной деятельности в образовательных учреждениях являются программы, содержание которых описывает цели, задачи, планируемые результаты, содержание и организацию образовательной деятельности. Специалистами отмечается, что правильно разработанная программа по физической культуре становится системообразующим фактором, что позволяет ей перерасти в педагогическую систему [1]. [2].

Содержание основных образовательных программ включает работу со школьниками по направлениям физкультурно-оздоровительной, спортивно-оздоровительной и прикладной деятельности [3]. Последняя, в свою очередь, предлагает к освоению приемы самозащиты из атлетических единоборств, страховки и самообороны. В соответствии с требованиями, изложенными в действующем

Федеральном государственном образовательном стандарте (ФГОС) к уровню подготовленности школьников-выпускников, в результате прохождения программы по физической культуре на базовом уровне ученик должен выполнять приемы защиты и самообороны, страховки и самообороны. Описанное положение нашло свое продолжение в авторских программах по физической культуре с элементами различных единоборств.

Использование средств различных видов единоборств в программе физической культуры общеобразовательных школ нередко вызывает затруднения у учителей и руководства школ. Причины этого объясняются острой нехваткой специалистов, имеющих опыт и знания в данной области, кроме того, зачастую оборудование мест занятий специализированным инвентарем не отвечает тре-

бованиям проведения подобных занятий (отсутствуют борцовский ковер, манекены и др.). Перечисленные сложности способствуют тому, что учителя физической культуры идут на умышленный отказ от этого раздела в программах физического воспитания.

Целью данной статьи является анализ современных образовательных программ по физической культуре на основе различных видов единоборств.

Одной из наиболее актуальных работ является программа, составленная группой авторов РГУФКСМиТ (руководитель проекта – проф. В.М. Игуменов). Предлагаемая ими рабочая программа «Физическая культура. Элементы спортивной борьбы для учащихся 1 – 4 классов общеобразовательных школ» [4] рассчитана на третий урок физической культуры согласно Федеральному базисному учебному плану. Суммарно это позволяет выделить на раздел «Единоборства» 34 часа в год. В содержании документа разработчики отразили составные эпизоды поединка – элементы спортивной борьбы.

В содержании практической части программы приведены следующие группы учебных заданий:

- передвижения и приемы маневрирования;
- захваты и освобождение от них;
- самостраховка и самоконтроль при падениях;
- выведение из равновесия;
- упражнения, выполняемые на гимнастическом мосту;
- игры на развитие психомоторики учащихся;
- основные положения в партере и выполняемые действия из них.

Теоретический раздел знакомит учащихся с правилами поведения и техникой безопасности при занятиях спортивной борьбой. Приведена общая информация, касающаяся развития спортивной борьбы в России и мире, правила соревнований, команды рефери и др.

Использование в содержании программы по физической культуре общеобразовательных школ элементов спортивной борьбы, безусловно, направлено на решение важных задач – популяризации избранного стиля борьбы и помощь в выборе средств методики занятий по физической культуре. Однако рекомендуемый в программе подход спортизации школьных уроков значительно ограничивает инициативу разностороннего использования возможностей элементов различных видов единоборств. На наш взгляд, ориентация на возможное использование элементов технических действий других видов единоборств («смешанных») имеет свои преимущества над представителями «чистых» видов (таких как греко-римская борьба, дзюдо, бокс, самбо и др.). Для учащегося важно не только знать, как «технически правильно» пройти в туловище или взять захват, но и как «по-своему», ситуационно сохранить дистанцию вытянутой ноги, не подпуская к себе на опасное расстояние соперника или как успешно использовать портфель для защиты от ударов и т.п.

В программе умышленно не предлагают к освоению технику различных бросков как эффективных, завершающих атаку приемов в поединке. Все предшествующие попытки разработки учебного материала с элементами единоборств были насыщены сложными техническими действиями (бросками, переворотами, болевыми и удушающими приемами). В анализируемой программе [4] их предсудетворительно заменили более простыми и прикладными техническими действиями. Логика такого подхода объясняется реалиями соревновательной практики, когда проходит поединка, не насыщенные бросками, но схватка все равно считается состоявшейся. Кроме того, следует заметить, что практический раздел анализируемой программы выполнен в соответствии с рекомендациями для групп начальной подготовки детско-юношеских спортивных школ, которые были предложены группой единомышленников-тренеров [5].

Одним из ведущих специалистов, занимающихся вопросами интеграции единоборств в программы по физической культуре общеобразовательных школ, является В.Э. Цандыков. Автор опубликованы методические рекомендации к планированию третьего урока физической культуры, в которых описываются 28 национальных видов единоборств, включая всемирно признанные: дзюдо, самбо, греко-римская и вольная виды борьбы [6]. Предложены варианты планирования прохождения программного материала. Содержание учебно-методического плана включает обучение основам базовой техники, правила соревнований, контрольные испытания и т.д.

Другая работа рассматриваемого автора связана с подвижными играми калмыцкой национальной борьбы [7]. Предлагаемые учителям физической культуры общеобразовательных школ рекомендации с ориентацией на национальный компонент адресованы школьникам Калмыкии и уместны для любителей данного вида спорта. Мы обратились к анализу и оценке содержания программы автора. Объем времени, выделенный на изучение рассматриваемого вида единоборств, рассчитан на 24 учебных часа и 10 часов на соревнования. В публикации представлены различные сюжетные игры, формирующие качества, важные для борца. Но отсутствует соответствующая систематизация по эффекту формирующего воздействия, что создает неудобства в использовании программы. При этом стоит отметить, что описанные игры не требуют особых условий, дополнительных материально-технических средств в ходе их практического использования.

Представителями греко-римской борьбы предложен свой подход к использованию средств их вида спорта в рамках уроков физической культуры. Рассматриваемая работа разработана под руководством Президента Федерации спортивной борьбы, канд. пед. наук Мамашвили М.Г. и коллективом соавторов в составе Б.А. Подливаева, Н.А. Проказова и В.Э. Цандыкова [8]. В содержании программы представлены технические действия из греко-римской и вольной борьбы, а также игры калмыцкой народной борьбы. Идея обсуждаемой работы отражает экстраполяцию содержания классических и национальных (калмыцких) видов борьбы в уроки физической культуры. По нашему мнению, авторы оптимизировали модель тренировочного процесса под условия общеобразовательной школы. Направленность на спортивную составляющую отражается в требованиях к содержанию технической подготовки учащихся и преподавателей (освоение бросков прогибом и других сложных приемов), материально-техническому обеспечению уроков (наличие борцовского ковра, манекенов и т.д.), наличию специализированных кадров (тренеров по виду спорта).

Одной из последних разработок отечественных исследователей является программно-методический комплекс по физическому воспитанию учащихся 1 – 11 классов на основе борьбы самбо, созданной авторами Табаковым С.Е. и Ломакиной Е.В. [9]. Данный комплекс предназначен для учителей физической культуры, педагогов дополнительного образования и инструкторов физкультурно-спортивного профиля и представляет собой интеграцию образовательного материала, предназначенного для общего и дополнительного образования на протяжении всего периода обучения в общеобразовательной школе.

Содержание комплекса включает 3 части: примерную программу учебного предмета «Физическая культура» для образовательных организаций, реализующих программы начального, основного и среднего общего образования; методическое пособие по самбо; образовательную программу дополнительного образования по самбо. В содержании материала подробно описаны общеподготовительные и специально-подготовительные упражнения для обучения броскам самбо. Таким образом, техническая подготовка учащихся, осваивающих элементы самбо, так же как и в ранее описанных программах, представлена завершающими атаку техническими действиями.

Таким образом, анализ программно-методического материала на основе различных видов единоборств для уроков физической культуры позволяет выделить общую тенденцию использования в своем содержании преимущественно завершающих атаку приемов. В большинстве рассмотренных программ и учебных пособий оценка изученных приемов осуществляется на основе демонстрации безошибочного выполнения приемов на несопротивляющемся партнере. При этом не используется оценка решений задач поединка в динамичных ситуациях целостной схватки. Система обучения во многих программах ориентируется на заучивании большого объема двигательной информации в виде сложных бросков. Однако не применяются развивающие системы обучения, когда полученные знания проверяются в процессе решения противоречий в различных проблемных ситуациях. Все указанные недостатки необходимо учесть и исправить, отобрав программный материал с учетом координационной и психофизической подготовленности учащихся, и на этой основе разработать программно-методическое обеспечение.

На наш взгляд, наиболее доступной и эффективной для обучения школьников является методика моделирования условно выделенных эпизодов схваток, каждый из которых имеет свое функциональное назначение и направлен на развитие основных качеств, требуемых во многих видах единоборств.

#### Библиографический список

1. Дровалев О.А. Единоборства: методическое пособие для учителей ФК по организации раздела программного материала элементы единоборств. Томск, 2008.
2. Туманян Г.С. Физическое воспитание: новый комплекс учебных дисциплин. *Спорт для всех*. 2003; № 1: 40 – 42.
3. Об утверждении федерального компонента государственных образовательных стандартов начального общего, основного общего и среднего (полного) общего образования. Приказ Минобрнауки РФ от 5 марта 2004 г. № 1089. Available at: <http://base.garant.ru/6150599/>
4. Игуменов В.М. и др. *Физическая культура. Элементы спортивной борьбы. 1 – 4 классы*. Рабочая программа (для учителей общеобразовательных учреждений). Москва, 2014.
5. Кондрацкий И.А., Грузных Г.М. Игровой метод обучения элементам борьбы в общеобразовательной школе как возможность спортивной ориентации школьников. *Физическая культура и спорт в условиях развитого социализма: сборник научных трудов*. Омск, 1978: 49 – 53.
6. Цандыков В.Э. Спортивная борьба в школе. *Вестник образования России*. 2014; № 15: 54 – 60.
7. Цандыков В.Э., Левинов Г.А. *Подвижные игры с элементами калмыцкой национальной борьбы*: методические рекомендации для учителей физической культуры по содержанию и направленности третьего урока. Вариативный раздел программы «Единоборства», «Калмыцкая национальная борьба». Элиста: ЗАО НП «Джангар», 2014.
8. *Программа по физической культуре на основе спортивной борьбы. 5 – 11 классы*. Рабочая программа (для учителей физической культуры общеобразовательных школ). Available at: [http://wrestrus.ru/media/bank/upload/borba\\_v\\_shkolah/03](http://wrestrus.ru/media/bank/upload/borba_v_shkolah/03)
9. Табаков С.Е., Ломакина Е.В. *Программно-методический комплекс по физическому воспитанию обучающихся 1 – 11 классов на основе самбо для образовательных организаций*. Москва, 2016. Available at: [http://sambo.ru/media/resource/2016/12/13/obshaya\\_info\\_programmno\\_metodicheskij\\_kompleks\\_po\\_sambo.pdf](http://sambo.ru/media/resource/2016/12/13/obshaya_info_programmno_metodicheskij_kompleks_po_sambo.pdf)

## References

1. Drovalev O.A. Edinoborstva: metodicheskoe posobie dlya uchiteley FK po organizacii razdela programmno materiala "elementy edinoborstv. Tomsk, 2008.
2. Tumanyan G.S. Fizicheskoe vospitanie: novyj kompleks uchebnyh disciplin. *Sport dlya vseh*. 2003; № 1: 40 – 42.
3. *Ob utverzhdenii federal'nogo komponenta gosudarstvennyh obrazovatel'nyh standartov nachal'nogo obschego, osnovnogo obschego i srednego (polnogo) obschego obrazovaniya*. Prikaz Minobrazovaniya RF ot 5 marta 2004 g. № 1089. Available at: <http://base.garant.ru/6150599/>
4. Igumenov V.M. i dr. *Fizicheskaya kul'tura. "Elementy sportivnoj bor'by. 1 – 4 klassy. Rabochaya programma (dlya uchiteley obsheobrazovatel'nyh uchrezhdenij*. Moskva, 2014.
5. Kondrackij I.A., Gruznyh G.M. Igrovoy metod obucheniya "elementam bor'by v obsheobrazovatel'noj shcole kak vozmozhnost' sportivnoj orientacii shkol'nikov. *Fizicheskaya kul'tura i sport v usloviyah razvitiya socializma: sbornik nauchnyh trudov*. Omsk, 1978: 49 – 53.
6. Candykov V.E. Sportivnaya bor'ba v shcole. *Vestnik obrazovaniya Rossii*. 2014; № 15: 54 – 60.
7. Candykov V.E., Levinov G.A. *Podvizhnye igry s "elementami kalmyskoy nacional'noj bor'by: metodicheskie rekomendacii dlya uchiteley fizicheskoy kul'tury po sodержaniyu i napravlenosti tret'ego uroka. Variativnyj razdel programmy «Edinoborstva», «Kalmyskaya nacional'naya bor'ba»*. Elista: ZAO NPP «Dzhangar», 2014.
8. *Programma po fizicheskoy kul'ture na osnove sportivnoj bor'by. 5 – 11 klassy. Rabochaya programma (dlya uchiteley fizicheskoy kul'tury obsheobrazovatel'nyh shkol)*. Available at: [http://wrestus.ru/media/bank/upload/borba\\_v\\_shkolah/03\\_](http://wrestus.ru/media/bank/upload/borba_v_shkolah/03_)
9. Tabakov S.E., Lomakina E.V. *Programmno-metodicheskij kompleks po fizicheskomu vospitaniyu obuchayushchisya 1 – 11 klassov na osnove sambo dlya obrazovatel'nyh organizacij*. Moskva, 2016. Available at: [http://sambo.ru/media/resource/2016/12/13/obshaya\\_info\\_programmno\\_metodicheskij\\_kompleks\\_po\\_sambo.pdf](http://sambo.ru/media/resource/2016/12/13/obshaya_info_programmno_metodicheskij_kompleks_po_sambo.pdf)

Статья поступила в редакцию 05.12.19

УДК 378.811.161.1

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10135

**Kosianova O.M.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Orenburg State Pedagogical University n.a. V.P. Chkalova (Orenburg, Russia),  
E-mail: [dekanat12@yandex.ru](mailto:dekanat12@yandex.ru)

**LANGUAGE AND CULTURAL ADAPTATION OF FOREIGN CITIZENS IN THE ORENBURG REGION: PROBLEMS AND PROSPECTS FOR THEIR SOLUTION.** The article reveals a problem of studying the processes of language and cultural adaptation of foreign citizens living in the Orenburg region, as the initial data the results of statistical and sociological research, allowing to outline the main ways, methods and methods of language and social adaptation of labor migrants. The experience of training for labor migrants the Russian language, Russian history and basic Russian legislation identified common problems that impede the process of development of foreign citizens in Russian language and Russian culture, and proposed ways to address identified difficulties. The presented material makes it possible to conclude that the organization of the process of language and social adaptation of labor migrants, aimed at eliminating the identified difficulties and activating the proposed methods of training, can make the process of language and social adaptation of foreign citizens more effective.

**Key words:** language adaptation, social adaptation, integration of foreign citizens, methods and techniques of adaptation.

**O.M. Косьянова**, канд. пед. наук, доц., Оренбургский государственный педагогический университет имени В.П. Чкалова, г. Оренбург,  
E-mail: [dekanat12@yandex.ru](mailto:dekanat12@yandex.ru)

## ЯЗЫКОВАЯ И КУЛЬТУРНАЯ АДАПТАЦИЯ ИНОСТРАННЫХ ГРАЖДАН В ОРЕНБУРГСКОМ РЕГИОНЕ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ИХ РЕШЕНИЯ

В статье раскрывается проблема изучения процессов языковой и культурной адаптации иностранных граждан, проживающих на территории Оренбургского региона, в качестве исходных данных приводятся результаты статистических и социологических исследований, позволяющие наметить основные пути, методы и способы языковой и социальной адаптации трудовых мигрантов. Проанализирован опыт обучения трудовых мигрантов русскому языку, истории России и основам российского законодательства, выявлены типичные проблемы, затрудняющие процесс освоения иностранными гражданами русского языка и российской культуры, предложены пути устранения выявленных затруднений. Представленный материал позволяет сделать вывод, что организация процесса языковой и социальной адаптации трудовых мигрантов, направленная на устранение выявленных трудностей и активизацию предложенных методов обучения, позволит сделать процесс языковой и социальной адаптации иностранных граждан более эффективным.

**Ключевые слова:** языковая адаптация, социальная адаптация, интеграция иностранных граждан, методы и способы адаптации.

Вопросы языковой и культурной адаптации иностранных граждан, проживающих на территории Российской Федерации, являются в настоящее время предметом повышенного внимания ученых-филологов, культурологов, педагогов и социологов. Актуальность проблемы адаптации иностранных граждан к условиям жизни в России и интеграция их в российское общество обусловлена тем, что в связи с увеличением потока мигрантов в Россию все более актуальной становится проблема необходимости изучать процессы взаимовлияния, происходящие между принимающей стороной (народами России) и прибывшими мигрантами. Как избежать столкновения различных языков и культур, вызывающих рост таких негативных проявлений, как ксенофобия, расизм, сепаратизм, ведущих к социальной, языковой и культурной закрытости приехавших в Россию? Что является теми механизмами, которые будут наиболее эффективно способствовать решению обозначенных проблем? Вот вопросы, которые требуют современного и эффективного решения.

Изучение работ ученых, касающихся вопросов формирования идентичной языковой личности иностранного гражданина (Н.А. Красильникова, Н.Н. Касаткина), соотношения языка и культуры (С.Г. Терминасова, Н.М. Лебедева, А.Н. Казарян, С.С. Владимирова, К.А. Пшенко, Т.Г. Шарри, И.В. Ющенко, Н.Л. Шамне, В.М. Смоткин), психологической адаптации и аккультурации мигрантов (Н.М. Лебедева и А.Н. Татарко), языковой политики России на постсоветском пространстве (В.М. Алпатов, А.Л. Арефьев, А.В. Петров, Г.Ю. Ниязова, В.И. Мухомеля) и др., и обобщение высказанных научных позиций дает основание заключить, что наиболее эффективными инструментами в процессе адаптации мигрантов к условиям жизни в России и интеграции мигрантов в российское сообщество являются язык и культура, точнее, предоставление мигрантам возможности изучить русский язык и постигнуть культуру принимающего сообщества.

Весьма актуальны обозначенные проблемы и для Оренбургской области, которая в последние десятилетия находится в центре миграционных потоков, следующих из стран Средней Азии в Российскую Федерацию. Исследования со-

циологов говорят о том, что Оренбургский регион неизменно является привлекательным для иностранных граждан не только возможностью найти работу и обрести средства к существованию, но и гарантией личной безопасности, обусловленной тем, что Оренбургская область в силу исторических и географических причин является многонациональной. В настоящее время на ее территории проживают народы 125 национальностей. Однако за несколько веков существования в области не было зафиксировано ни одного межнационального конфликта [1]. Привлекательность Оренбургской области для мигрантов подтверждается статистическими данными: с 2000 года по 2019 год количество иностранных граждан, зарегистрировавшихся на территории области в режиме временного пребывания, возросло более чем в 16 раз и достигло численности свыше 126 тыс. человек. Такое количество гостей определенным образом обязывает принимающую сторону [2], [3].

В 2013 году, открывая в г. Оренбурге Центр социальной адаптации трудовых мигрантов, Бахан Т.А., начальник Управления содействия интеграции ФМС России, определяя основные цели и задачи работы сотрудников и преподавателей Центра, отметила, что «...страна, принимающая мигрантов, должна позаботиться о том, чтобы они имели возможность приспособиться, иначе говоря, адаптироваться к нашему укладу жизни, интегрировать иностранных граждан в российское сообщество». Полностью принимая данное утверждение, мы считаем, что одной из ключевых проблем в работе с иностранными гражданами является их адаптация к новой языковой и культурной среде, так как от этого процесса зависит не только успешность трудовой или учебной деятельности самих трудовых мигрантов и членов их семей, но и физическая, культурная и языковая безопасность жителей г. Оренбурга и Оренбургской области.

Под языковой и культурной адаптацией мы понимаем многоуровневый динамический процесс приспособления человека к условиям жизни, овладения языком принимающей страны, приспособление к нормам поведения, нормам об-



щения в новой социокультурной среде, в результате чего формируется устойчивая система принципов адекватного поведения

Чтобы понять, как проходит адаптация трудовых мигрантов к условиям жизни в российском обществе, а также выявить внутренние и внешние факторы, влияющие на специфику и скорость языковой и социокультурной адаптации иностранных граждан, преподаватели филологического факультета ОГПУ в 2014 году, начиная работу с мигрантами, провели анкетирование иностранных граждан.

На вопрос о том, что помогает мигрантам быстрее изучить русский язык и глубже познать культуру России, были получены следующие ответы: 1) большинство мигрантов считает, что чтобы узнать язык и традиции России, необходимо много разговаривать на русском языке, общаться с русскими людьми, дружить с ними, встречаться семьями, вместе отмечать традиционные российские праздники, что позволит быстро усвоить национальную культуру народов России; некоторые их опрошенных говорили о том, что дружбе и добрососедству будет способствовать взаимопознание национальных праздников, приводя в пример православные и мусульманские праздники (Пасху и Курбан-байрам); 2) многие говорили о том, что, несмотря на большую занятость на работе, все же нужно читать газеты, журналы на русском языке, хотя многие мигранты в своих ответах писали о том, что самостоятельное чтение литературы, газет и т.д. для них очень затруднительно, так как многие слова и выражения непонятны, а читать с толковым словарем нет возможности; 3) четвертая часть опрошенных мигрантов отметили как эффективное средство освоения русского языка и русской культуры просмотр российских фильмов и российских телевизионных программы, отмечая при этом, что визуализация происходящих действий во многом помогает понять произносимые диалоги, понять смысл отдельных слов и выражений, даже если они незнакомы слушающему; 3) некоторые мигранты отмечали также необходимость читать произведения российских писателей и поэтов, изучать русскую литературу, причем люди старшего поколения очень часто вспоминали при этом стихи русских поэтов, которые они учили в школе, могли назвать имена и фамилии русских писателей, произведения, которые они написали; люди молодого поколения, как правило, испытывали затруднения в ответе на вопрос о том, кого из русских писателей и поэтов они знают; 4) небольшая группа опрошиваемых мигрантов отметила необходимость изучать историю России, посещать краеведческие и искусствоведческие музеи, музеи национального быта, картинные галереи и т.д.

На заключительный вопрос «Как вы думаете, какое условие является главным для того, чтобы вам было комфортно жить в России?» были получены следующие ответы респондентов: 45,2% – владение русским языком; 35,5% – наличие хороших друзей и знакомых; 16,1% – материальная обеспеченность; 3,2% – благоприятный климат.

Проведенное исследование позволяет сделать вывод, что для самих мигрантов доминирующим фактором успешной адаптации в новой социальной и культурной среде является владение русским языком и наличие друзей из числа россиян, что, с нашей точки зрения, и создает тот самый благоприятный климат, отмеченный небольшим количеством респондентов. Сами мигранты считают, что процесс адаптации не будет таким сложным и длительным, если полностью погрузиться в новую для них социокультурную среду и приобщиться к истории России.

Что делает российская сторона для того, чтобы процесс адаптации мигрантов и интеграции их в российское сообщество был эффективным и успешным? Несомненно, позитивным фактором является то, что вопросы социальной и культурной адаптации мигрантов решаются на государственном уровне. Введение в 2015 году комплексного экзамена для мигрантов по русскому языку, истории России и основам законодательства РФ было обусловлено стремлением российского государства создать условия для лучшей адаптации мигрантов в новой социокультурной обстановке и интеграции их в российское общество. Владение русским языком на базовом уровне и знание основных фактов из истории России, ее культуры и основ законодательства позволяет минимизировать проблему изоляции иностранных граждан от принимающего социума. С 1 января 2015 г. комплексный экзамен стал обязательным для широкого круга мигрантов. Пятилетний опыт работы преподавателей филологического факультета Оренбургского государственного педагогического университета по проведению тестирования иностранных граждан (мигрантов) позволяет в настоящее время систематизировать наблюдения и сделать некоторые выводы.

Во-первых, следует отметить, что контингент мигрантов, сдающих комплексный экзамен, весьма неоднороден: сдающие имеют разный возраст, уровень владения русским языком, степень образованности и обучаемости.

Во-вторых, сроки, в которые мигранту необходимо уложиться, чтобы вовремя оформить все необходимые документы и легально проживать на территории Российской Федерации, составляет всего 1 месяц (30 дней). За этот период иностранному гражданину необходимо собрать все документы для оформления разрешения на работу, что включает в себя прохождение медицинской комиссии; сдачу тестирования на знание русского языка, российской истории и законов; оформление годового полиса ДМС (страховки); оплату налога по патенту за один месяц; получение нотариального перевода паспорта; прохождение дактилоскопической экспертизы; заполнение требуемых заявлений и фотографирование; ко всему этому необходимо прибавить 10 дней ожидания сертификата, подтвержда-

ющего уровень владения мигрантом русским языком. Таким образом, реального времени на то, чтобы хоть как-то минимально качественно освоить русский язык и подготовиться к экзамену, у мигранта практически нет.

Представим вашему вниманию свои наблюдения над тем, как мигранты сдают экзамен по русскому языку. Следует отметить, что тестовые задания модуля «Русский язык» дифференцированы, и это правильно, поскольку различные цели сдачи экзамена. Комплексный экзамен в части, проверяющей владение русским языком, нацелен на проверку элементарных знаний, которых достаточно для лиц, претендующих на получение патента или разрешения на работу. Однако для лиц, претендующих на получение вида на жительство, по нашему мнению, эта часть могла бы быть сложнее, так как следующая ступень – тест на гражданство – несподручней труднее. Вероятно, можно было бы кроме практически мотивированного речевого материала включить задания на понимание текстов разных стилей, тем самым обеспечивая корреляцию различных ступеней экзаменационных испытаний по русскому языку как иностранному.

В то же время на практике мы часто сталкиваемся с ситуацией, когда владеющие русским языком на базовом уровне инофоны испытывают трудности различного характера при прохождении комплексного экзамена.

Во-первых, у мигрантов отсутствует практика выполнения тестов. Большинство тестируемых не имеют элементарных навыков работы с заданиями разных типов, не в состоянии интерпретировать тексты и извлекать необходимую информацию. Особенно это проявляется при выполнении заданий субтеста «Чтение», когда мигранты просто не могут понять, что от них требуется при выполнении теста. Например, в одном из заданий предлагается прочитать таблицу «Выход в город» и решить (т.е. выбрать вариант ответа), где она может висеть: в самолете, в магазине, в метро. Большинство мигрантов не могут понять, что они должны сделать. Поэтому на курсах по подготовке к комплексному экзамену необходимо уделять внимание не только содержательным аспектам, но и общим принципам и методике выполнения тестовых заданий. Целесообразно приучать мигрантов предвзвешивать процесс восприятия текста ознакомлением с вопросами и заданиями, чтобы они уже в процессе восприятия могли акцентировать внимание на нужной информации. Во-вторых, мигранты часто не могут абстрагироваться от своей личности, моделировать в сознании иную, отличную от реальной, речевую ситуацию, что часто приводит к неудовлетворительному результату. Например, выполняя субтест «Аудирование», многие тестируемые не могут подобрать правильную ответную реплику на вопросы, содержащие местоимения «ты», «вы», «твой», «ваш» и т.д., поскольку пытаются среди предложенных вариантов найти тот, который бы содержал информацию о них самих. Например, дается задание: «У вашей жены день рождения, поздравьте ее» – ответ отсутствует. На вопрос преподавателя «Почему не ответили?» звучит ответ «У меня нет жены» [4]. Вследствие этого соответствующий пункт в матрице остается незаполненным и экзаменуемый не получает необходимых баллов.

На наш взгляд, можно предложить два выхода из сложившейся ситуации: с одной стороны, при подготовке мигрантов к тестированию нужно активнее использовать игровые моменты, заставляющие иностранцев «примерять» различные «роли» в разнообразных речевых ситуациях, а с другой стороны, при составлении закрытых вариантов тестов учитывать эту психологическую особенность мигрантов и отдавать предпочтение заданиям, содержащим конструкции без вышеперечисленных местоимений. Особенно это актуально при выборе вариантов комплексного экзамена для лиц, претендующих на получение патента, так как в необходимых для них сферах деятельности умения моделировать отвлеченные речевые ситуации не требуется [5].

В-третьих, психологические и эмоциональные особенности некоторых мигрантов приводят к коммуникативным неудачам при выполнении субтеста «Говорение», т.к. тестируемые не могут реализовывать отвлеченные речевые интенции (например, трудности вызывает следующее задание: «Вы пришли в туристическое агентство и хотите приобрести путевку – поговорите с менеджером»). Подобные трудности также помогают снять игровые занятия с моделированием различных речевых ситуаций на подготовительных курсах.

В-четвертых, у многих мигрантов утрачены элементарные навыки письма. Они привыкли много работать, выполнять тяжелый физический труд, вследствие чего они с трудом держат ручку, делают много исправлений, не знают, как написать письмо, как указать адрес и т.д.

Конечно, в решении всех этих проблем могли очень эффективно помочь подготовительные курсы. ОГПУ проводил подготовку мигрантов к экзамену в 2-х формах: работа с мигрантами в ЦСАТМ в течение 5 – 9 месяцев, объем изучаемого материала составлял 176 часов; работа с мигрантами на краткосрочных подготовительных курсах в объеме 12 – 18 часов.

Опыт работы показал, что при обучении мигрантов на курсах любой длительности особое значение имеет форма подачи учебного материала. Подготовка к каждой части комплексного экзамена имеет свои методические особенности.

Так, например, при подготовке мигрантов к сдаче модуля «Русский язык», в частности, нужно стремиться к минимальному использованию терминологии, которая в силу возраста, особенностей личности обучающихся часто недоступна для понимания. Больше внимание нужно уделять практике, запоминанию не только отдельных слов, но и их сочетаний, отработке типичных моделей, заучиванию ситуативных фраз.

Практика проведения курсов по подготовке к комплексному экзамену по истории России и основам законодательства показала, что многие обучающиеся с большим трудом воспринимают книжную лексику, сложные конструкции ответов на вопросы открытого перечня. Поэтому преподавателю необходимо адаптировать материал, подавать его в более разговорной, эмоциональной форме.

Таким образом, проведенное исследование позволяет сделать вывод, что для организации эффективного процесса языковой и культурной адаптации иностранных граждан, прибывших для проживания на территории Российской Федерации, было бы уместно рекомендовать обязательное прохождение разных по времени (краткосрочных или долгосрочных, в зависимости от уровня языковой подготовки мигранта) курсов по русскому языку, истории России и основам

законодательства РФ всем выходцам из стран бывшего СССР (особенно для молодых людей, получивших образование после распада Советского Союза), поскольку идеологическая направленность образовательных стандартов новых государств поменялась коренным образом. Роль России в советский период часто оценивается в постсоветских государствах как крайне негативная, а ее политика – как империалистическая и националистическая. Изучение русского языка и литературы, акцентирование внимания обучающихся на связь русского языка с языками разных народов, взаимовлияние литератур разных народов, изучение истории России и ее реальной роли в развитии народов бывшего СССР на курсах по подготовке к тестированию, вероятно, предупредило бы возможные конфликтные ситуации и уменьшило градус напряженности между представителями разных национальностей.

#### Библиографический список

1. Спицын А.И., Гончаров П.П., Кирхгесснер В.В. *Проблемы миграции населения в Оренбуржье*: учебное пособие. Оренбург: Издательско-полиграфический комплекс ОГУ, 2003.
2. Семенов Е.А., Герасименко Т.И., Ахметов Р.Ш. Миграция населения Оренбургской области. *Oren Priroda. Природа Оренбургской области – сайт отдела социально-экономической географии*. Available at: <http://orenpriroda.ru>
3. Макарова Н.А. Влияние миграционных процессов. Миграция как важнейший источник восполнения дефицита кадров в Оренбургской области. Available at: <http://regnet.uran.ru/efile-or/302>
4. Косянова О.М. Вьетнамцы в Оренбуржье: проблемы языковой, социальной и культурной адаптации. *Языковая норма и речевая практика в Оренбургском регионе*: материалы Международной научной конференции: в 2 ч. Оренбург: ООО «Издательство «Оренбургская книга», 2016; Ч. 1: 79 – 81.
5. Косянова О.М. Обучение русскому языку в России и Таджикистане: опыт работы и перспективы сотрудничества. *Евразийский перекресток: сборник научно-практических мероприятий*. Оренбург: Издательско-полиграфический комплекс ОГУ, 2018; Выпуск 8.

#### References

1. Spicyn A.I., Goncharov P.P., Kirhgessner V.V. *Problemy migratsii naseleniya v Orenburzhe*: uchebnoe posobie. Orenburg: Izdatel'sko-poligraficheskij kompleks OGU, 2003.
2. Semenov E.A., Gerasimenko T.I., Ahmetov R.Sh. Migratsiya naseleniya Orenburgskoy oblasti. *Oren Priroda. Priroda Orenburgskoy oblasti – sayt otдела social'no-ekonomicheskoy geografii*. Available at: <http://orenpriroda.ru>
3. Makarova N.A. Vliyaniye migratsionnykh processov. Migratsiya kak vazhnejshij istochnik vospolneniya defitsita kadrov v Orenburgskoy oblasti. Available at: <http://regnet.uran.ru/efile-or/302>
4. Kosyanova O.M. V'etnamcy v Orenburzhe: problemy yazykovoy, social'noy i kul'turnoy adaptatsii. *Yazykovaya norma i rechevaya praktika v Orenburgskom regione: materialy Mezhdunarodnoy nauchnoy konferentsii*: v 2 ch. Orenburg: OOO "Izdatel'stvo "Orenburgskaya kniga", 2016; Ch. 1: 79 – 81.
5. Kosyanova O.M. Obucheniye russkomu yazyku v Rossii i Tadjikistane: opyt raboty i perspektivy sotrudnichestva. *Evrasiyskiy perekrestok: sbornik nauchno-prakticheskikh meropriyatij*. Orenburg: Izdatel'sko-poligraficheskij kompleks OGU, 2018; Vypusk 8.

Статья поступила в редакцию 05.12.19

УДК 378

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10136

**Kurnikova T.A.**, Cand. of Sciences (Sociology), senior lecturer, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia), E-mail: [mirisr@bk.ru](mailto:mirisr@bk.ru)  
**Potapova R.P.**, Cand. of Sciences (Sociology), senior lecturer, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia), E-mail: [mirisr@bk.ru](mailto:mirisr@bk.ru)  
**Cherniyenko Yu.A.**, Cand. of Sciences (History), Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia), E-mail: [mirisr@bk.ru](mailto:mirisr@bk.ru)

**EXPERIENCE IN PREPARATION OF FINAL QUALIFYING WORKS IN THE DIRECTION OF “LIBRARY AND INFORMATION ACTIVITIES” IN FORMING COMPETENCIES OF STUDENTS.** The article reveals experience of preparation and protection of final qualifying works in the direction of “Library and information activities” as an important component of the educational process aimed at the formation of universal, general professional competencies. The system of criteria of quality of preparation of final qualifying work is considered; it is proved that the results of the protection of bachelor's work allow the future graduate to successfully present themselves, the results of their intellectual and professional achievements among the representatives of the library and information environment of the region. The material presented in the article reveals methodological and methodical requirements for the implementation of graduate work and will be relevant for teachers of the departments in the direction of training “Library and information activities”.

**Key words:** state final certification, final qualifying work, library and information activities.

**Т.А. Курникова**, канд. социол. наук, доц., Алтайский государственный институт культуры, г. Барнаул, E-mail: [mirisr@bk.ru](mailto:mirisr@bk.ru)  
**Р.П. Потапова**, канд. социол. наук, доц., Алтайский государственный институт культуры, г. Барнаул, E-mail: [mirisr@bk.ru](mailto:mirisr@bk.ru)  
**Ю.А. Черниченко**, канд. истор. наук, Алтайский государственный институт культуры, г. Барнаул, E-mail: [mirisr@bk.ru](mailto:mirisr@bk.ru)

## ОПЫТ ПОДГОТОВКИ ВЫПУСКНЫХ КВАЛИФИКАЦИОННЫХ РАБОТ ПО НАПРАВЛЕНИЮ «БИБЛИОТЕЧНО-ИНФОРМАЦИОННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ» В ФОРМИРОВАНИИ КОМПЕТЕНЦИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ

В статье рассматривается подготовка и защита выпускных квалификационных работ по направлению «Библиотечно-информационная деятельность» как важный компонент образовательного процесса, направленного на формирование универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций. Характеризуется система критериев качества подготовки выпускной квалификационной работы; обосновывается, что результаты защиты бакалаврской работы позволяют будущему выпускнику успешно презентовать себя, итоги своих интеллектуальных и профессиональных достижений среди представителей библиотечно-информационной среды региона. Материал, предложенный в статье, раскрывает методологические и методические требования к выполнению выпускных работ и будет актуален для преподавателей выпускающих кафедр по направлению подготовки «Библиотечно-информационная деятельность».

**Ключевые слова:** государственная итоговая аттестация, выпускная квалификационная работа, библиотечно-информационная деятельность.

В сложившихся непростых условиях эффективным преимуществом кафедры библиотечного и информационных технологий Алтайского государственного института культуры (АГИК) при подготовке востребованных специалистов в области библиотечно-информационной деятельности является ее позиция в региональной системе высшего образования как активного центра формирования компетенций в сфере культуры, обеспечивающего ин-

теграцию образовательного процесса, научных исследований и методических разработок. Обеспечение современного качества образования и подготовки конкурентоспособных специалистов обуславливает необходимость вовлечения обучающихся в активную и целенаправленную научно-исследовательскую деятельность, активизацию исследовательской, проектной деятельности студентов.

Подготовка выпускной квалификационной работы обучающегося по направлению «Библиотечно-информационная деятельность» в АГИК является важным и неотъемлемым элементом образовательного процесса, направленного на формирование универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций. Демонстрация овладения компетенциями проходит в рамках государственной итоговой аттестации. Ее составной частью выступает защита выпускной квалификационной работы [1], [2].

На кафедре библиотекведения и информационных технологий накоплен уникальный опыт подготовки и защиты выпускных квалификационных работ, порядок выполнения которых регламентирован нормативными документами вуза [3], [4]. Данные документы раскрывают методологические и методические требования к выполнению выпускных работ. Во многих вузах сформирована собственная система критериев качества научной работы обучающихся, но она базируется на общих основаниях: 1) выпускная квалификационная работа признана критерием проверки знаний обучающихся по общепрофессиональным дисциплинам; 2) проблематика квалификационной работы разрабатывается выпускающими кафедрами (тема работы должна входить в государственную программу обучения); 3) квалификационная работа является самостоятельной работой обучающегося и должна иметь теоретическое и практическое значение; 4) защита работ осуществляется на открытых заседаниях итоговой аттестационной комиссии.

Согласно «Порядку проведения государственной итоговой аттестации по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры» Алтайского государственного института культуры тексты работ проверяются на объем заимствования [3].

Выполненная обучающимся выпускная квалификационная работа показывает уровень его готовности к профессиональной деятельности. Она является самостоятельной и завершённой работой, нацеленной на разработку теоретических вопросов, с возможным экспериментальным исследованием или с решением задачи прикладного характера [4].

Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 51.03.06 – «Библиотечно-информационная деятельность» требует разработку методических рекомендаций по подготовке выпускной квалификационной (бакалаврской) работы с учетом заданий и специфики деятельности выпускающей кафедры и интересов библиотечно-информационных учреждений Алтайского края. Тематика выпускных квалификационных работ по направлению 51.03.06 – «Библиотечно-информационная деятельность», профили подготовки «Менеджмент библиотечно-информационной деятельности», «Библиотечно-информационное обеспечение потребителей информации», «Теория и методология управления библиотечно-информационной деятельностью» достаточно разнообразна и предоставляет право выбора темы в соответствии с исследовательскими интересами. Как правило, обучающиеся заочной формы как практики ориентируются при выборе темы на тип и вид библиотеки, в которой работают или предполагают работать, а также с учетом специфики ее деятельности и запросов пользователей.

Таким образом, примерная тематика работ ежегодно обновляется и может быть скорректирована научным руководителем с учетом интересов обучающихся, научных интересов партнеров кафедры, возможности базы практики и прочего. В зависимости от проблемы, вынесенной в название выпускной работы, обосновывается выбор эмпирической базы исследования. К исследованию привлекаются материалы библиотечно-информационных учреждений Сибирского региона. Партнеры кафедры могут быть заказчиками научного исследования и соответственно предоставлять данные для его проведения. По рекомендации руководства краевого государственного бюджетного учреждения «Алтайская краевая универсальная научная библиотека им. В.Я. Шишкова» в 2019 году в перечень тем выпускных квалификационных работ включены следующие: «Модернизация системы повышения квалификации специалистов библиотек региона», «Влияние процессов оптимизации сети учреждений культуры на состояние библиотечной отрасли региона», «Эффективные методы продвижения сайта библиотеки (на примере сайта АКУНБ)» и др. Положительным итогом сотрудничества явилась защита магистерской диссертации Ю.К. Барсуковой по проблеме повышения квалификации сотрудников муниципальных библиотек.

Защита выпускных квалификационных работ в 2018 – 2019 году показала успехи выпускников в освоении практически значимых тем, таких как «Библиотечные услуги на рынке информации»; «Детские библиотеки Алтайского края»; «Читательское поведение потребителей информации детского возрастного периода»; «Рекламные технологии обслуживания пользователей библиотечно-информационных учреждений»; «Интернет-чтение в системе документных коммуникаций»; «Интернет-дизайн библиотечных учреждений»; «Виртуальное пространство библиотеки в системе документных коммуникаций»; «Организация краеведческой деятельности библиотек»; «Формирование кадровых ресурсов современных библиотек»; «Организация библиотечно-информационного обслуживания пенсионеров в сельской библиотеке»; «Досуговые технологии обслуживания детей в библиотечных учреждениях»; «Организация библиотечно-информационного обслуживания подростков в сельской библиотеке»; «Би-

блиотечно-информационное обслуживание детей из семей в социально опасном положении» и др.

Не следует забывать, что степень реализации научного потенциала студентов может быть различной: от формального соответствия требованиям до творческого преобразования темы, выработки авторской позиции на решение проблем исследования и демонстрации основных постулатов на суд профессиональной аудитории. Традиционно выполнение выпускной квалификационной работы свидетельствует о способности обучающегося к самостоятельному созданию и публичному предъявлению интеллектуального продукта. Достоверность и обоснованность результатов исследований студентов-выпускников обеспечивается комплексной теоретико-методологической основой исследования, применением адекватных методов сбора и обработки информации. В этом варианте обучающиеся самостоятельно формулируют научную проблему, осуществляют сбор необходимой информации, планируют варианты решения проблемы, делают выводы, анализируют свою деятельность, приобретая новый исследовательский опыт.

В теоретической части обучающиеся осознанно приходят к пониманию содержания нормативно-правового обеспечения профессиональной сферы, поэтому в списке литературы и в изученности темы отражают ведущие документы отраслевого законодательства: Федеральные законы «О библиотечном деле»; «Об обязательном экземпляре документов»; закон Алтайского края от 10 апреля 2007 года N 22-3С «О библиотечном деле в Алтайском крае» и другие [5, 6, 7].

В рамках эмпирической составляющей выпускной работы обучающиеся защищают авторские программы, адаптированные к условиям существования современных библиотек разных типов и видов, что обогащает фактографическую базу. Однако, к сожалению, значительная часть обучающихся не считают необходимым акцентировать внимание на авторстве программы и собственном участии в разработке и реализации социально-культурных программ библиотек. К числу недостатков следует отнести описательный стиль изложения материала в теоретической части учебно-исследовательских работ. Такие ошибки нивелируют оценку вклада обучающихся.

Практическая экспертиза исследований повышает профессиональные компетенции обучающихся. Акт о внедрении – это признание со стороны практиков. Как правило, акты свидетельствуют о том, что обучающийся нашел место в профессиональном коллективе. Формулировка акта о внедрении допускает не только внедрение результатов в практическую деятельность библиотеки, но и принятие к рассмотрению практического выхода работы.

Объективная оценка со стороны специалистов библиотечно-информационной деятельности региона находит свое отражение в акте о внедрении результатов исследования. Использование метода интервьюирования при сборе эмпирического материала позволяет обучающимся не только познакомиться с руководителями и сотрудниками ведущих библиотечно-информационных учреждений региона, но и критически оценить полученные знания.

Лучшие работы обучающихся имеют публичную апробацию. Материалы работ заслушиваются на ежегодной научно-практической конференции АГИК. Обучающиеся демонстрируют данные научных исследований на межвузовской конференции «Молодежь – Барнаулу» и других конференциях регионального значения. По итогам защиты аттестационная комиссия рекомендует обучающихся к поступлению в магистратуру, а выпускные работы – к публикации. Примерами успешных работ за последний выпуск можно считать следующие аттестационные работы: Раенко Д.Е. «Досуговые технологии в библиотечных учреждениях», актуальность которой обусловлена потребностью теоретического осмысления особенностей реализации досуговых технологий в библиотечных учреждениях, в том числе функционирующих в районах Крайнего Севера (работа выполнена на базе МБУ «ЦБС» Детская библиотека имени Саши Петряева г. Норильска); Манакowej Ю.В. «Гендерные особенности обслуживания пользователей в библиотечно-информационных учреждениях», востребованность которой вызвана научным интересом к современным направлениям библиотечно-информационного обслуживания пользователей с позиции гендерного подхода, авторской программой библиотечно-информационного обслуживания юношей и девушек; Плотниковой А.А. «Организация библиотерапии в библиотечно-информационной деятельности» с практическим выходом исследования в виде комплексной целевой библиотерапевтической программы «Национальные культуры мира», разработкой библиографического указателя по сказкам «Сокровище немецкого наследия»; Маловичко Е.В. «Профессиональная компетентность и требования к личности менеджера библиотеки», имеющей публичную апробацию на XX городской научно-практической конференции молодых ученых «Молодежь – Барнаулу».

Таким образом, обучающиеся исследуют, изучают и обобщают, анализируют опыт библиотечно-информационной практики. При определении тематики учитываются конкретные задачи в области библиотечно-информационной деятельности, но не исключается и возможность для обучающегося самостоятельно предложить тему квалификационной работы, которая согласуется с кафедрой и должна быть актуальной, отличаться научной новизной и иметь практическую значимость.

Для успешного выполнения выпускной квалификационной работы необходимо развитие научного типа мышления, формирование комплекса профессиональных умений и навыков в рамках учебных дисциплин «Основы библи-



отековедческих исследований» (для бакалавров), «Организация и методика библиотечно-информационных исследований» (для магистров).

Подготовка магистерских диссертаций осуществляется с учетом профессиональных интересов работодателей региона. Наиболее востребованными проблемами для библиотечного сообщества края являются перспективы развития модельных библиотек, актуализация досуговой деятельности библиотек, формы и методы библиотечно-информационного обслуживания пользователей «третьего» возраста, система повышения квалификации библиотечных кадров, развитие корпоративной каталогизации в Алтайском крае и другие.

Площадками для представления и профессионального обсуждения являются конференции различного статуса: «Молодежь – Барнаул» (г. Барнаул), «Человек. Индивид. Личность. Деятельность субъекта в информационном пространстве» (г. Тюмень), «Культура евразийского региона» (г. Барнаул), «Этюды культуры» (г. Томск), «Вовлечение людей с ограниченными возможностями здоровья в культурную жизнь общества» (г. Барнаул) и другие.

Публичная защита требует от выпускника внимания к культуре речи, ее темпу, эмоциональному состоянию, отразившемуся в голосе, мимике, жестах и т.д. Создание презентации заставляет подбирать фактографический и иллюстративный материал, раскрывающий суть выпускной квалификационной работы и подчеркивающий ее достоинства. Подготовка к защите презентации выпускной квалификационной работы проходит в три этапа: сбор и обработка материала, разработка структуры, текстовых данных, презентации с помощью программы Power Point. При ее разработке необходимо сформулировать цели презентации, оценить потенциальную аудиторию, обдумать основные и второстепенные пункты, подготовить иллюстративный и раздаточный материал, краткие записи (если это необходимо), выделить основные идеи вступительного и заключительного предложения. Речь обязательно включает следующие элементы: приветствие, представление, тему и цель сообщения, основную часть, заключение, выражение благодарности.

Определенным стимулом для обучающихся является присутствие на защите лидеров библиотечно-информационной отрасли Алтайского края и Сибирского региона. Представление результатов исследования в условиях ограниченного времени заставляет обращаться будущего выпускника за поддержкой своих коллег. Возможность для выступающего получить вопросы аудитории во время защиты и ответить на них создает своеобразный баланс между вопросами председателя, членов экзаменационной комиссии, обучающихся и знаниями отвечающего. Необходимость совместной подготовки к защите выпускной квалификационной работы вовлекает студентов в процесс активного сотрудничества с группой, представителями библиотечно-информационной сферы региона и профессорско-преподавательским составом выпускающей кафедры факультета. Таким образом, выполнение и написание

бакалавром выпускной квалификационной работы приобщает его к научно-исследовательской работе кафедры, раскрывает профессиональное творчество обучающегося.

Качество подготовки, высокая оценка практиков позволяет кафедре библиотечного и информационных технологий рекомендовать лучшие работы к участию в общезузовском конкурсе выпускных квалификационных работ [3]. Конкурс проходит в два этапа: факультетский и общезузовский. Победители конкурса факультета выдвигаются на общезузовский конкурс. Работы оцениваются по системе критериев, среди которых полнота и качество проведенного исследования, оригинальность, новизна и реализуемость полученных результатов, степень проработки задачи (рекомендации к публикации, к внедрению, участие в конференциях и т.д.), результаты внешней экспертизы (внешней рецензии, отзывы, заключения) и другие [4].

Таким образом, подготовка и написание выпускной квалификационной работы дает возможность обучающемуся продемонстрировать свою позицию, выработать стиль изложения и сформировать собственное мнение. Индивидуализация образования базируется на соответствующем подходе в преподавании учебных дисциплин, при подборе заданий в строгом соответствии с требованиями учебной программы, с учетом умений, знаний и навыков студента, его склонностей и задатков. Индивидуальный подход научного руководителя к каждому обучающемуся позволяет ему реализовать накопленные глубокие знания в инновационных областях библиотечно-информационной деятельности и способствует более эффективному выполнению требований.

В рамках подготовки квалификационных работ следует также учитывать особенности каждого студента, в том числе и по состоянию здоровья. Наиболее продуктивными формами взаимодействия с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья являются индивидуальное консультирование, индивидуальные задания. Задача руководителя заключается не только в индивидуальной работе с таким студентом, но и в создании возможностей для его работы в коллективе учреждения, выбранного им в качестве эмпирической базы исследования.

Следует отметить, важность работы научного руководителя с родителями таких студентов. Как правило, они активно включены в образовательный процесс своего ребенка и могут оказать полноценную помощь в подготовке выпускной работы с учетом организации режима труда и отдыха, контроля за своевременным выполнением и сдачей заданий на проверку. Взаимодействие всех участников образовательного процесса позволяет подготовить квалифицированного специалиста в области библиотечно-информационной деятельности, отвечающего вызовам современности.

Таким образом, государственная итоговая аттестация, в частности защита выпускной квалификационной работы, показывает освоение всех компетенций основной профессиональной образовательной программы высшего образования по направлению «Библиотечно-информационная деятельность».

#### Библиографический список

1. *Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 51.03.06 – «Библиотечно-информационная деятельность»*. Available at: [http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/510306\\_B\\_3\\_12012018.pdf](http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/510306_B_3_12012018.pdf)
2. *Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – магистратура по направлению подготовки 51.04.06 – «Библиотечно-информационная деятельность»*. Available at: [http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Mag/510406\\_M\\_3\\_10012018.pdf](http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Mag/510406_M_3_10012018.pdf)
3. *Порядок проведения государственной итоговой аттестации по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры*. Available at: <http://www.agik22.ru/sveden/document/>
4. *Методические указания обучающимся по выполнению выпускной квалификационной работы направление подготовки 51.03.06 – «Библиотечно-информационная деятельность», направленность (профиль) «Менеджмент библиотечно-информационной деятельности», «Библиотечно-информационное обеспечение потребителей информации», квалификация – бакалавр*. Составители Р.П. Потапова, Т.А. Курникова. Барнаул, 2018.
5. *О библиотечном деле*. Федеральный закон от 29 декабря 1994 г. N 78-ФЗ (с изменениями и дополнениями). Available at: <http://base.garant.ru/103585/#ixzz67CTTCwS>
6. *Об обязательном экземпляре документов*. Федеральный закон от 29 декабря 1994 г. N 77-ФЗ (с изменениями и дополнениями). Available at: <http://base.garant.ru/103526/#ixzz67D8mb9AX>
7. *О библиотечном деле в Алтайском крае*. Закон Алтайского края от 10 апреля 2007 г. N 22-ЗС (с изменениями и дополнениями). Available at: <https://base.garant.ru/7317093/>

#### References

1. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovaniya – bakalavriat po napravleniyu podgotovki 51.03.06 – «Bibliotечно-informacionnaya deyatel'nost'»*. Available at: [http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/510306\\_B\\_3\\_12012018.pdf](http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/510306_B_3_12012018.pdf)
2. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovaniya – magistratura po napravleniyu podgotovki 51.04.06 – «Bibliotечно-informacionnaya deyatel'nost'»*. Available at: [http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Mag/510406\\_M\\_3\\_10012018.pdf](http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Mag/510406_M_3_10012018.pdf)
3. *Poryadok provedeniya gosudarstvennoj itogovoj attestacii po obrazovatel'nyim programmam vysshego obrazovaniya – programmam bakalavriata, programmam specialiteta, programmam magistratury*. Available at: <http://www.agik22.ru/sveden/document/>
4. *Metodicheskie ukazaniya obuchayuschimsya po vypolneniyu vypusknj kvalifikacionnoj raboty napravlenie podgotovki 51.03.06 – «Bibliotечно-informacionnaya deyatel'nost'», napravlennost' (profil) «Menedzhment bibliotечно-informacionnoj deyatel'nosti», «Bibliotечно-informacionnoe obespechenie potrebitel' informacii», kvalifikacija – bakalavr*. Sostaviteli R.P. Potapova, T.A. Kurnikova. Barnaul, 2018.
5. *O bibliotечnom dele*. Federal'nyj zakon ot 29 dekabrya 1994 g. N 78-FZ (s izmeneniyami i dopolneniyami). Available at: <http://base.garant.ru/103585>
6. *Ob obyazatel'nom `ekzempljare dokumentov*. Federal'nyj zakon ot 29 dekabrya 1994 g. N 77-FZ (s izmeneniyami i dopolneniyami). Available at: <http://base.garant.ru/103526/>
7. *O bibliotечnom dele v Altajskom krae*. Zakon Altajskogo kraja ot 10 aprelya 2007 g. N 22-ZS (s izmeneniyami i dopolneniyami). Available at: <https://base.garant.ru/7317093/>

Статья поступила в редакцию 05.12.19

**Mashkina N.P.**, postgraduate, Department of Modern Languages (Kursk, Russia), E-mail: mashkinanatasha@mail.ru

**Tarasuk N.A.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Theory of Language and Methods of Teaching Foreign Languages (Kursk, Russia), E-mail: n\_a\_tarasuk@mail.ru

**SPECIFICS OF THE ACQUIREMENT OF THE STRATEGIES OF PROFESSIONAL COMMUNICATION IN CONDITIONS OF GLOBALIZATION: LINGUISTIC COMPONENT.** The article considers a linguistic component of the specifics of mastering the strategies of professional communication in the conditions of globalization. Modern society is characterized by the development of new professions that require professional communication to play a key role. The importance of the process of mastering the strategies of professional communication is actualized as the strategies transfer information, ensure effective interaction, regulate relations in the team. Those are important functions that should be considered. The linguistic picture of the modern multicultural society is characterized by borrowings among different languages at the lexical, grammatical and phonetic levels. That fact inevitably leads to the appearance of words with a unified meaning and transposition. The author comes to the conclusion that the process of mastering the strategies of professional communication should be based on linguistic, sociolinguistic, socio-cultural, ethno-cultural, axiological and objective factors.

**Key words:** communication, strategies of professional communication, globalization.

**Н.П. Машкина**, аспирант, Курский государственный педагогический университет, г. Курск, E-mail: mashkinanatasha@mail.ru

**Н.А. Тарасук**, д-р пед. наук, проф., Курский государственный педагогический университет, г. Курск, E-mail: n\_a\_tarasuk@mail.ru

## СПЕЦИФИКА ОВЛАДЕНИЯ СТРАТЕГИЯМИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛИЗАЦИИ: ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ

В статье рассматривается лингвистическая составляющая специфики овладения стратегиями профессионального общения в условиях глобализации. Для современного общества характерно появление новых профессий, в которых профессиональная коммуникация играет ключевую роль. Актуализируется значимость процесса овладения стратегиями профессионального общения, которые выполняют функции передачи информации, обеспечения эффективного взаимодействия, регуляцию отношений в коллективе. Для языковой картины современного поликультурного общества характерны заимствования среди различных языков на лексическом, грамматическом и фонетическом уровнях, что приводит к появлению слов с унифицированным значением и транспозиции. Автор прослеживает становление вывода о том, что процесс овладения стратегиями профессионального общения должен происходить с опорой на лингвистический, социолингвистический, социокультурный, этнокультурный, аксиологический и этикетный факторы.

**Ключевые слова:** коммуникация, стратегии профессионального общения, глобализация.

Актуальной тенденцией современного поликультурного общества является непрерывный процесс глобализации, влияющий на все сферы его деятельности, в частности профессиональной. Эффективность осуществления профессиональной деятельности напрямую зависит от степени эффективности сопровождающей ее коммуникации, которая, в свою очередь, обусловлена адекватностью владения стратегиями профессионального общения. Недостаточное владение данными стратегиями затрудняет профессиональную коммуникацию и создает осложнения в профессиональной деятельности.

В частности, вышеназванная проблема актуальна для профессий, где коммуникация проявляется себя в следующих навыках: публичные выступления, нетворкинг, командная работа, проведение презентаций и переговоров, деловое письмо и, конечно же, преподавательская деятельность.

Проблемой разработки и применения стратегий профессионального общения занимались следующие ученые:

- в области методики: Е.И. Пассов, Г.А. Китайгородская, Н.Е. Кузовлева, В.В. Сафонова, П.В. Сысоев;
- в области психологии: А.А. Леонтьев, А.Н. Леонтьев, И.А. Зимняя;
- в области педагогики: А.В. Мудрик, Г.М. Андреева, В.А. Сластенин, А.Г. Пашков.

Теоретическая значимость данной статьи заключается в конкретизации понятия «стратегии профессионального общения» и его содержания применительно к иноязычному образованию. Практическая значимость заключена в рассмотрении специфики конкретных проблемных ситуаций, возникающих при овладении стратегиями профессионального общения в процессе иноязычного образования в условиях глобализации.

Перспективность изучения процесса овладения стратегиями профессионального общения заключается в прогнозировании появления непосредственно связанных с коммуникацией и образованием таких новых профессий, как тьютор, разработчик образовательных траекторий, организатор проектного обучения, ментор стартапов и т.д. [1].

Стратегии профессионального общения пронизывают все аспекты современного образования, важное место в котором занимает иноязычное образование. Стратегии профессионального общения выполняют следующие функции в образовательном процессе:

- передают профессионально значимую информацию;
- обеспечивают эффективное взаимодействие;
- регулируют межсубъектные отношения в коллективе;
- реализуют различные виды воспитания [2, с. 3].

Процесс овладения профессиональными стратегиями иноязычного образования строится с учетом ряда факторов, остановимся на наиболее значимых из них. Одним из важнейших является лингвистический фактор, который выражается в том, что в современном мире наблюдается взаимопроникновение различных языков на лексическом, грамматическом и фонетическом уровнях. Данный факт

подтверждается огромным количеством заимствований на лексическом уровне, а также наличием соответствий в различных языках как на грамматическом, так и на фонетическом уровнях.

Соответственно, система лингвистических средств на лексическом, грамматическом и фонетическом уровнях не существует сама по себе, а функционирует под влиянием культуры страны языка, в которой данный язык существует. В этой связи представляется целесообразным положение о том, что лингвистическая составляющая существует неразрывно с культурологической составляющей и реализуется в ней [3]. Данные факторы указывают на то, что сегодня существующие сходства значительно облегчают процесс овладения стратегиями профессионального общения в современном мире.

Современное динамичное развитие поликультурного общества приводит к тому, что в различных языках и культурах появляются слова с унифицированным значением, например, к таким английским словам могут быть отнесены следующие: *a mobile phone, a chat, globalization, a printer, a scanner* и другие.

Результаты опроса, проведенного среди студентов в сети Интернет (рис. 1), показали, что большинство из них, а именно 64%, затрудняются определить принадлежность слов: *телефон, сканер, принтер* к какой-либо конкретной культуре, считая их «общими» словами современного общества.



Рис. 1. Определение «родины» слов

Сравнительно-сопоставительный анализ современных лингвистических особенностей в британском варианте английского языка и американском варианте английского языка свидетельствует о том, что для обозначения одних и тех же слов в разных вариантах современного английского языка употребляются различные лексические единицы. Например, в американском варианте английского языка употребляется слово *pants* вместо слова *trousers*, характерного для британского варианта английского языка. Данная аналогия проявляется на примере таких лексических единиц, как *cinema – movie*, *lorry – truck*, *subway – tube*. Данные примеры свидетельствуют о необходимости учета культурологической составляющей применения лексических единиц в процессе овладения профессиональными стратегиями.

Однако следует отметить, что один и тот же иностранный язык характеризуется различными лингвистическими проявлениями в процессе использования его представителями различных культур. Примером этого может служить современный английский язык, разнообразие лингвистических проявлений которого отмечается в современном британском английском (Standard English), в американском варианте английского языка (American English), а также австралийском варианте английского языка (Australian English).

Следующим фактором является социолингвистический, который проявляется в том, что особенности современного функционирования лексических единиц также высвечиваются на социокультурном уровне, о чём свидетельствуют положения концепции поликультурного образования П.В. Сысоева, который отмечает, что учёт социокультурной составляющей в современном поликультурном общении обеспечивает эффективность решения задач межкультурной коммуникации. По мнению П.В. Сысоева, социокультурная составляющая в процессе функционирования любого языка выражается в передаче социокультурного контекста общения, который выражается не только посредством применения определённых лексических единиц в определённом социокультурном контексте, но и посредством реализации определённых моделей реализации социокультурного поведения в типичных ситуациях социокультурного общения [4]. В различных ситуациях социокультурного общения одна и та же лексическая единица в разнообразных социокультурных контекстах может иметь различное значение, например, лексическая единица *a studio* в русской культуре, французской культуре применительно к представителям художественной среды обозначает место работы творческой личности, художника. Та же лексическая единица *a studio* применительно к студенческой аудитории в американской культуре обозначает недорогую однокомнатную квартиру для студентов. Указанные примеры свидетельствуют о том, что лингвистические единицы не существуют сами по себе, а определяются социокультурным контекстом взаимодействия, который непосредственно связан с социальными и культурными особенностями представителей того или иного иностранного языка.

Важнейшую роль в современных условиях играет концепция И.И. Халеевой, отражающая основные лингвокультурные факторы, влияющие на формирование современной языковой личности. Данная концепция подчёркивает актуальность ряда факторов, оказывающих непосредственное влияние на формирование языковой личности и форм выражения языка, которые функционируют в процессе общения современного носителя языка в ходе выполнения им различных видов деятельности. К данным факторам, по мнению И.И. Халеевой, относятся следующие: национальная идентичность, самосознание, культура, традиции, менталитет, обычаи, этнокультурные особенности взаимодействия [5]. Ни в коей мере не отрицая данное положение, необходимо отметить, что в процессе поликультурного общения в условиях глобализации указанные факторы в некоторой степени нивелируются, поскольку сегодня наблюдается взаимопроникновение различных языковых культур и тенденция унификации культурных проявлений у представителей различных языков на лингвистическом уровне.

Лингвистическая, социокультурная и лингвокультурологическая составляющие в современном межкультурном взаимодействии существуют в неразрывной связи с этнокультурной составляющей. Согласно гипотезе лингвистической относительности Сепира-Уорфа мышление формируется под влиянием традиций, некоторых видов неязыкового поведения, а также некоторых лингвистических категорий [6]. Это свидетельствует о том, что народ и его язык неразрывны, этнос не существует вне языка и культуры, этнос живёт посредством использования языка для реализации своих наиболее значимых материальных и духовных потребностей. Язык является отражением образа жизни любого этноса и действительности, в которой существует данный язык. Например, у современных эскимосов существует более 20 лексических единиц для обозначения слова «снег», которое является значимым для их образа жизни.

Этнос накладывает свою специфику на особенности существования и функционирования любого языка. Например, национально-культурными особенностями немецкого народа являются организованность и дисциплинированность, что также выражается и в строе современного немецкого языка, характеризующегося чёткой структурой построения. Примером данной особенности служит использование отделяемых приставок в немецком языке.

Следующим важнейшим фактором, который обеспечивает применение профессиональных стратегий общения, является социальный фактор. Так, например, в современном американском варианте английского языка просматривается демократичность и гибкость в использовании языковых структур, что также характерно для менталитета американского народа, который формировался под влиянием представителей различных социальных групп и культур. Примером этого является применение местоимения *who* вместо местоимения *whom* в данном варианте английского языка. Примером демократичности в современном американском варианте английского языка также является использование аббревиатур, например, *NY – New York*. Аналогичным примером может служить упоминание написания слов, например, *theater* вместо *theatre*, *color – colour*, *thru – through*.

Важнейшее место в процессе овладения стратегиями профессионального общения является транспозиция, которая предполагает положительный перенос слов из одной культуры в другую [7, с. 138]. В современном поликультурном мире тенденция взаимопроникновения языков наблюдается в заимствованиях, многие из которых получили распространение в различных странах мира. Например, слово «*карма*» из индийской культуры перешло в различные культуры мира и его значение осталось неизменным.

Данная тенденция ярко выражается сегодня среди представителей различных культур в США, где английский язык используется выходцами из разных уголков мира. Так, у представителей русской общины на Брайтон-Бич (Brighton Beach) часто встречаются такие лексические единицы, как: *блины*, *пельмени*, *ва-ленки*. Аналогичные примеры встречаются у выходцев из бывшего Советского Союза, а также у представителей Средней Азии, Азербайджана, Афганистана и Ирана, например, *чайхана*.

Приведённые примеры указывают на актуальность овладения этнокультурной составляющей в условиях применения лингвистических средств в поликультурной среде. Представляется актуальным отметить значимость аксиологической составляющей в процессе применения лингвистических средств в условиях глобализации. Как известно, такие понятия, как «язык», «культура», «ценности» неразрывны, поскольку в своём единстве они отражают менталитет, культурный опыт и ценностные ориентации, приобретённые в ходе исторического развития любого народа. Ценности всегда отражены в культуре, и разделение и понимание ценностей представителями различных культур делает процесс поликультурного общения более эффективным.

Приоритетным фактором в современных условиях является аксиологический, поскольку профессиональные стратегии общения всегда направлены на передачу определённых ценностей в образовательном процессе. Система наиболее значимых национальных ценностей всегда отражена в языке. Так, слово «*деньги*» в американском варианте английского языка может быть выражено следующими единицами: *money*, *cash*, *banknotes*, *dollars*, *currency*, *coins*, *greenbacks*, *bucks*. Разнообразие лексических единиц, используемых для обозначения слова «*деньги*» в американском варианте английского языка, значительно больше, чем в русском языке, что подчёркивает различное отношение к деньгам в данных культурах. В противоположность этому количество лексических единиц в русском языке для выражения слова «*гостеприимный*» значительно больше, чем в американском варианте английского языка. Для русского языка характерны такие синонимы к данному слову, как: *щедрый*, *хлебосольный*, *радушный*, *сердечный*, *доброжелательный*, что несвойственно американскому варианту английского языка.

Важнейшей составляющей, обеспечивающей эффективность межкультурной коммуникации в условиях глобализации, является этикетная составляющая. Соблюдение правил этикета и форм их проявления особенно важно в современном поликультурном обществе. Например, следует учитывать, что в настоящее время в процессе общения с британцами необходимо применять развёрнутые формы выражения просьбы, которые характеризуются специфическим грамматическим и интонационным оформлением. Например, для выражения вежливой просьбы в британском варианте современного английского языка используются фразы следующей конструкции: *Would you be so kind and open the window, please?*

Таким образом, процесс овладения стратегиями основывается на ряде факторов: лингвистическом, социолингвистическом, социокультурном, этнокультурном, аксиологическом и этикетном. Стратегии профессионального общения существуют и эффективно функционируют только при условии учёта вышеуказанных факторов.

Эффективное осуществление взаимодействия в условиях глобализации может реализовываться только лишь в том случае, если участники общения проводят многоаспектный анализ лингвистических единиц на различных уровнях – лексическом, грамматическом, социокультурном, стилистическом, культурологическом, этнокультурологическом и соотносят особенности применения данных единиц с конкретным социокультурным контекстом в процессе решения профессиональных задач.

#### Библиографический список

1. *Атлас новых профессий*. Available at: <http://atlas100.ru/catalog/>
2. Машкина Н.П., Тарасюк Н.А. Теоретические положения, обеспечивающие эффективность формирования стратегий профессионального общения будущих магистров педагогического образования в поликультурной среде. *Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета*. 2018; Выпуск 4 (48).



3. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. *Язык и культура*. Москва: Индрик, 2005.
4. Сысоев П.В. *Информационные и коммуникационные технологии в обучении иностранному языку: теория и практика*: монография. Москва: Глосса-пресс, 2012.
5. Халева И.И. Вторичная языковая личность как реципиент инофонного текста. *Язык – система. Язык – Текст. Язык – способность*. Москва, 1996.
6. *Гипотеза лингвистической относительности*. Available at [https://ru.wikipedia.org/wiki/Гипотеза\\_лингвистической\\_относительности](https://ru.wikipedia.org/wiki/Гипотеза_лингвистической_относительности)
7. Балли Ш. *Общая лингвистика и вопросы французского языка*. Москва: Издательство иностранной литературы, 1955.

## References

1. *Atlas novyh professij*. Available at: <http://atlas100.ru/catalog/>
2. Mashkina N.P., Tarasyuk N.A. *Teoreticheskie polozheniya, obespechivayushchie "effektivnost" formirovaniya strategij professional'nogo obscheniya buduschih magistrov pedagogicheskogo obrazovaniya v polikul'turnoj srede. Uchenye zapiski. "Elektronnyj nauchnyj zhurnal Kurskogo gosudarstvennogo universiteta"*. 2018; Vypusk 4 (48).
3. Vereschagin E.M., Kostomarov V.G. *Yazyk i kul'tura*. Moskva: Indrik, 2005.
4. Sysoev P.V. *Informacionnye i kommunikacionnye tehnologii v obuchenii inostrannomu yazyku: teoriya i praktika*: monografiya. Moskva: Glossa-press, 2012.
5. Haleeva I.I. *Vtorichnaya yazykovaya lichnost' kak recipient inofonnogo teksta. Yazyk – sistema. Yazyk – Tekst. Yazyk – sposobnost'*. Moskva, 1996.
6. *Gipoteza lingvisticheskoy otnositel'nosti*. Available at [https://ru.wikipedia.org/wiki/Gipoteza\\_lingvisticheskoy\\_otnositel'nosti](https://ru.wikipedia.org/wiki/Gipoteza_lingvisticheskoy_otnositel'nosti)
7. Balli Sh. *Obschaya lingvistika i voprosy francuzskogo yazyka*. Moskva: Izdatel'stvo inostrannoj literatury, 1955.

Статья поступила в редакцию 05.12.19

УДК 378

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10138

**Nikolaev A.I.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, North-Eastern Federal University n.a. M. K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: [nickan07@mail.ru](mailto:nickan07@mail.ru)  
**Parfenov E.A.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer North-Eastern Federal University n.a. M. K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: [eap04@inbox.ru](mailto:eap04@inbox.ru)  
**Artemiev I.T.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, North-Eastern Federal University n.a. M. K. Ammosov, Yakutsk, E-mail: [ivanart@mail.ru](mailto:ivanart@mail.ru)  
**Afanasyev V.A.**, MA student, North-Eastern Federal University n.a. M. K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: [viktor\\_mao@mail.ru](mailto:viktor_mao@mail.ru)

**INNOVATIVE APPROACH IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES TO BLIND STUDENTS IN INCLUSIVE EDUCATION.** The paper reveals features of methodology and a new approach in teaching people with special educational needs for vision, including the completely blind ones on the example of teaching a foreign language for the first time. This technique is innovative and can be used for didactic purposes in teaching any discipline for people with visual impairments of different ages, including the completely blind in an inclusive education. The results of the experimental study are based on the approbation of a specially developed computer program "Communicative English for students with vision problems", which is successfully carried out in the state educational institution of the Republic of Sakha (Yakutia) "Republican special (correctional) boarding school" for children with visual and hearing impairments. The experiment involved middle and high school students, as well as students of the North-Eastern Federal University in Yakutsk, the Republic of Sakha (Yakutia), Russia.

**Key words:** students with special educational needs in vision, foreign language teaching, innovative approach, conditions of inclusive education, blind students, computer program.

**А.И. Николаев**, канд. филол. наук, доц., Северо-Восточный Федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: [nickan07@mail.ru](mailto:nickan07@mail.ru)  
**Е.А. Парфенов**, канд. пед. наук, доц., Северо-Восточный Федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: [eap04@inbox.ru](mailto:eap04@inbox.ru)  
**И.Т. Артемьев**, канд. пед. наук, доц., Северо-Восточный Федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: [ivanart@mail.ru](mailto:ivanart@mail.ru)  
**В.А. Афанасьев**, магистрант, Северо-Восточный Федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: [viktor\\_mao@mail.ru](mailto:viktor_mao@mail.ru)

## ИННОВАЦИОННЫЙ ПОДХОД ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ НЕЗРЯЧИХ УЧАЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В данной статье впервые раскрываются особенности методики и нового подхода при обучении людей с особыми образовательными потребностями по зрению, в том числе и полностью незрячих на примере преподавания иностранных языков. Данная методика является новаторской и может быть использована в дидактических целях при преподавании любой дисциплины для людей с нарушениями зрения разного возраста, в том числе и полностью незрячих в условиях инклюзивного образования. Результаты экспериментального исследования основаны на апробации специально разработанной компьютерной программы «Коммуникативный английский язык для учащихся с проблемами зрения», которая успешно была проведена в ГКОУ РС (Я) «Республиканская специальная (коррекционная) школа-интернат» для детей с нарушениями зрения и слуха. В эксперименте участвовали учащиеся средних и старших классов, а также студенты Северо-Восточного Федерального университета г. Якутска Республики Саха (Якутия).

**Ключевые слова:** учащиеся с особыми образовательными потребностями по зрению, обучение иностранным языкам, инновационный подход, условия инклюзивного образования, незрячие учащиеся, компьютерная программа.

Право на образование принадлежит всем детям, включая детей-инвалидов, независимо от причин инвалидности. Обеспечение равных прав и равных возможностей для ребенка с ограниченными возможностями здоровья является приоритетным направлением в сфере современного образования. По данным Всемирной организации здравоохранения, во всем мире насчитывается 246 миллионов людей с плохим зрением и около 39 миллионов слепых. По некоторым данным, количество учтенных слепых и слабовидящих в России составляет 218 тыс. человек, из них абсолютно слепых — 103 тыс. Из этого количества 22% составляет молодежь трудоспособного возраста. Стоит ли говорить о необходимости обучения незрячих, когда практически каждый пятый слепой может устроиться на работу при некоторой помощи и подготовке? Однако точные статистические данные практически невозможно найти. Различные специалисты утверждают, что слепых на самом деле гораздо больше [1].

Обучение слабовидящих людей английскому языку — задача еще более сложная, но знание языка расширяет образовательные возможности таких людей, позволяя им стать частью глобальной образовательной среды и чувствовать себя социально адаптированными в обществе. Кроме того, специалисты — инвалиды по зрению со знанием иностранного языка в России немногочисленны.

Специфика обучения людей с нарушением зрения обусловлена ограничением доступа к информации. Для их обучения необходима специальная система мер и специфические дидактические материалы. Совершенно очевидно, что необходим поиск новых подходов создания рациональных методик обучения, кор-

рекции и реабилитации инвалидов по зрению. В данном исследовании авторами предлагается совершенно новый подход при обучении незрячих людей любым дидактическим преподаваемым дисциплинам на примере иностранного языка. Данная новая методика может быть привлекательной еще и потому, что является общедоступной для всех людей, страдающих недугами по зрению, независимо от национальности и языка, на котором говорят учащиеся.

На сегодняшний день существует довольно много компьютерных аппаратных и программных тифлотехнических средств, которые обеспечивают людей с нарушениями зрения возможностью самостоятельно пользоваться обычным персональным компьютером. Это программы невидимого или экранного доступа к информации (screenreader), брайлевский дисплей, брайлевская клавиатура, брайлевский принтер, голосовые синтезаторы речи и т.д.

Компьютерные тифлотехнические средства по выполняемым функциям и процессу работы разделяются на средства рельефно-точечного и звукового вывода или ввода компьютерной информации [2].

Ключевым инструментом для незрячего или слабовидящего пользователя является программа невидимого или экранного доступа к информации (screenreader). Программа считывает информацию с экрана компьютера и с помощью встроенного речевого синтезатора выводит визуальный текст на средство звукового или рельефно-точечного вывода [2].

Программ экранного доступа разработано достаточно много, но в России стали популярными и получили наибольшее распространение Non Visual Desktop Access (NVDA) и Jawsfor Windows.

Бесплатная программа NVDA (Non Visual Desktop Access), переводится как «невизуальный доступ к рабочему столу», взаимодействует с операционной системой Windows, поддерживает веб-браузеры Mozilla Firefox и Google Chrome, офисные программы Microsoft Word, Excel и другие. Встроенный синтезатор речи воспроизводит речь более чем на 50 языках [3]. Одним из преимуществ программы NVDA считается её портативность и то, что она почти не изменяет вид операционной системы [4].

Ещё одной популярной программой экранного доступа является Jaws for Windows. Достаточно простая в использовании, она обеспечивает работу с популярными компьютерными приложениями, выводит информацию с помощью голосового синтезатора речи и на тактильный дисплей Брайля [5].

К средствам звукового вывода относятся программные речевые синтезаторы, которые преобразовывают текстовую информацию в речевую. Аппаратные средства звукового вывода на сегодняшний день, с развитием операционных систем, вытеснены практически полностью. Использование компьютера без применения специальных аппаратных средств обеспечило доступность компьютера для незрячих пользователей [2].

Программных синтезаторов речи существует много, к примеру, eSpeak, RHVoice и другие. Важные параметры, которые определяют потребительские свойства – это качество речи, быстрая реакция на управляющее воздействие и скорость воспроизведения. Для характеристики качества речи обычно используют такие понятия, как «естественность звучания», «фонетическая разборчивость», «комфортность восприятия» и «время привыкания» [6]. На вопрос, какой синтезатор лучше, однозначно ответить нельзя, каждый выбирает индивидуально, соответствующий ему по параметрам или характеристикам. На сегодняшний день многие операционные системы, к примеру, Windows, имеют встроенный речевой синтезатор.

Исходя из функциональных возможностей вышеперечисленных тифлотехнических средств можно сделать вывод, что люди с проблемами зрения, имея персональный компьютер с установленной программой экранного доступа или со встроенным в операционную систему речевым синтезатором и обычной клавиатурой, могут пользоваться им беспрепятственно.

«Но не следует думать, что компьютерные методы доступа к информации заменяют собой традиционный брайль. Пока ничего более удобного и универсального чем рельефно-точечная система письма для незрячих не изобретено. Далеко не любую информацию можно воспринять на слух, например, доказательства теорем значительно легче усваиваются при чтении. В этих ситуациях альтернатив брайлю нет» [7].

А также «брайлевский дисплей незаменим при изучении иностранных языков, так как иноязычные синтезаторы, хотя и могут способствовать развитию восприятия иностранной речи, практически не дают представления о написании слов. Кроме того, восприятие иноязычного текста на слух существенно сложнее чтения» [2, с. 54].

Однако результаты данного и других исследований показывают, что не все тифлотехнические оборудования доступны для незрячих и слабовидящих детей по ряду причин, среди которых можно выделить высокую стоимость и низкий уровень материально-технического обеспечения: «Как показали данные нашего опроса, эффективной работе педагогов и воспитателей в области социальной реабилитации слабовидящих детей во многом препятствуют следующие факторы: недостаточное обеспечение учебно-методической литературой и индивидуальными тифлоприборами – 43%, низкий уровень материально-технического обеспечения – 31% ...» [8, с. 217].

Кроме того, компьютерная техника постоянно развивается, обновляется, качество совершенствуется, создаются новые программы и приложения, но вместе с тем быстро и устаревают. Соответственно, для налаженной работы учебного процесса будут и впредь возникать проблемы своевременного обновления техники и программной продукции. Реалии не всегда совпадают с требованиями или желаниями, необходимо, чтобы были разработаны методы решения данной проблемы с привлечением, к примеру, средств ИКТ.

Поиск новых путей и решений, которые могут послужить альтернативами для дорогих и менее доступных программ и устройств для людей с ограниченными возможностями по зрению, тем более полностью незрячих является актуальной задачей в тифлопедагогике.

В настоящей статье мы представляем новый подход и специально разработанные программы для ЭВМ по обучению учащихся с проблемами зрения, кото-

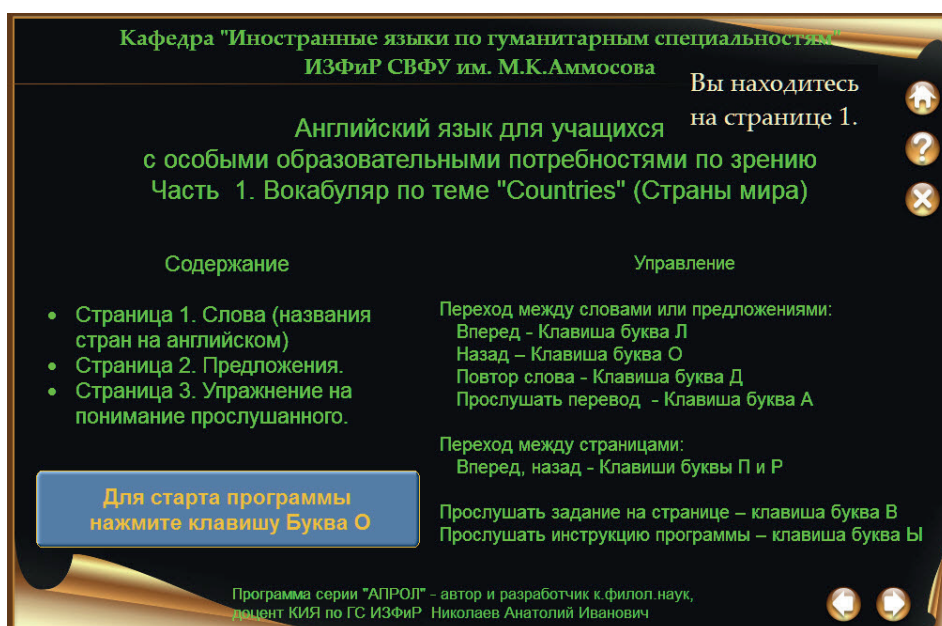


Рис. 1. Программа для ЭВМ Вокабуляр по теме «Countries» (Страны мира)

рые могут облегчить усвоение тех или иных дидактических дисциплин, в данном случае освоение иностранного, английского языка.

Первая разработанная компьютерная обучающая программа по представленной методике для незрячих и людей с ограниченными возможностями по зрению, в том числе и полностью незрячих, была разработана в июне 2019 г. и названа «АПРОЛ», свидетельство РФ № 2019619981 о государственной регистрации программы для ЭВМ Вокабуляр по теме «Countries» (Страны мира) (рис. 1). Автором идеи и методики обучения является канд. филол. наук Николаев А.И., преподаватель английского языка Северо-Восточного федерального университета.

Программа «Коммуникативный английский язык для людей с нарушениями зрения» серии «АПРОЛ» разработана канд. филол. наук А.И. Николаевым, канд. пед. наук И.Т. Артемьевым и студентом филологического факультета СВФУ В.А. Афанасьевым (рис. 2). Зарегистрированные учебные пособия аналогов не имеют, являются первыми подобного рода программами, в будущем авторами планируется увеличение и продолжение серий. Уникальность методики заключается в широких возможностях и перспективе развития, возможности использования при дистанционном обучении, разработке индивидуальной программы, возможности изменять содержание, создания новых учебных пособий, упражнений и т.д.

Представленные программы предназначены для учащихся с ограниченными возможностями здоровья по зрению, в том числе и для полностью незрячих людей разного возрастного контингента, школьников и студентов. Данные программы предназначены для учащихся, обладающих знаниями английского языка на базовом уровне, которые желают совершенствовать навыки разговорной речи и умения при составлении предложений на английском языке. Принцип работы по данной программе основан на тестовых тренажерах по умению понимать содержание прослушанного диалога.

Основным отличием и уникальностью данного метода является управление и возможность использования обычных компьютерных клавиатур. Простота в применении, где требуется только персональный компьютер, стандартная обычная клавиатура, акустическая система (колонки) или наушники является общедоступным и малозатратным для учащихся, и может послужить дополнительным обучающим элементом.

По всей видимости, в каждой клавиатуре можно найти так называемые надсечки на клавишах F(A), J(O) и на цифре 5 на цифровой панели клавиатуры, изначально предназначенных для печати «вслепую», десятипальцевым методом, так как имеют специальные тактильные «надсечки», что и было использовано при навигации программы «АПРОЛ». Все восемь клавиш навигации находятся на одном ряду и расположены посередине клавиш, что и подтолкнуло автора дать программе название «АПРОЛ».

Как видно из рис. 2, интерфейс состоит из содержания программы и подробного описания клавиш управления. Данный интерфейс помогает учащемуся с нарушением зрения всегда находиться в курсе местонахождения в программе и подробной инструкции по приложению. Все клавиши и команды озвучены, что можно было бы полностью исключить демонстрацию интерфейса. Тем не менее мы исходим из того, что данный интерфейс также поможет легко ориентироваться по программе помощникам или учителям незрячих учащихся.

Итак, клавиши управления программой (навигация):

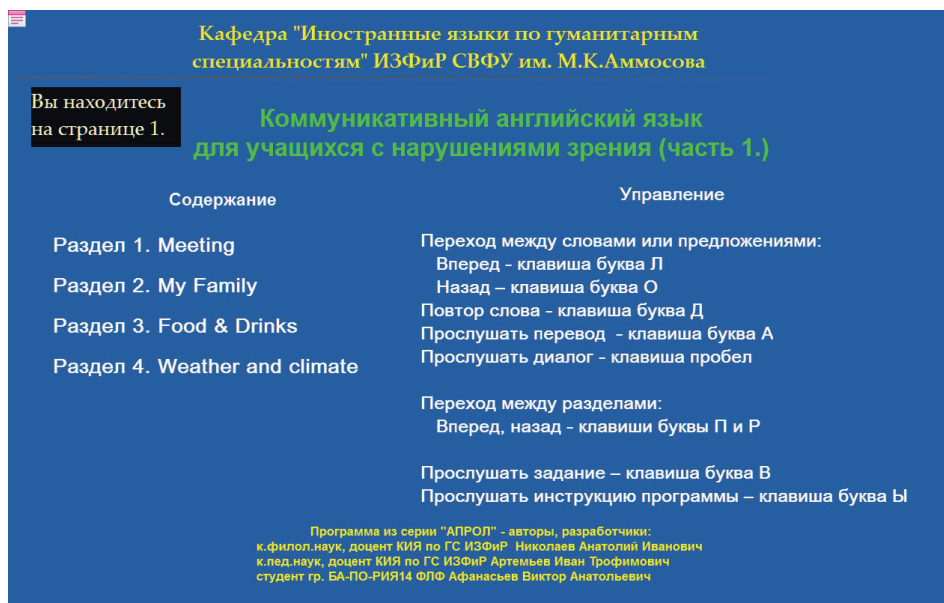


Рис. 2. Программа для ЭВМ «Коммуникативный английский язык для учащихся с нарушениями зрения» (часть первая)

1. Переход между словами или предложениями:

- Вперед – клавиша буква «Л»;
  - Назад – клавиша буква «О»;
  - Повтор слова – клавиша буква «Д»;
  - Прослушать перевод – клавиша буква «А»;
  - Прослушать диалог – клавиша «пробел»;
2. Переход между разделами:
- Вперед, назад – клавиши букв «П» и «Р»;
  - Прослушать задание – клавиша буква «В».

Также можно прослушать инструкцию программы с помощью клавиши буквы «Ы».

Клавиши управления выбраны не случайно. По клавишам F(A) и J(O) ориентируются при «десятипальцевом слепом методе» печати. Слепая печать существует с 1888 года, с тех пор, как ее изобрел Франк Эдгар Макгуррин [9]. Идея такого способа печатания исходит от игры на пианино. У пианиста клавиши нажимают определенные пальцы, механизм отработывается еще в самом начале обучения игры на пианино, доводится до автоматизма, поэтому пианисту во время игры нет необходимости глазами следить за нажатием клавиш. Почему данный метод называют «слепым»? Когда этот метод только начали применять, в первое время заклеивали кнопки пишущей машинки, чтобы печатающий не мог видеть сами буквы, отсюда и исходит название.

При печати задействованы все десять пальцев. Для начальной правильной постановки пальцев используются для левой руки ряд букв Ф, Ы, В, А, а для правой руки ряд букв О, Л, Д, Ж. Для вторых пальцев и левой и правой рук предназначены буквы А и О [10].

Программа «АПРОЛ» озвучена «живой» речью самих авторов с привлечением англоязычных и владеющих английским языком студентов. Какая разница между «живой» речью и синтезированной, т.е. воспроизводимой программным синтезатором речи?

Для характеристики качества синтезаторов речи обычно используют такие понятия, как «естественность звучания», «фонетическая разборчивость», «комфортность восприятия» и «время привыкания» [6].

Естественность звучания – это то, насколько такая речь близка к человеческой, включая интонацию, соответствующую знакам препинания при чтении текста. Многие синтезаторы на сегодня имеют такую «неестественность» звучания, как затягивание гласных звуков или наоборот резкость, фрагментарность слов, отсутствие интонации. Но они развиваются и совершенствуются, и уже сегодня есть такие, которые иногда трудно различить от речи человека.

Что касается фонетической характеристики, синтезированная речь в отличие от человеческой, может обладать хорошей фонетической разборчивостью, что слушатель будет различать фонемы (слоги) слов.

Комфортность каждый пользователь выбирает индивидуально: «нравится» или «не нравится». Кому-то может нравиться мужская речь или, наоборот, высокий голос или низкий. Несмотря на субъективность данной характеристики, она имеет значение, потому что по этому критерию ее как раз чаще всего и оценивают. Это объясняется тем, насколько долго можно слушать ту или иную речь. Некоторые голоса даже при коротком времени звучания могут вызывать утомляемость у слушателя. И если учитывать то, что люди с нарушениями зрения обучаются в основном через слух, то данная характеристика для них имеет пер-

востепенное значение. Время привыкания напрямую зависит от комфортности. Такое качество, как скорость звучания для речевого синтезатора, актуально, если по нему ведется навигация [2]. При обучении английскому языку все будет зависеть от обучающегося, от его восприятия, уровня знаний и т.д.

Таким образом, исходя из характеристик синтезированной речи, становится очевидным выбор в пользу «живой» речи. Однако не исключается использование и синтезированной речи, по причине, как было отмечено выше, высокой фонетической разборчивости. К примеру, при заучивании новых лексических единиц.

Так, приведенные выше этапы работы в ходе разработки программы показывают, что она была создана специально для людей с нарушениями зрения, что и доказывает ее адаптивность.

Использование адаптивных компьютерных технологий в реализации аудиолингвального курса для обучения учащихся с нарушениями зрения вполне обоснованно ввиду того, что программа адаптирована специально под них. По мнению П.Р. Егорова, в данный переходный период, связанный с инклюзивным

обучением людей с ОВЗ, в образовании происходит совершенствование и поиск путей перехода на качественный уровень, поэтому «...возникла острая необходимость разработки новых методологических подходов в использовании адаптивных компьютерных технологий» [11, с. 114].

В целом инклюзивное образование представляет собой динамичный, требующий поисков различных образовательных технологий, методов и способов обучения развивающийся процесс. Более того, тот же стандарт ФГОС в ряде требований к условиям реализации АООП НОО содержит использование современных образовательных и ИКТ в образовательной деятельности [12, п. 3.3].

«Для всестороннего развития и обучения детей с проблемами зрения рельефно-точечный шрифт Брайля необходим, равно как необходимы зрячим людям буквенные, цифровые и другие знаковые обозначения. Поэтому использование ИКТ следует рассматривать как дополнительные, расширяющие возможности учебного процесса средства. Разработка адаптивных учебных программ с привлечением средств ИКТ, способствующих качественному усвоению учебного материала, требующих минимального необходимого набора компьютерных тифлосредств, будет дополнительным решением в данной проблемной ситуации» [13, с. 105].

Апробация данной методики обучения проводилась в ГКОУ РС (Я) «Республиканская специальная (коррекционная) школа-интернат» для детей с нарушениями зрения и слуха, где учащиеся средних и старших классов в количестве 15 человек обучались иностранному языку, используя специально разработанную компьютерную программу «АПРОЛ» в течение трех месяцев, с марта по май 2019 г. В то же время, программа тестировалась среди студентов с особыми образовательными потребностями обучения по зрению Северо-Восточного Федерального университета г. Якутска Республики Саха (Якутия). Всего в эксперименте участвовало 15 учащихся 8 – 9 классов с различными нарушениями зрения и 7 студентов университета. Для уточнения эффективности использования компьютерных технологий для всех категорий лиц с нарушениями зрения учащиеся были поделены на три дифференцированные группы: слабовидящие, с остаточным зрением и слепые.

Констатирующий этап, прошедший в виде тестирования, выявил общий уровень сформированности знаний по аудированию и говорению по трехступенчатой проверке как «средний» во всех трех группах испытуемых, что не соответствовало уровню и предметным требованиям ФГОС по английскому языку в среднем звене общеобразовательной школы. Для устранения недостатков знаний был проведен элективный курс с использованием адаптивных компьютерных технологий. Такой подход, по нашим ожиданиям, должен был способствовать усвоению изучаемого материала и показать более высокий в сравнении с констатирующим этапом уровень сформированности по аудированию и говорению.

На формирующем этапе работа с программой проблем не вызвала, программу и клавиши управления учащиеся освоили быстро. Первая часть занятия отводилась аудированию для осмысления и понимания озвучиваемого материала. Вторая часть – говорению – непосредственному воспроизведению осмысленных фраз и выражений.

Контрольный этап исследования показал динамику роста во всех трех дифференцированных группах испытуемых. Анкетирование показало общую



удовлетворенность программой и элективным курсом, испытуемые оценили комфортность «живого» озвучивания. Учитывая, что дети с нарушениями зрения в основном обучаются через слух, данная оценка является немаловажным фактором. Программа «АПРОЛ» повлияла на качество усвояемости учебного материала, вызвала у учащихся интерес, доступность изучаемого материала, явилась мотивирующим фактором.

Исходя из вышеизложенного, можно сделать вывод о том, что адаптивные свойства способствовали саморазвитию и усвоению учебного материала, стимулировали учебный процесс, которые повлияли на результат продвижения в знаниях.

Для всестороннего развития и обучения детей с проблемами зрения рельефно-точечный шрифт Брайля необходим, равно как необходимы зрячим людям буквенные, цифровые и другие знаковые обозначения. Поэтому использо-

вание ИКТ следует рассматривать как дополнительные средства, расширяющие возможности учебного процесса.

Разработка адаптивных учебных программ с привлечением средств ИКТ, способствующих качественному усвоению учебного материала, требующих минимального необходимого набора компьютерных тифлосредств, будет дополнительным решением в данной проблемной ситуации. Неоспоримым преимуществом предлагаемой методики является ее доступность и простота в использовании, что, возможно, будет оценено с расширением и внедрением авторами новых обучающих программ по данной методике.

Данная авторская методика обеспечивает новый алгоритм навигации работы по обучающей программе, который в дальнейшем может быть применен для разработки аналогичных обучающих программ по другим дисциплинам и иностранным языкам.

#### Библиографический список

1. Петрова В. Жизнь вслепую. *Studen-online.ru: студенческая газета «Студень»*. Available at: <http://studen-online.ru/society/1051/>
2. Швецов В.И., Рощина М.А. Компьютерные тифлотехнологии в социальной интеграции лиц с глубокими нарушениями зрения. Нижний Новгород: Издательство Нижегородского государственного университета, 2007.
3. Компьютерная программа экранного доступа NVDA (Non Visual Desktop Access). Available at: <https://www.nvaccess.org>
4. Tatyankina A. Мир и интерфейс в восприятии незрячих. *Vc.ru: интернет-платформа*. Available at: <https://vc.ru/design/32986-mir-i-interfeys-v-vospriyatii-nezryachih>
5. Компьютерная программа экранного доступа Jaws for Windows. Available at: <http://www.freedomscientific.com/>
6. Довыденков В. Введение, или о синтезе речи просто и понятно. *Jaws.tiflocomp.ru: интернет-сайт по настройке компьютерных программ для незрячих*. Available at: <http://jaws.tiflocomp.ru/synths/intro.php>
7. Соколов В.В. Современные тифлотехнические средства, применяемые в обучении детей с глубокими нарушениями зрения. *Инклюзивное образование: практика, исследования, методология: материалы II Международной научно-практической конференции*, 26 – 28 июня, Москва, 2013, 2013: 501 – 503.
8. Хамадеева Р.Х., Большакова Н.Л., Испулова С.Н. Организация обучения и воспитания в школе-интернате для слабовидящих и слепых детей. *Современные наукоемкие технологии*. 2018; № 7: 214 – 218.
9. Слепая печать — история, основы, мотивация. *Слепая-печать.rf: интернет-сайт, посвященный слепой печати*. Available at: <https://xn----7sbrc6a3acms7c6c6a.xn--p1ai/desjatipalcevyj-metod/>
10. Шахиджанян В.В. *Соло на пишущей машинке*. Москва: СП «Вся Москва», 1992.
11. Егоров П.Р., Егорова Г.Ф. Северо-Восточный научно-инновационный центр развития инклюзивного образования – ресурсный центр Якутии. *Вестник СВФУ*. 2015; Т. 12, № 2: 111 – 118.
12. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Приказ Министерства образования и науки России от 19.12.2014 N 1598 (зарегистрировано в Минюсте России 03.02.2015 N 35847). Available at: <http://base.garant.ru/70862366/#ixzz5gbvBm5Tb>
13. Афанасьев В.А., Николаев А.И. Современные компьютерные тифлотехнические и программные средства, способствующие адаптации обучающихся с проблемами зрения. *Инновационная педагогическая деятельность в обучении иностранным языкам и культуре*. Москва: Издательский дом Академии Естествознания, 2019.

#### References

1. Petrova V. Zhizn' vslepuyu. *Studen-online.ru: studencheskaya gazeta «Studen'»*. Available at: <http://studen-online.ru/society/1051/>
2. Shvecov V.I., Roschina M.A. *Komp'yuternye tiftotehnologii v social'noj integracii lic s glubokimi narusheniyami zreniya*. Nizhnyj Novgorod: Izdatel'stvo Nizhegorodskogo gosuniversiteta, 2007.
3. *Komp'yuternaya programma `ekrannogo dostupa NVDA (Non Visual Desktop Access)*. Available at: <https://www.nvaccess.org>
4. Tatyankina A. Mir i interfejs v vospriyatii nezryachih. *Vc.ru: internet-platforma*. Available at: <https://vc.ru/design/32986-mir-i-interfeys-v-vospriyatii-nezryachih>
5. *Komp'yuternaya programma `ekrannogo dostupa Jaws for Windows*. Available at: <http://www.freedomscientific.com/>
6. Dovydenkov V. Vvedenie, ili o sinteze rechi prosto i ponyatno. *Jaws.tiflocomp.ru: internet-sajt po nastroyke komp'yuternykh programm dlya nezryachih*. Available at: <http://jaws.tiflocomp.ru/synths/intro.php>
7. Sokolov V.V. Sovremennye tiftotehnicheskie sredstva, primenyaemye v obuchenii detej s glubokimi narusheniyami zreniya. *Inklyuzivnoe obrazovanie: praktika, issledovaniya, metodologiya: materialy II Mezhduнародnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*, 26 – 28 iyunya, Moskva, 2013, 2013: 501 – 503.
8. Hamadeeva R.H., Bol'shakova N.L., Ispulova S.N. Organizatsiya obucheniya i vospitaniya v shkole-internate dlya slabovidyashchih i slepyh detej. *Sovremennye naukoemkie tehnologii*. 2018; № 7: 214 – 218.
9. Slepaya pechat' – istoriya, osnovy, motivatsiya. *Slepaya-pechat'.rf: internet-sajt, posvyaschennyj slepoj pechaty*. Available at: <https://xn----7sbrc6a3acms7c6c6a.xn--p1ai/desjatipalcevyj-metod/>
10. Shahidzhanyan V.V. *Solo na pishushej mashinke*. Moskva: SP «Vsya Moskva», 1992.
11. Egorov P.R., Egorova G.F. Severo-Vostochnyj nauchno-innovatsionnyj centr razvitiya inklyuzivnogo obrazovaniya – resursnyj centr Yakutii. *Vestnik SVFU*. 2015; Т. 12, № 2: 111 – 118.
12. Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta nachal'nogo obshchego obrazovaniya obuchayuschih'sya s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya. Priказ Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossii ot 19.12.2014 N 1598 (zaregistrirovano v Minyuste Rossii 03.02.2015 N 35847). Available at: <http://base.garant.ru/70862366/#ixzz5gbvBm5Tb>
13. Afanasev V.A., Nikolaev A.I. Sovremennye komp'yuternye tiftotehnicheskie i programnye sredstva, sposbstvuyushchie adaptatsii obuchayuschih'sya s problemami zreniya. *Innovatsionnaya pedagogicheskaya deyatel'nost' v obuchenii inostrannym yazykam i kul'ture*. Moskva: Izdatel'skij dom Akademii Estestvoznaniya, 2019.

Статья поступила в редакцию 04.12.19

УДК 378

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10139

**Bakasheva A.B.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Mathematical Analysis, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: [bakasheva.63@mail.ru](mailto:bakasheva.63@mail.ru)

**Gamidov L.Sh.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Programming and Infocommunication Technologies, Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: [Gls2209@yandex.ru](mailto:Gls2209@yandex.ru)

**FORMATION OF STUDENTS READINESS FOR SELF-EDUCATION USING REMOTE TECHNOLOGIES.** The article studies the process of formation of students' readiness for self-education using distance technologies. It is concluded that the effectiveness of the use of distance technologies in the educational process of higher education is confirmed by a combination of positive factors, such as: ensuring the mobility of students and teachers, the availability of a large amount of professionally necessary quality information, the formation of a student's internal positive motivation for learning, increasing the level of self-organization as a result of self-education, the formation of ICT competency in all subjects of the educational process.

**Key words:** self-education, distance technologies, student.

**А.Б. Бакашева**, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет», г. Грозный, E-mail: [bakasheva.63@mail.ru](mailto:bakasheva.63@mail.ru)

**Л.Ш. Гамидов**, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет», E-mail: [Gls2209@yandex.ru](mailto:Gls2209@yandex.ru)

## ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ К САМООБРАЗОВАНИЮ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ДИСТАНЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

В статье изучен процесс формирования готовности студентов к самообразованию с использованием дистанционных технологий. Сделан вывод о том, что эффективность использования дистанционных технологий в образовательном процессе высшей школы подтверждается совокупностью положительных факторов, таких как обеспечение мобильности студентов и преподавателей, доступность большого количества профессионально необходимой качественной информации, формирование у студента внутренней положительной мотивации к учению, повышение уровня самоорганизации как результата самообразования, формирование ИКТ-компетенции у всех субъектов учебного процесса.

**Ключевые слова:** самообразование, дистанционные технологии, студент.

Информатизация общества кардинально изменила подходы к формированию педагога, сместив акценты с традиционной профессиональной подготовки на самообразование, саморазвитие студентов педагогического вуза с использованием инновационных, в том числе дистанционных образовательных технологий.

Согласно современным требованиям рынка образовательных услуг, отбрасываемым в ряде нормативных документов и законов Российской Федерации, педагог новой формации должен быть мобильной, творческой личностью, обладающей профессиональной компетентностью, способностью осваивать новые технологии, повышать квалификационный уровень, осуществлять непрерывное самообразование.

Следует отметить, что самообразование является неотъемлемым компонентом профессионально-педагогической деятельности студента, направленной на саморазвитие, удовлетворение образовательных и профессиональных потребностей.

В настоящее время кардинальные изменения происходят в высшем образовании (ВО) в связи с принятием и реализацией новых государственных образовательных стандартов (ФГОС). Современные рынки труда нуждаются в образованных и компетентных специалистах, которые способны быстро ориентироваться в огромном потоке информации; ответственно относиться к принятию решений; постоянно повышать свой образовательный уровень. Из новых стандартов вытекает, что студентов следует перевести из пассивных потребителей знаний в активно мыслящих, творческих молодых людей с активной познавательной позицией. А это влечёт за собой необходимость меняться и преподавателю. Он должен отказаться от передачи студентам готовых знаний и стать организатором образовательной деятельности.

Решить эти задачи в соответствии со стандартами невозможно без значительной роли самообразовательной деятельности как необходимого звена в повышении качества вузовского образования.

Целый комплекс причин говорит о необходимости повышения роли самообразовательной деятельности среди других видов учебной деятельности: во-первых, у студентов различный начальный уровень к изучению вузовских дисциплин (темп, стиль, характер индивидуальной самостоятельной работы и др.); во-вторых, стали активно использоваться дистанционные технологии; в-третьих, потребность формирования культуры самообразования студентов.

Понятие «самообразование» в психолого-педагогической литературе имеет различные варианты определения, такие как:

- приобретаемое в процессе самостоятельной работы образование, придающее образовательному процессу целостный и восходящий характер (Е.С. Рапацевич);
- саморегулируемая познавательная деятельность, ориентированная на формирование профессиональной компетентности и личностного развития, управление которой осуществляется самим субъектом;
- характеристика саморазвития, включающая многочисленные задачи по самопознанию;
- постоянная профессиональная функция педагога, условие для его профессионального роста и т.д. [1, с. 38].

Модернизация образования как главная задача российской образовательной политики, в том числе направлена на ее высшую ступень – высшее образование. В «Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2016 – 2020 годы» представлена совокупность подходов, ориентированных на преодоление эпизодичности использования информационных технологий, современных форм и методов обучения в сфере образования; развитие дистанционных образовательных технологий на мировом уровне. Кроме того, запланированы необходимые трансформации, касающиеся новых моделей высших учебных заведений как вузов массовой подготовки, форм обучения (усовершенствование очно-заочного, заочного обучения), содержания высшего образования (разработки и внедрения новых образовательных программ (в том числе и дистанционных) подготовки бакалавров, специалистов, магистров, аспирантов и т.д.) [2].

Как указано в нормативно-правовом документе о высшем, среднем и дополнительном образовании в Российской Федерации, «дистанционное обучение обеспечивается применением совокупности образовательных технологий, при которых целенаправленное опосредованное или не полностью опосредованное взаимодействие обучающегося и преподавателя осуществляется независимо от места их нахождения и распределения во времени на основе педагогически организованных информационных технологий, прежде всего с использованием средств телекоммуникации».

Система дистанционного обучения должна ориентироваться на обеспечение населения различных регионов России возможностью получения современного образования.

Использование дистанционных технологий закреплено Законом «Об образовании в Российской Федерации» и Приказом Министерства образования и науки России «Об утверждении порядка применения организациями, осуществляющими образовательную деятельность, электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ» путем их внедрения в образовательный процесс для всех форм получения образования [3].

На сегодняшний день дистанционные технологии и их отдельные элементы активно используются в учебном процессе высших учебных заведений страны.

Эффективность использования дистанционных технологий в образовательном процессе высшей школы неоспорима и подтверждается совокупностью положительных факторов, таких как доступность (гибкость) образования в экономическом, территориальном и социальном плане, обеспечение мобильности студентов и преподавателей, доступность большого количества профессионально необходимой качественной информации, вероятность выбора педагога-фасилитатора, возможность выбора студентом индивидуальной траектории профессионального развития, формирование у студента внутренней положительной мотивации к обучению, повышение уровня самоорганизации как результата самообразования, формирование информационно-коммуникационно-технологической компетенции (ИКТ-компетенции) у всех субъектов учебного процесса и пр.

Использование дистанционных образовательных технологий в высшем образовании РФ уже более 15 лет подкреплено государственно-правовой поддержкой. Любое учебное заведение вправе осуществлять лицензированное дистанционное образование и использовать возможности дистанционного обучения или отдельных элементов дистанционных технологий при наличии специальных материально-технических условий; информационного базиса; достаточного уровня информационно-коммуникационной компетентности преподавательского состава, использования в учебном процессе онлайн-тренажеров, интерактивных досок, создания диагностических и контролирующих материалов в программах «HotPotatoes», онлайн-конструкторов тестов «OnlineTestPad» и т.д. [4].

Лидерами мирового масштаба по предоставлению электронного образования (по версии научного журнала «Молодой ученый») сегодня являются Америка и Канада, Азия, Великобритания, Германия, Франция.

За годы своего существования Открытый университет занял позицию мирового лидера по предоставлению образования в дистанционном формате. Сегодня под его руководством открыто более 400 крупных центров, где обучается около 200 тысяч студентов. За время работы университет дал образование по программам электронного обучения 3 млн. человек.

Французский центр CEND (фр. Centrenational d'enseignement a distance) насчитывает сегодня около 8 тысяч штатных и удаленных работников. На базе центра действуют 3 тысячи образовательных курсов различной направленности, по которым обучается около 400 тысяч абитуриентов [5].

Открытие Национального технологического университета в США (1984 год) сформировало новые направления обучающих курсов. Растущая потребность частного бизнеса в дополнительном образовании стала предпосылкой к внедрению новых программ, предусматривающих электронное обучение руководителей и персонала.

В целом степень востребованности обучения онлайн на мировом рынке приобрела разные тенденции. В сферах бизнеса более популярным и удобным для слушателей является дистанционное обучение. Однако большинство выпускников школ, мечтающих получить высшее образование и степень бакалавра, предпочитают форму стандартного обучения, а дистанционно изучают дополнительные материалы, необходимые для повышения знаний и личностного роста.

Стремительное развитие электронного обучения наблюдается в азиатских регионах, высокими показателями ежегодного прироста обучающихся услуг в удаленном формате отличается Китай (около 52% роста в год). В будущем прогнозируется снижение показателей прогресса онлайн-обучения в лидирующих странах. Это связано с тем, что рынок электронного образования в североамериканском регионе уже находится в стадии «покоя».

Период стремительного формирования и роста пройден, в то время, по прогнозам аналитиков, к 2025 году количество абитуриентов, обучающихся по электронной форме, увеличится до 650 млн человек, а рынок онлайн-обучения в мировом масштабе достигнет показателя в 200 млрд долларов. Бурное разви-

тие курсов дистанционного обучения приведет к повышенному спросу на данные программы со стороны пользователей. К 2025 году количество человек, получивших образование в дистанционном формате, в 2,5 раза превысит число абитуриентов, выбравших традиционное обучение.

Использование дистанционных технологий в целях самообразования предоставляет обучающемуся возможность доступа к большому количеству дополнительного материала, которым он может воспользоваться непосредственно во время обучения, а также дает возможность организации групповой работы с участниками определенного курса.

Необходимость использования дистанционных технологий в высшем образовании подтверждается увеличением спроса абитуриентов различных специальностей на дистанционную форму обучения, предпочтительным выбором дистанционных университетов, популяризацией проблемы использования дистанционных технологий в отечественных научных кругах способом проведения научно-практических конференций, семинаров, коллоквиумов, организации и проведения курсов повышения квалификации с целью формирования ИКТ-компетенции преподавателей, учителей, педагогов дополнительного образования, воспитателей, методистов дошкольных учреждений и т.д. Все отмеченное выше подтверждает неоспоримые возможности использования дистанционных технологий как уже не нового, но еще находящегося в состоянии модернизации и адаптации под российский рынок образования качественного продукта.

При организации самообразовательной деятельности студентов перед вузом стоят задачи:

- осуществлять подготовку конкурентоспособных специалистов;
- формировать у студентов навыки самообразования, развивать познавательные и творческие способности личности;
- формировать научно-исследовательские компетенции студентов; способность осуществлять самостоятельные научные проекты;
- формировать у студентов творческое мышление, стремление к саморазвитию, самосовершенствованию и самореализации в дальнейшей жизни;
- выявлять талантливых студентов и способствовать дальнейшему развитию их способностей.

Самообразовательная деятельность – это часть познавательной деятельности, которая направлена на эффективную профессиональную подготовку студентов как в аудиторное, так и внеаудиторное время.

#### Библиографический список

1. Капов В.А. Дистанционное обучение: подходы и проблемы. *Здравоохранение Российской Федерации*. 2016; № 1: 29 – 30.
2. Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2016 – 2020 годы. Распоряжение Правительства РФ от 29.12.2014 N 2765-р «О». Available at: <http://legalacts.ru/doc/rasporjazhenie-pravitelstva-rf-ot-29122014-n-2765-r/>
3. Об образовании в Российской Федерации. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ. Available at: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/15956ae575273a483e753fc119fb41fc4c37f846/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/15956ae575273a483e753fc119fb41fc4c37f846/)
4. Технологии формирования и реализации индивидуальных образовательных траекторий. Программа повышения квалификации, 2015. Available at: <https://www.dpomos.ru>
5. Пак Ю.Н., Шильникова И.О., Пак Д.Ю. Самостоятельная работа студента в условиях нового поколения (Опыт Казахстана). *Высшее образование России*. 2015; № 6.

#### References

1. Kapov V.A. Distancionnoe obuchenie: podhody i problemy. *Zdravoohranenie Rossijskoj Federacii*. 2016; № 1: 29 – 30.
2. *Koncepcii Federal'noj celevoj programmy razvitiya obrazovaniya na 2016 – 2020 gody*. Rasporyazhenie Pravitel'stva RF ot 29.12.2014 N 2765-r «O». Available at: <http://legalacts.ru/doc/rasporjazhenie-pravitelstva-rf-ot-29122014-n-2765-r/>
3. *Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii*. Federal'nyj zakon ot 29.12.2012 N 273-FZ. Available at: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/15956ae575273a483e753fc119fb41fc4c37f846/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/15956ae575273a483e753fc119fb41fc4c37f846/)
4. *Tehnologii formirovaniya i realizacii individual'nyh obrazovatel'nyh traektorij*. Programma povysheniya kvalifikacii, 2015. Available at: <https://www.dpomos.ru/>
5. Pak Yu.N., Shil'nikova I.O., Pak D.Yu. Samostoyatel'naya rabota studenta v usloviyah novogo pokoleniya (Opyt Kazahstana). *Vysshee obrazovanie Rossii*. 2015; № 6.

Статья поступила в редакцию 04.12.19

УДК 371

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10140

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

**CREATION OF PROBLEM SITUATIONS IN THE PROCESS OF TEACHING YOUNGER SCHOOLCHILDREN.** The meaning of the term “problem situation” is studied in the article, it is revealed that it is one of the aspects of the concept of problem education. It includes several goals. Depending on what goals the teacher set when presenting one or another educational material, methodological techniques and methods for creating problem situations that are described above can be used. When using problem situations, all conditions are created for the manifestation of cognitive activity. Students do not receive ready-made knowledge, but as a result of posing a problem situation they experience difficulties and begin to search for a solution, discovering new knowledge on their own. Thus, when using problematic situations, all conditions are created for cognitive activity. Students do not receive ready-made knowledge, and as a result of setting a problem situation have difficulties and begin to search for a solution, discovering new knowledge on their own.

**Key words:** problem situation, learning process, primary school students.

**Л.А. Исаева**, канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет», г. Грозный, E-mail: [lora.isaeva.86@mail.ru](mailto:lora.isaeva.86@mail.ru)



## СОЗДАНИЕ ПРОБЛЕМНЫХ СИТУАЦИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В статье изучена сущность термина «проблемная ситуация», выявлено, что она является одним из аспектов концепции проблемного обучения. Она включает в себя несколько целей. В зависимости от того, какие цели поставлены учителем при преподнесении того или иного учебного материала, могут быть использованы методические приемы и способы создания проблемных ситуаций, которые были описаны выше. При использовании проблемных ситуаций создаются все условия для проявления познавательной активности. Учащиеся не получают готовые знания, а в результате постановки проблемной ситуации испытывают затруднения и начинают поиск решения, открывая новые знания самостоятельно.

**Ключевые слова:** проблемная ситуация, процесс обучения, младшие школьники.

Одним из эффективных способов формирования познавательной активности младших школьников является использование на уроках проблемных ситуаций. Это дает возможность реализовывать индивидуальные творческие замыслы, формирует умение работать в команде, ориентироваться в информационном пространстве. Кроме того, создается обстановка общей увлекательности и творчества, что ведет, в свою очередь, к сплочению класса и формированию познавательной активности.

Остановимся подробнее на сущности проблемной ситуации. В дидактике нет единого определения проблемной ситуации. В большинстве случаев проблемная ситуация описывается как интеллектуальное затруднение, которое является движущей силой для активизации процессов мыслительной деятельности [1]. Обратимся к А.М. Матюшкину, который определяет проблемную ситуацию следующим образом: «Проблемной называется ситуация, возникающая в процессе выполнения практического... или теоретического действия при расхождении (несоответствии) требуемого и известного знания, способа или действия...» [2]. А.А. Вербицкий предлагает следующее определение: «Проблемная ситуация – это психическое состояние мыслительного взаимодействия субъекта с объектом познания, характеризующаяся потребностью и усилиями студента обнаружить, «открыть» и усвоить новое, неизвестное еще для него знание, содержащееся в учебном предмете и необходимое для решения поставленной преподавателем задачи – учебной проблемы».

Особую проблемность ситуации добавляет имеющееся противоречие между данными. Противоречивость информации позволяет субъекту выявить неизвестное, а также является толчком к снятию самого противоречия. Таким образом, в результате столкновения с проблемной ситуацией обучающийся находится в состоянии, требующем «открытия» нового знания: возникает потребность в овладении новыми способами действия с целью разрешения возникших противоречий [3].

Можно определить следующие дидактические цели постановки проблемных ситуаций:

- привлечение внимания обучающихся к поставленным задачам, учебному материалу и предмету в целом, вызывая тем самым познавательный интерес;
- познавательное затруднение, полезное для ребенка, преодолев которое активизируется его мыслительная деятельность;
- показ противоречия между возникающей у них познавательной потребностью и невозможностью ее удовлетворения с помощью имеющихся знаний;
- помощь в выдвинутой проблемной ситуации, определение главной проблемы и построение проекта выхода из затруднения, побуждение к активной познавательной деятельности;
- помощь в определении необходимого объема знаний с указанием направления поиска и выхода из затруднений [4].

Особое внимание следует обратить на такую характеристику познавательного затруднения, как полезность: проблема должна быть умеренно трудной для разрешения, чтобы обучающийся получил удовлетворение от преодоленных трудностей. При этом проблема не может быть слишком сложной: в этом случае после нескольких тщетных попыток ребенок испытает чувство разочарования, оставит выполнение предложенных заданий и в следующий раз не заинтересуется их выполнением. С другой стороны, слишком легкая проблема не вызовет у ребенка чувства удовлетворения, и, значит, интерес к разрешению проблемных ситуаций будет утерян. В любом из этих случаев цель постановки проблемной ситуации достигнута не будет даже при найденном решении проблемы.

Сложность проблемной ситуации определяется степенью обобщения неизвестной информации: эти два компонента находятся между собой в прямой пропорциональной зависимости. Этим явлением объясняется факт, что в результате разрешения проблемных ситуаций обучающиеся получают знания качественно иные, нежели те, которые были получены путем «механического» усвоения [2].

При постановке и разрешении проблемных ситуаций необходимо учитывать уровень возможностей обучающихся: их творческий и интеллектуальный потенциал, достигнутый уровень знаний. Этот критерий имеет особое значение, поскольку способности обучающихся должны быть достаточными для самостоятельного понимания поставленной перед ними проблемной задачи, а также нахождения путей ее разрешения.

Рассмотрим типы проблемных ситуаций, предложенные М.И. Махмутовым, использование которых уместно на всех учебных предметах:

1. Проблемная ситуация возникает на основании того, что обучающиеся не могут найти ответ на поставленный вопрос, не владеют способами действия, необходимыми для решения проблемы.

2. Проблемная ситуация возникает при столкновении младшего школьника с необходимостью применения имеющихся знаний в новых практических условиях. Эти ситуации применяются с целью столкновения обучающихся с фактом недостаточности своих знаний для применения их в практической деятельности, нежели для использования знаний на практике как такового. Такая постановка ситуации пробуждает в обучающихся познавательный интерес и стимулирует к восполнению имеющихся пробелов в знаниях.

3. Проблемная ситуация возникает в результате противоречия: избранный способ решения задания теоретически возможен, но на практике его осуществить невозможно.

4. Проблемная ситуация возникает, если имеется практически достигнутый результат выполнения задания, но у обучающихся нет знаний для теоретического обоснования выбранного способа действия [4].

Поскольку одна из дидактических целей постановки проблемных ситуаций – это пробуждение познавательного интереса, являющегося сильнейшим мотивом учебно-познавательной деятельности, можно сделать вывод, что использование проблемных ситуаций благотворно влияет на познавательную активность младшего школьника. Побуждение к самостоятельной деятельности по «открытию» новых знаний происходит таким образом, что обучающийся сам осознает недостаточность знаний для решения проблемы, и у него возникает потребность в приобретении новых знаний, которые помогут ему в решении поставленной перед ним учебной проблемы.

Что включает в себя проблемная ситуация? Психологи выделяют три основных, характерных компонента:

1. Незвестное, новое знание, которое ребенок должен усвоить, разрешая противоречие. Чем ярче выражено противоречие, тем острее проблемность ситуации. Педагогу важно не упустить момент помочь детям увидеть несоответствие; противоречие, которое заметил один или несколько детей, и включить их в активную поисковую деятельность.
2. Познавательная потребность, побуждающая к интеллектуальной деятельности. Одна из негативных сторон традиционного обучения – угасание интереса к познанию нового. Построенное на сообщении готовых знаний, бесконечном повторении и тренировке, такое обучение способно вытравить из ребенка то, что заложено природой: потребность мышления, открытость новому, любознательность.

3. Творческие возможности и достигнутый уровень знаний. Необходимо учитывать возможности детей анализировать условия поставленного задания и усваивать новые знания, т.к. слишком трудное и слишком легкое задание не способствует возникновению проблемной ситуации [5].

Проблемные ситуации – неотъемлемая часть технологии проблемного обучения. Данная технология имеет определенный алгоритм действий.

Проблемное обучение включает несколько этапов:

1. Осознание общей проблемной ситуации;
2. Ее анализ, формулировка конкретной проблемы;
3. Решение проблемы (выдвижение, обоснование гипотез, последовательная проверка их);
4. Проверка правильности решения проблемы [6].

Можно выделить следующие способы создания проблемных ситуаций:

1. Побуждение к теоретическому объяснению явлений, фактов, внешних несоответствий. Такой подход побуждает к поисковой деятельности, обучающиеся более активно усваивают знания.
2. Использование учебных и жизненных ситуаций при выполнении практических заданий.
3. Постановка учебных заданий на самостоятельное объяснение явлений и закономерностей, поиск путей их практического применения в процессе исследовательской деятельности.
4. Побуждение к анализу явлений действительности, в ходе которого возникает противоречие между имеющимся у обучающихся опытом и научным объяснением этих явлений.
5. Выдвижение гипотез, их опытная проверка, формулирование выводов.
6. Побуждение учащихся к сравнению, сопоставлению, противопоставлению фактов, в результате которого возникает проблемная ситуация.
7. Побуждение к предварительному обобщению новых фактов.

9. Ознакомление обучающихся с фактами, носящими, по их мнению, необъяснимый характер.

10. Создание межпредметных связей.

11. Переформулировка вопросов задания [4].

Резюмируя вышеизложенное, отметим, что при создании проблемной ситуации педагог может использовать следующие методические приемы:

- подвести школьников к имеющемуся в проблемной ситуации противоречию, предложить обучающимся самостоятельно найти способ его разрешения;
- предложить выполнить практические действия, которые, на первый взгляд, не вызовут у обучающихся трудностей, но в результате окажутся невыполнимыми;
- предложить задания с элементами исследовательской работы, цель которых – овладение навыками, необходимыми для самостоятельного решения проблемных вопросов;
- столкнуть между собой противоречия практической деятельности;
- изложить различные взгляды по одному и тому же вопросу;
- предложить рассмотреть жизненные явления с различных позиций (например, с точки зрения представителей различных профессий);
- использовать в основе решения проблемы жизненный опыт обучающихся, в результате чего ими будет выявлена недостаточность имеющихся у них представлений, возникнет потребность в освоении новых знаний;

- побудить обучающихся к диалогу: предложить сделать сопоставление фактов, их анализ, обобщение, сделать выводы из ситуации;

- поставить конкретные вопросы, требующие обоснования логики рассуждения, развернутого аргументированного высказывания, обобщения фактов проблемной ситуации;

- определить теоретические и практические задания: этапы решения поставленной проблемы;

- создать ситуацию выбора, при которой необходимо избрать из ряда способов решения проблемы наиболее рациональный;

- сформулировать проблемные задачи, данные в которых будут недостаточными или избыточными; с заведомо допущенными ошибками; противоречивыми.

Возможна также неопределенность при постановке вопроса, которая будет наталкивать обучающихся на то, что они обладают недостаточными знаниями для разрешения поставленного вопроса. При этом к профессионализму педагога предъявляются особые требования – сам педагог должен в совершенстве владеть техникой постановки проблемных вопросов [7 – 9].

Таким образом, при использовании проблемных ситуаций создаются все условия для проявления познавательной активности. Учащиеся не получают готовые знания, а в результате постановки проблемной ситуации испытывают затруднения и начинают поиск решения, открывая новые знания самостоятельно.

#### Библиографический список

1. Зимняя И.А. *Педагогическая психология*. Учебник для вузов. Москва: Издательская корпорация «Логос», 2005.
2. Божович Л.И. *Избранные психологические труды*. Под редакцией Д.И. Фельдштейна. Москва: Педагогическая литература, 2008.
3. Диагностика «Лесенка уроков». *Ваш психолог*. Москва, 2009 – 2016. Available at: <http://www.vashpsixolog.ru/psychodiagnostic-school-psychologist/59-diagnosis-motivational-sphere/125-diagnostic-ladder-lessons>
4. Анкета «Оценка уровня школьной мотивации» Н.Г. Лускановой. *Проект «Инфоурок»*. Смоленск, 2012 – 2016. Available at: [https://infourok.ru/anketa\\_ocenka\\_urovnya\\_shkolnoy\\_motivacii\\_n.g.luskanovoy-374120.htm](https://infourok.ru/anketa_ocenka_urovnya_shkolnoy_motivacii_n.g.luskanovoy-374120.htm)
5. Понамарева Е.В., Пыльникова Е.А., Булыгина И.В., Гончарова Н.Г. Проблемная ситуация как условие развития познавательной мотивации дошкольника // *Вопросы дошкольной педагогики*. 2017; № 3: 64 – 68. Available at: <https://moluch.ru/th/1/archive/63/2354/>
6. Полат Е.С., Бухаркина М.Ю., Моисеева М.В. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. Москва: Академия, 2002.
7. Горбунова Н.В., Фоминых Н.Ю. Личность учителя через призму тысячелетий. *Проблемы современного педагогического образования*. 2015; № 48-1: 90 – 100
8. Горбунова Н.В. Подготовка кадров высшей квалификации: от начала пути к успеху. *Проблемы современного педагогического образования*. 2016; № 51-2: 127 – 131.
9. Zamaletdinova G.R., Konopleva N.V., Gluzman N.A., Gorbunova N.V. Development of electronic educational resources for studying mathematics by adobe flash and html5 systems at elementary schools. *The Journal of Social Sciences Research*. 2018; № S1. С. 171 – 174.

#### References

1. Zimnyaya I.A. *Pedagogicheskaya psihologiya*. Uchebnik dlya vuzov. Moskva: Izdatel'skaya korporaciya «Logos», 2005.
2. Bozhovich L.I. *Izbrannye psihologicheskie trudy*. Pod redakciej D.I. Fel'dshtejna. Moskva: Pedagogicheskaya literatura, 2008.
3. Diagnostika "Lesenka urokov". *Vash psixolog*. Moskva, 2009 – 2016. Available at: <http://www.vashpsixolog.ru/psychodiagnostic-school-psychologist/59-diagnosis-motivational-sphere/125-diagnostic-ladder-lessons>
4. Anketa "Ocenka urovnya shkol'noj motivacii" N.G. Luskanovoj. *Proekt "Infourok"*. Smolensk, 2012 – 2016. Available at: [https://infourok.ru/anketa\\_ocenka\\_urovnya\\_shkolnoy\\_motivacii\\_n.g.luskanovoy-374120.htm](https://infourok.ru/anketa_ocenka_urovnya_shkolnoy_motivacii_n.g.luskanovoy-374120.htm)
5. Ponomareva E.V., Pyl'nen'kaya E.A., Bulygina I.V., Goncharova N.G. Problemnaya situaciya kak uslovie razvitiya poznatel'noj motivacii doshkol'nika // *Voprosy doshkol'noj pedagogiki*. 2017; № 3: 64 – 68. Available at: <https://moluch.ru/th/1/archive/63/2354/>
6. Polat E.S., Buharkina M.Yu., Moiseeva M.V. Novye pedagogicheskie i informacionnye tehnologii v sisteme obrazovaniya. Moskva: Akademiya, 2002.
7. Gorbunova N.V., Fominyh N.Yu. Lichnost' uchitelya cherez prizmu tysyacheletij. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2015; № 48-1: 90 – 100
8. Gorbunova N.V. Podgotovka kadrov vysshej kvalifikacii: ot nachala puti k uspehu. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2016; № 51-2: 127 – 131.
9. Zamaletdinova G.R., Konopleva N.V., Gluzman N.A., Gorbunova N.V. Development of electronic educational resources for studying mathematics by adobe flash and html5 systems at elementary schools. *The Journal of Social Sciences Research*. 2018; № S1. S. 171 – 174.

Статья поступила в редакцию 19.11.19

УДК 371

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10141

**Akisheva M.S.**, teaching assistant, Humanities and Education Science Academy, branch of V.I. Vernadsky Crimean Federal University (Yalta, Russia),  
E-mail: [viza\\_1986@ukr.net](mailto:viza_1986@ukr.net)

**THE ROLE OF THE COURSE “BASICS OF RELIGIOUS CULTURE AND SECULAR ETHICS” AND THE SPECIFICS OF ITS INTRODUCTION INTO THE RANGE OF GENERAL SUBJECTS.** The article deals with history of religious education in Russia, the main stages of its formation. The paper studies the history of the course “Basics of religious culture and secular ethics” in modern Russian education. The article substantiates the contents of the course and characterizes its modules. The study examines the main problems associated with the introduction of this course and its state at the present stage. The author concludes that the realization of religious education in our country has been and remains a very controversial problem. Today, one of the ways to solve it is to use this course as a compulsory subject of general education school. The course is aimed at deepening children's knowledge of traditions of the main denominations of the Russian Federation.

**Key words:** “Basics of religious culture and secular ethics”, Orthodox culture, religious culture, religious education, secular ethics, tolerance, multiculturalism, moral culture.

**М.С. Акишева**, ассистент, филиал Гуманитарно-педагогической академии ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского», г. Ялта, E-mail: [viza\\_1986@ukr.net](mailto:viza_1986@ukr.net)

## СУЩНОСТЬ КУРСА «ОСНОВЫ РЕЛИГИОЗНОЙ КУЛЬТУРЫ И СВЕТСКОЙ ЭТИКИ» И СПЕЦИФИКА ЕГО ВНЕДРЕНИЯ В СПЕКТР ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН

В статье рассматривается история религиозного образования в России, основные этапы его становления. В работе изучается история возникновения курса «Основы религиозной культуры и светской этики» в современном российском образовании, обосновывается сущность курса, охарактеризованы его модули. В исследовании также рассматриваются основные проблемы, связанные с внедрением курса «Основы религиозной культуры и светской этики», и его состояние на современном этапе.

**Ключевые слова:** «Основы религиозной культуры и светской этики», православная культура, религиозная культура, религиозное образование, светская этика, толерантность, мультикультурализм, духовно-нравственная культура.

На основе изучения научных исследований по истории педагогики, научно-педагогических публикаций последних лет, а также опыта работы учреждений основного общего образования можем говорить о том, что становление религиозного образования в современной России (после выхода ее из состава СССР) было процессом неоднородным. Внедрение конфессионального компонента в систему отечественного образования прошло несколько этапов. Обратимся к их более детальному изучению [1 – 13]. Содержание этих этапов и их хронология представлены в этой статье.

В 1992 году был принят Закон об образовании, который гласит, что «деятельность религиозных движений и организаций (союзов) в государственных школах запрещена» [10]. Такая политика была обоснована светским характером образования.

Однако в данный исторический период наблюдался большой общественный интерес к вопросам религии и желание различных религиозных общин, в частности Русской православной церкви, участвовать в деятельности государственных школ. Но призывы РПЦ ввести обязательный класс по религиозному образованию в течение длительного времени не были услышаны на федеральном уровне, в связи с чем долгие годы потребность разработки программы религиозного образования не стояла на повестке дня решений законодателей в сфере образования.

В 2002 году министром образования Филипповым было подписано распоряжение о включении образовательного курса православной культуры в программы муниципальных школ. Первый учебник «Основы православной культуры», на основе которого преподавался курс, принадлежит авторству Аллы Бородиной. Анализ мнения педагогов и представителей православного духовенства позволяет говорить о спорной качественности данного учебника. Однако на протяжении учебного года обучение на его основе все же было реализовано.

В 2003 году министр Филиппов подвергся жесткой критике со стороны представителей других конфессий РФ за то, что предпочтение было отдано православия, результатом чего со стороны министерства было предложено разработать курс по нескольким религиям. Данное предложение, в свою очередь, было критично воспринято православными иерархами, желавшими сохранить отдельный курс по Православию. Они стали лоббировать конфессиональную модель религиозного образования, которая позволила бы обучать школьников согласно их религиозным предпочтениям в отдельных классах [9]. Такая позиция была рассчитана на то, что в государстве, в котором до 80% населения исповедуют православие, большинство родителей и обучающихся отдадут предпочтение курсу по культуре православия. Однако ожидания православных иерархов не вполне оправдались.

В 2006 году в некоторых регионах были введены обязательные занятия по православному христианству в государственных школах; в ряде других регионов курс был введен как факультативный предмет, что вызвало значительный протест со стороны религиозных меньшинств, атеистов и интеллектуалов, жалующихся на «клерикализацию образования» [5].

2007 год был ознаменован внесением поправок в Закон об образовании, в результате которых местные и региональные компоненты учебных программ были упразднены. Так, государственные школы стали реализовывать образовательную деятельность по учебным программам согласно федеральному стандарту. В том же году Министерством образования в сотрудничестве с руководством МП РПЦ расширило федеральный стандарт путем создания новой учебной области под названием «Духовно-нравственное развитие граждан России», в которой курс по религиозным культурам стал первым.

В 2012 году в систему учебной программы государственных школ был введен однолетний курс «Основы религиозной культуры и светской этики» (ОРКСЭ) в качестве обязательного предмета. Школьникам и их родителям следовало выбрать один из шести модулей, составляющих курс, а именно:

- основы ислама;
- основы иудаизма;
- основы буддизма;
- основы православного христианства;
- основы мировых религиозных культур или светской этики.

Курс был рассчитан на школьников четвертых и пятых классов.

На основе анализа официальных документов было отмечено, что цель ОРКСЭ как образовательного курса включала следующие положения:

- понимание значения моральных норм и ценностей и умение вести себя в соответствии с этими принципами;
- стремиться к нравственному совершенству и духовному развитию;
- развивать первичные знания о традиционных религиях русского населения (православие, ислам, буддизм и иудаизм), его роли в культуре, истории и современном мире;
- формирование российского государства и русской светской этики в отношении вопросов морального выбора, действий по совести [7].

Цель внедрения курса ОРКСЭ можно сравнить с английской и шведской моделями религиозного образования, объединяющими в себе подход «learning about religion» с «learning from» [2]. Данные образовательные модели подчеркивают значимость духовного развития обучающихся наряду с необходимостью получения знаний о религиозных культурах и нерелигиозных мировоззрениях.

В целом официально ОРКСЭ является неконфессиональным учебным предметом, который преподается светскими учителями. Однако в действительности он является ориентированным на образование «into religion», то есть направленным на «возвращение веры» [4]. Такая характеристика предмета относится ко всем модулям, его составляющим. Однако в большей степени образование по принципу «into religion» касается модуля, отведенного для изучения православной культуры.

Самым весомым из системы учебно-методического обеспечения курса ОРКСЭ, в частности православного модуля, представляется учебник «Основы православной культуры», автором которого является протоиерей РПЦ Андрей Кураев. Его сопровождает методическое пособие для учителя авторства Г.А. Обернихиной. Эти образцы учебно-методической литературы отличаются изобилием катехизаторских материалов, в них также присутствуют фрагменты для чтения, открыто призывающие к религии.

И хотя каждый модуль курса ОРКСЭ посвящен той или иной религиозной или нерелигиозной традиции, все они направлены на решение главной задачи новой образовательной программы – усиление российского национального единства [8] через традиционализм, православие и патриотизм.

Статистический анализ, проведенный в 2016 – 2017 учебном году, дает следующую картину:

- 40,5% обучающихся выбрали основы светской этики;
- 38,5% школьников изучали основы православной культуры;
- основы мировых религиозных культур выбрали 16,5% обучающихся;
- изучение ислама было выбрано 4 школьниками;
- буддизм и иудаизм изучали менее 1% детей [6].

В общественном сознании и восприятии курс ОРКСЭ до настоящего времени является довольно дискуссионным. С одной стороны, по словам российских чиновников, этот курс поможет школьникам развить свою этническую идентичность, моральный смысл и терпимость. Противники внедрения курса указывают на то, что выбор предметов изначально несовместим с позициями толерантности, в частности в связи с тем, что изучение христианства включает только одну ветвь, а именно русское православие; кроме того, содержание модуля «светской этики» остается неясным.

По словам исследователей А.В. Запороженко и К.Д. Давыдовой, «внедрение курса скорее усилило напряжение в обществе. Косвенным свидетельством является тот факт, что в последнее время в выборе родителей и детей (или скорее администрации школы) четко лидируют две антагонистические позиции: «Основы светской этики» и «Основы православной культуры». Выбор во многом предопределен мировоззрением родителей. «Основы мировых религиозных культур» – курс, изначально направленный на воспитание мультикультурализма и толерантности, теряет свою популярность» [11].

Анализируя сущность курса ОРКСЭ и историю его внедрения в российские школы, можно говорить о том, что такое решение было своеобразным компромиссом между государством и Русской православной церковью.

Представители образовательной политики хотели ввести неконфессиональный курс религиозного образования для всех обучающихся, не разделяя их на «группы интересов», однако со сторон руководства РПЦ это предложение было отвергнуто из-за боязни, что такой курс может привить подрастающему поколению моральный релятивизм и равнодушие. Понимая тот факт, что открытое конфессиональное религиозное образование, предоставляемое и финансируе-



мое государство, нарушит Закон и Конституцию, государство и РПЦ достигли компромисса в том, что создали курс ОРКСЭ, включающий шесть отдельных модулей [3].

Сегодня в программы школ включен еще один обязательный предмет – «Основы духовно-нравственной культуры народов России», являющийся логическим продолжением ОРКСЭ [12].

Рассмотрим основные образовательные достижения детей по курсу ОРКСЭ, согласно пункту 12.6 ФГОС ОО:

1) готовность к нравственному саморазвитию, религиозному самосовершенствованию;

2) знакомство с основными правилами светской и религиозной морали, а также понимание их значения и построение конструктивных отношений в семье и обществе;

3) понимание роли морали, веры и религии в жизни людей и в обществе;

4) формулирование первоначальных взглядов на светскую этику, традиционные религии, их роль в культуре, истории и современных периодах развития России;

5) формирование взглядов на историческую роль традиционных религий в развитии российской государственности;

6) формирование внутренней мотивации человека действовать в соответствии с его верой;

7) нравственное воспитание, основанное на свободе совести и религии, духовных традициях русских народов;

8) признание ценности человеческой жизни [13].

Таким образом, реализация религиозного образования в нашей стране была и остается весьма дискуссионной проблемой. Сегодня одним из путей ее решения является курс «Основы религиозной культуры и светской этики» как обязательный предмет общеобразовательной школы. Курс направлен на углубление знаний детей о сущности и традициях основных конфессий РФ.

#### Библиографический список

1. Basil J.D. Russian School Textbooks on Religion: Theological Learning, Ideological Confrontation, or Religious Education. *Journal of Church and State*. 2013; Vol. 55, № 4: 712 – 739.
2. Blinkova A., Vermeer P. Religious Education in Russia: A Comparative and Critical Analysis *British Journal of Religious Education*. 2018; Vol. 40, № 2: 194 – 206.
3. Blinkova A. & Vermeer P. Religious Education in Russia: A Comparative and Critical Analysis. *British Journal of Religious Education*. 2006; № 40 (2): 194 – 206. DOI: 10.1080/01416200.2016.1190687
4. Jackson R. Religious Education and Debates about Plurality and Culture. *International Handbook of the Religious, Moral and Spiritual Dimensions of Education*. Dordrecht, Netherlands: Springer, 2006: 295 – 306.
5. Köllner T. Patriotism, Orthodox Religion and Education: Empirical Findings from Contemporary Russia. *Religion, State and Society*. 2016; 44(4), 366 – 386. DOI: 10.1080/09637494.2016.1246852
6. ОРКСЭ. (2016 – 17). Retrieved from. Available at: <http://orkse.apkpro.ru/doc/Vybor%20modulja%20ORKSE%20v%2020172018%20gg.pdf>
7. POOP. *Primernaya osnovnaya obrazovatel'naya programma nachalnogo obshhego obrazovaniya (Suggested Basic Curriculum of Primary General Education)*. Moscow: Ministry of Education and Science, 2015.
8. Rozanskij V. *Theology Returns to Russian Universities*. AsiaNews.it. Retrieved from, 2017. Available at: <http://www.asianews.it/news-en/Theology-returns-to-Russian-universities-41022.html>
9. Zwahlen R. The Lack of Moral Autonomy in the Russian Concept of Personality: A Case of Continuity across the Pre-Revolutionary, Soviet and Post-Soviet Periods? *State, Religion and Church*. 2015; № 2 (1), 19 – 43.
10. Об образовании. Закон Российской Федерации от 10 июля 1992 г. № 3266-1 с изменениями и дополнениями. *ВСНД РФ и ВС РФ*. 1992; № 30.
11. Запороженко А.В., Давыдова К.Д. Курс «Основы религиозных культур и светской этики»: проблемы и перспективы. *Сибирский педагогический журнал*. 2013. № 1. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/kurs-osnovy-religioznykh-kulturn-i-svetской-etiki-problemy-i-perspektiv>
12. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования с изменениями и дополнениями Приказ Министерства образования Российской Федерации № 1897 от 17 декабря 2010 года. Available at: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/55070507/>
13. Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования. Приказ Министерства образования Российской Федерации № 373 от 6 ноября 2009 года. Пункт 12.6. Available at: <https://legalacts.ru/doc/prikaz-minobrnauki-rf-ot-06102009-n-373/>

#### References

1. Basil J.D. Russian School Textbooks on Religion: Theological Learning, Ideological Confrontation, or Religious Education. *Journal of Church and State*. 2013; Vol. 55, № 4: 712 – 739.
2. Blinkova A., Vermeer P. Religious Education in Russia: A Comparative and Critical Analysis *British Journal of Religious Education*. 2018; Vol. 40, № 2: 194 – 206.
3. Blinkova A. & Vermeer P. Religious Education in Russia: A Comparative and Critical Analysis. *British Journal of Religious Education*. 2006; № 40 (2): 194 – 206. DOI: 10.1080/01416200.2016.1190687
4. Jackson R. Religious Education and Debates about Plurality and Culture. *International Handbook of the Religious, Moral and Spiritual Dimensions of Education*. Dordrecht, Netherlands: Springer, 2006: 295 – 306.
5. Köllner T. Patriotism, Orthodox Religion and Education: Empirical Findings from Contemporary Russia. *Religion, State and Society*. 2016; 44(4), 366 – 386. DOI: 10.1080/09637494.2016.1246852
6. ОРКСЭ. (2016 – 17). Retrieved from. Available at: <http://orkse.apkpro.ru/doc/Vybor%20modulja%20ORKSE%20v%2020172018%20gg.pdf>
7. POOP. *Primernaya osnovnaya obrazovatel'naya programma nachalnogo obshhego obrazovaniya (Suggested Basic Curriculum of Primary General Education)*. Moscow: Ministry of Education and Science, 2015.
8. Rozanskij V. *Theology Returns to Russian Universities*. AsiaNews.it. Retrieved from, 2017. Available at: <http://www.asianews.it/news-en/Theology-returns-to-Russian-universities-41022.html>
9. Zwahlen R. The Lack of Moral Autonomy in the Russian Concept of Personality: A Case of Continuity across the Pre-Revolutionary, Soviet and Post-Soviet Periods? *State, Religion and Church*. 2015; № 2 (1), 19 – 43.
10. Об образовании. Закон Российской Федерации от 10 июля 1992 г. № 3266-1 с изменениями и дополнениями. *ВСНД РФ и ВС РФ*. 1992; № 30.
11. Запороженко А.В., Давыдова К.Д. Курс «Основы религиозных культур и светской этики»: проблемы и перспективы. *Сибирский педагогический журнал*. 2013. № 1. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/kurs-osnovy-religioznykh-kulturn-i-svetской-etiki-problemy-i-perspektiv>
12. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования с изменениями и дополнениями Приказ Министерства образования Российской Федерации № 1897 от 17 декабря 2010 года. Available at: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/55070507/>
13. Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования. Приказ Министерства образования Российской Федерации № 373 от 6 ноября 2009 года. Пункт 12.6. Available at: <https://legalacts.ru/doc/prikaz-minobrnauki-rf-ot-06102009-n-373/>

Статья поступила в редакцию 09.12.19

УДК 378

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10142

**Gamidov L.Sh.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Programming and Infocommunication Technologies, Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: [Gls2209@yandex.ru](mailto:Gls2209@yandex.ru)

**Martazanov Kh.M.**, Cand. of Sciences (Philosophy), senior lecturer, Department of Sports Disciplines, Ingush State University (Magas, Russia)

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

**ORGANIZATION OF PROJECT ACTIVITY WITH STUDENTS.** The article studies project activities and considers the process of organizing it with students. It reveals that project activity is a means of learning involves intellectual creative development and self-development of the subject of educational activity and how teaching method contributes to the wide transfer of knowledge to new non-standard conditions, expanding the boundaries of school disciplines. The student's project activities are considered from several points of view: from the point of view of process – as work on the implementation of the project; of product – as a materialized

result; and of protection – as an illustration of the student's educational achievement. The use of research projects gives younger generation the key to understanding that the knowledge gained in the course of practical activity is absorbed much faster and stronger than the just facts and statistics.

*Key words: student, project, project activity, learning process.*

**Л.Ш. Гамидов**, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет», г. Грозный, E-mail: Gls2209@yandex.ru

**Х.М. Мартазанов**, канд. филос. наук, доц., ФГБОУ ВО «Ингушский государственный университет», г. Магас

**Р.Р. Алиева**, канд. пед. наук, ст. преп., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: rukisha@bk.ru

## ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СО СТУДЕНТАМИ

В статье изучена проектная деятельность и рассмотрен процесс ее организации со студентами. Выявлено, что проектная деятельность как средство обучения предполагает интеллектуальное творческое развитие и саморазвитие субъекта образовательной деятельности; как метод обучения способствует широкому переносу знаний в новые нестандартные условия, расширяя границы школьных дисциплин. Проектная деятельность студента рассматривается с нескольких сторон: процесс – как работа по выполнению проекта; продукт – как материализованный результат; защита – как иллюстрация образовательного достижения учащегося. Выполнение исследовательских проектов дает подрастающему поколению ключ к пониманию того, что знания, полученные в ходе практической деятельности, усваиваются гораздо быстрее и прочнее, чем сухие факты и статистика.

*Ключевые слова: студент, проект, проектная деятельность, процесс обучения.*

Новая парадигма образования требует от преподавателя поиска новых методик, на основе которых наряду с высоким уровнем теоретической подготовки необходимо обеспечить переориентацию образовательного процесса на формирование исследовательских компетенций обучающихся.

Метод проектов возник в начале XX века в США. Выдающийся американский философ и педагог Дж. Дьюи разработал его как метод решения проблем. Первым в 1918 году термин «метод проектов» ввел последователь Дж. Дьюи В. Килпатрик. Тогда были провозглашены принципы «обучения через деятельность», «все из жизни, все для жизни» [1].

М. Кноллом выделены следующие фазы становления и развития метода проектов:

- 1) начало проектной деятельности в архитектурных школах Европы (1590 – 1765 гг.);
- 2) использование проекта как обычного методического приема и распространения его в США (1765 – 1880 гг.);
- 3) реализация проектов в трудовых школах США (1880 – 1915 гг.);
- 4) инновационная трактовка метода проектов и начало его распространения в Европе (1915 – 1965 гг.);
- 5) переосмысление идеи проектного обучения и третья волна его международного распространения (с 1965 г. и до сих пор)» [2].

Научные изыскания Н.Ю. Пахомовой позволили выделить другую, более обобщенную периодизацию эволюционного развития проектного обучения, а именно:

- 1) этап становления проектирования как педагогической технологии обучения (XVI в. – конец XIX в.);
- 2) этап активного внедрения в учебно-воспитательный процесс (начало XX – 20-е годы XX века);
- 3) этап трансформации (30-е годы XX в. – 80-е годы XX в.);
- 4) этап активизации (90-е годы XX в. – начало XXI в.)» [3].

Метод проектов имеет богатую историю развития, в условиях современности он обрел большую популярность и используется в образовательном процессе разных стран.

В.В. Гузев отмечает, что учебный проект – это и задание для учащихся, сформулированное в виде проблемы, и целенаправленная деятельность, и форма организации взаимодействия субъектов учебного процесса, и результат деятельности как найденный способ решения проблемы [4].

Е.К. Чиркова под учебным проектом понимает результат проектной деятельности школьников и определяет его как самостоятельно разработанный и изготовленный учащимися продукт от идеи до воплощения, имеющий объективную и субъективную новизну [5].

В.В. Патракова проектную деятельность характеризует следующим образом: «...проектная деятельность учащихся является одним из методов развивающего (лично-ориентированного) обучения, направлена на выработку самостоятельных исследовательских умений (постановка проблемы, сбор и обработка информации, проведение экспериментов, анализ полученных результатов), способствует развитию творческих способностей и логического мышления, объединяет знания, полученные в ходе учебного процесса и приобщает к конкретным жизненно важным проблемам» [6].

Методика организации проектной деятельности на занятиях по своей структуре является системой, которая состоит из трех блоков: управленческого, организационно-процессуального и содержательного.

Управленческий блок раскрывает роль педагога как руководителя проектной деятельности обучающихся. В работе над проектом происходит изменение функций учителя (тот, кто учит) на функции руководителя (тот, кто направляет) проекта. Управленческая деятельность руководителя исключает авторитарный стиль общения между ним и школьниками.

Работа над проектом основана на сотрудничестве руководителя и отдельного ученика или группы детей. Их сотрудничество-сотворчество ведется на уровне субъект-субъектных отношений. Такая позиция педагога влечет за собой большую ответственность. С одной стороны, педагог является равноправным участником проекта, а с другой – ответственным лицом в любой ситуации. Самое главное – педагог взвешенно направляет все предложения и идеи участников в нужном направлении, которое соответствует целям и задачам, теме и предмету обсуждения. Руководитель проекта создает систему организационно-процессуальных условий для качественного выполнения проекта школьниками.

Управленческая роль руководителя проекта по математике реализуется через сотворчество, поддержку, советы, ответы на вопросы обучающихся и постановку наводящих вопросов. Управленческая деятельность руководителя проекта тесно связана с организацией проектной деятельности обучающихся и самоорганизацией младших школьников в работе над проектом, входящей в организационно-процессуальный блок.

В основу организационно-процессуального блока положена идея об особенностях проектной деятельности, когда проект выступает как процесс, деятельность, инициированная определенной проблемой, имеет конкретный порядок действий: деятельности над разработкой, выполнением и воплощением проектного замысла, приводит к конкретному результату. Таким образом, понятие «проектная деятельность» охватывает работу учителя и учеников, начиная от задумки осуществлять проектную деятельность и заканчивая представлением результатов этой деятельности; в том числе оно включает в себя и процесс решения центральной проблемы, суть которой в последовательном выполнении намеченных шагов проекта.

В том случае, когда работа над проектом инициируется учителем математики (руководителем проекта), первым шагом является мотивация учащихся к проектной деятельности и актуализация идеи проекта в сознании участников проектных групп. Раскрыв актуальность и привлекательность проектного замысла, руководитель проекта тем самым пытается заинтересовать учеников, чтобы они стали партнерами, единомышленниками, ведь один из основных принципов технологии проектного обучения – это сотрудничество и сотворчество.

Стадия предпроекта предусматривает обсуждение собственных интересов учеников, проблем (познавательных, личных или общественных), которые бы стали предметом проектной деятельности; высказывания пожеланий, вопросов; короткое обсуждение идей, что возникли; перечень возможных (более конкретных) тем проекта; формулирование темы проекта для класса или группы; формирование проектных групп, пар или самоопределение в персональный проект [7].

Когда рабочие группы окончательно сформированы, темы определены, начинается непосредственная работа над конкретным проектом. Эта работа начинается с планирования: определение временных рамок, разграничение работы по этапам, определение ответственных, определение наиболее актуальной проблемы, вокруг которой развернется проектная деятельность.

В основе каждого проекта должна лежать проблема, вызванная желанием познать новое и наметить практическое применение полученного знания. Проблема проекта определяет мотив деятельности, направленный на ее решение. Выбор проблемы является одним из важных и сложных этапов. Необходимо направить мысли школьника на самостоятельный поиск проблемы. Важно научить учащихся видеть противоречия между известным и неизвестным, что достигается применением разнообразных методических приемов: «круглый стол», «мозговой штурм», а также создание учителем проблемных ситуаций. К этому побуждает деятельность, которая связана с окружающей ребенка реальностью, основанная на актуальных детских интересах.

Далее участники переходят к практическому этапу, суть которого – осуществить запланированные действия и получить результат. Следовательно, создание продукта проекта подчиняется задачам обучения математике. Суть проектной технологии – в ее прагматическом направлении через практическое

использование знаний, умений, навыков для осознания учащимися значения полученного опыта. Здесь происходит мотивация к изучению математики через интерес к конечному результату проекта, поскольку проектная деятельность учит школьников решать разнообразные учебно-познавательные, прикладные ситуации или просто интересные проблемные задачи [8].

Когда процесс выполнения проектного замысла закончен, а участники достигают запланированного результата, следующим шагом является презентация полученного продукта. При подготовке участников к презентации следует помнить, что им нужно как можно лучше представить продукт, ради которого был организован проект.

Третьим функциональным компонентом методики является содержательный блок, выражающий содержание образования, заложенный в основу учебной и внеучебной проектной деятельности учащихся на занятиях. Необходимо большее внимание уделять проектам, связанным с учебной программой дисциплины. На занятиях важно вызвать познавательный запрос студентов, например:

- раскрывать межпредметные и интеграционные связи;
- включать в рабочую программу небольшие дополнения, которые направлены на формирование отдельных представлений, понятий, имеющих прикладной характер;
- решать задачи прикладного характера;
- разработать систему проблемных задач интеллектуально-практического характера [9].

Осуществив анализ научно-методической литературы, обобщив результаты наблюдений, нами определены общие требования к организации проектной деятельности на занятиях:

- целостность системы;

- наличие различных типов заданий и связей между ними для формирования умения планировать свою деятельность;
- иерархическая подчиненность заданий;
- связь с учебно-воспитательной средой;

В основу педагогической работы по организации проектной деятельности положены следующие дидактические принципы:

- принцип целостности (влияние составляющих системы на формирование ее целостности);
- принцип научности и доступности (простейшие задачи по математике являются основой для построения более сложных);
- принцип систематичности (формирование умения работать самостоятельно и в группе над проектом, а также планировать свою деятельность осуществляется систематически и целенаправленно);
- принцип противодействия выработке стереотипа мышления (сохранение гармонии между рациональным и психоэмоциональным уровнями восприятия).

Итак, проектная деятельность как средство обучения предполагает интеллектуальное творческое развитие и саморазвитие субъекта образовательной деятельности; как метод обучения способствует широкому переносу знаний в новые нестандартные условия, расширяя границы школьных дисциплин. Проектная деятельность студента рассматривается с нескольких сторон: процесс – как работа по выполнению проекта; продукт – как материализованный результат; защита – как иллюстрация образовательного достижения учащегося. Выполнение исследовательских проектов дает подрастающему поколению ключ к пониманию того, что знания, полученные в ходе практической деятельности, усваиваются гораздо быстрее и прочнее, чем сухие факты и статистика.

#### Библиографический список

1. Обухов А.С. Оценка эффективности применения проектной и исследовательской деятельности в обучении. *Исследовательская работа школьников*. 2006; № 1: 100 – 107.
2. Knoll M. The Project Method: Its Vocational Origin and International Development. *Journal of Industrial Teacher Education*. 2017; Vol. 34, № 3: 59 – 80.
3. Пахомова Н.Ю. Проектное обучение – что это? *Методист*. 2010; № 1: 39 – 46.
4. Гузев В.В. «Метод проектов» как частный случай интегральной технологии обучения. *Директор школы*. 2015; № 6.
5. *Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования*. Министерство образования и науки Российской Федерации. Available at: [http://obrpeterhof.ru/upload/08-Normativnie\\_documents/02-FGOS\\_373.pdf](http://obrpeterhof.ru/upload/08-Normativnie_documents/02-FGOS_373.pdf)
6. Землянская Е.Н. Учебные проекты младших школьников. *Начальная школа*. 2015; № 9: 55 – 59.
7. Кальней В.А., Матвеева Т.М., Мищенко Е.А. Структура и содержание проектной деятельности. *Стандарты и мониторинг в образовании*. 2014; № 4: 21 – 26.
8. Сиденко А.С. Метод проектов: история и практика применения. *Завуч*. 2013; № №6: 33 – 38.
9. Степанова С.В. Организация проектной деятельности в начальной школе. *Начальная школа*. 2010; № 10.

#### References

1. Obuhov A.S. Ocenka `effektivnosti primeneniya proektnoj i issledovatel'skoj deyatel'nosti v obuchenii. *Issledovatel'skaya rabota shkol'nikov*. 2006.; № 1: 100 – 107.
2. Knoll M. The Project Method: Its Vocational Origin and International Development. *Journal of Industrial Teacher Education*. 2017; Vol. 34, № 3: 59 – 80.
3. Pakhomova N.Yu. Proektnoe obuchenie – chto `eto? *Metodist*. 2010; № 1: 39 – 46.
4. Guzev V.V. «Metod proektov» kak chastnyj sluchaj integral'noj tehnologii obucheniya. *Direktor shkoly*. 2015; № 6.
5. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart nachal'nogo obshchego obrazovaniya*. Ministerstvo obrazovaniya i nauki Rossijskoj Federacii. Available at: [http://obrpeterhof.ru/upload/08-Normativnie\\_documents/02-FGOS\\_373.pdf](http://obrpeterhof.ru/upload/08-Normativnie_documents/02-FGOS_373.pdf)
6. Zemlyanskaya E.N. Uchebnye proekty mladshih shkol'nikov. *Nachal'naya shkola*. 2015; № 9: 55 – 59.
7. Kal'nej V.A., Matveeva T.M., Mischenko E.A. Struktura i soderzhanie proektnoj deyatel'nosti. *Standarty i monitoring v obrazovanii*. 2014; № 4: 21 – 26.
8. Sidenko A.S. Metod proektov: istoriya i praktika primeneniya. *Zavuch*. 2013; № №6: 33 – 38.
9. Stepanova S.V. Organizatsiya proektnoj deyatel'nosti v nachal'noj shkole. *Nachal'naya shkola*. 2010; № 10.

Статья поступила в редакцию 09.12.19

УДК 372

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10143

**Dzidzoeva S.M.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, North Ossetian State Pedagogical Institute (Vladikavkaz, Russia),

E-mail: sofia62@mail.ru

**Krasnoshlyk Z.P.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, North Ossetian State Pedagogical Institute (Vladikavkaz, Russia),

E-mail: zina.soloveva@mail.ru

**TECHNOLOGICAL REFERENCE POINT OF ETHNO-CULTURAL EDUCATION OF PRESCHOOL CHILDREN IN CONDITIONS OF RSO-ALANIA.** Ethno-cultural education of preschoolers is a process of formation of the personality loving his homeland, proud of historical achievements of his people and culture. The territory with which the history of the people is connected, a corner of the native land, is closely connected and is one of the deepest sources of patriotic feelings. The article presents a theoretical analysis of ethno-cultural education of preschool children, identifies features of ethno-cultural education of older preschoolers, systematizes the technology of ethno-cultural education of preschoolers, proposes a partial program "Preschooler in the world of culture of the native land" on the materials of RSO-ALania, developed in accordance with the requirements of the GEF DO.

**Key words:** technology, technological reference point, ethno-cultural education, partial program, culture of native land, preschool education, socio-cultural values.

**С.М. Дзидзоева**, канд. пед. наук, доц., ГБОУ ВО «Северо-Осетинский государственный педагогический институт», г. Владикавказ,

E-mail: sofia62@mail.ru

**З.П. Красношлык**, канд. пед. наук, доц., ГБОУ ВО «Северо-Осетинский государственный педагогический институт», г. Владикавказ,

E-mail: zina.soloveva@mail.ru



## ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ ОРИЕНТИР ЭТНОКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ РСО-АЛАНИЯ

Этнокультурное образование дошкольников – процесс формирования личности, любящей свою Родину, гордящейся историческими свершениями своего народа и своей культурой. Территория, с которой связана история народа, уголок родной земли, являются одним из наиболее глубоких источников патриотических чувств. Воспитание гражданина, будущего патриота своего родного края, знающего и любящего свою Родину, способного возрождать и созидать будущую Россию, – задача, которую возможно решить в процессе познания и усвоения исторического опыта народа, его обычаев, обрядов, традиций, культуры. Теоретический анализ этнокультурного образования детей дошкольного возраста определил разработку парциальной программы «Дошкольник в мире культуры родного края» на материалах РСО-Алания в свете требований ФГОС ДО.

**Ключевые слова:** технологический ориентир, этнокультурное образование, парциальная программа, культура осетинского народа, дошкольное образование.

В настоящее время происходит утрата многих культурных ценностей, в том числе определяющих и этническое своеобразие народа. Исследователи (И.Н. Андреева, А.О. Бороноев, Т.В. Кружилина и др.) связывают это с тем, что молодое поколение росло в отрыве от этнокультурной среды, а единые подходы к педагогическому процессу не оставляли места и времени для приобщения детей к национальной культуре. В течение нескольких десятилетий были нарушены многие звенья непрерывной цепи передачи традиций из поколения в поколение. Возникает потребность в системе образования, обеспечивающей воспитание высоко нравственной, толерантной и свободной личности с позитивной национальной идентичностью [4], [5].

Дошкольное образование, являясь начальным звеном системы общего образования, призвано формировать у детей первичные представления о малой родине и Отечестве, развивать у детей представления о социокультурных ценностях народа, отечественных традициях и праздниках, истории и культуре, планете Земля, многообразии мира природы, народов, ее населяющих. Этнокультурное образование детей – одно из важнейших направлений работы дошкольного образовательного учреждения. Для того чтобы подготовить ребенка к самостоятельной жизни, научить его быть честным, справедливым и успешным во всех делах, необходимо с раннего детства приобщать дошкольников к культурным традициям своего народа. В связи с этим огромное значение имеет ознакомление детей с историческим, национальным, культурным, географическим, природно-экологическим своеобразием родного города, края [1], [2], [3].

Исследования, посвященные приобщению дошкольников к истории, культуре, социальной жизни родного города, края, страны, связаны с изучением определенных механизмов социализации, формированием социальной компетенции ребенка дошкольного возраста (Е.П. Арнаутова и др.), восприятием детьми окружающего мира предметов (О.А. Артамонова и др.), социализацией детей дошкольного возраста (гражданское, патриотическое и правовое воспитание) средствами музейной педагогики (С.А. Дудникова и др.); развитием у дошкольников ценностного отношения к родному городу средствами архитектуры, истории и культуры родного края (О.Л. Ведмедь, Н.А. Платошина, Р.М. Чумичева и др.); сопровождением процесса по гражданско-патриотическому воспитанию детей старшего дошкольного возраста в условиях региона (С.М. Дзидзоева, З.П. Красношлык, Ф.Х. Киргуева, Л.А. Кучиева и др.).

Очевидно, что первоочередной задачей современной воспитательной политики в республике Северная Осетия-Алания является формирование у детей любви и уважения к своей малой и большой Родине, формирование национального самосознания и развитие базиса личностной культуры, уважительного отношения к иным культурам [6].

Актуальность разработки программы «Дошкольник в мире культуры родного края» обусловлена потребностями современного образования и воспитания в формировании будущего патриота, гражданина страны (Концепция патриотического воспитания граждан Российской Федерации, Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года, Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования и др.); созданием образовательной среды развития личности ребенка и оказание ему помощи в нахождении своего места в истории, культуре родного города; использованием сензитивного периода в воспитании любви к своей семье, дому, детскому саду, улице, городу и т.п. [1].

**Цель программы:** создание в дошкольной образовательной организации благоприятных условий для развития у дошкольников ценностного отношения к истории и культуре осетинского народа.

**Задачи программы:** расширение представлений дошкольников о культурно-историческом, географическом, природном, экологическом своеобразии республики Северная Осетия-Алания; развитие у дошкольников потребности в духовном развитии, интереса к истории осетинского народа; формирование «созидательного» отношения к культурным ценностям, достопримечательностям республики Северная Осетия-Алания; развитие эмоционально-эстетической сферы ребенка в процессе восприятия музыкальных, литературных, архитектурных, изобразительных произведений искусства родного края; обогащение развивающей предметно-пространственной среды культурно-историческими элементами, направленными на приобщение детей дошкольного возраста к ценностям истории и культуры осетинского народа; воспитание у дошкольников чувства гордости за своих земляков и уважения к их труду и достижениям; организация

взаимодействия дошкольной образовательной организации и семьи в процессе приобщения детей старшего дошкольного возраста к этнокультурным традициям осетинского народа в соответствии с требованиями ФГОС ДО [7].

Содержание программы для детей старшего дошкольного представлено следующими разделами:

Раздел 1. «В гости к Снежному Барсу» представлен следующими тематическими подразделами: «Волшебные пояса гор», «Дикие и домашние животные Осетии», «Растительный мир Осетии», «Голубое богатство Осетии», «Заповедники и парки Осетии», «Природные памятники Осетии».

Раздел 2. «Семейные фотографии» конкретизируется в следующих тематических подразделах: «Речевой этикет осетин», «Традиционная и современная культура осетинского народа», «Ими гордится Осетия», «Культурная жизнь Осетии», «Национальные игры осетин».

Раздел 3. «Подвиг осетинского народа» конкретизируется в следующих подразделах: «Вставай, страна огромная, вставай на смертный бой!», «Дни и ночи битву трудную вели – этот день мы приближали, как могли», «Победа будет за нами!».

Раздел 4. «Секреты бабушкиного сундука» включает в себя подразделы: «Традиции осетинского застолья», «Святые места Осетии», «Бытовые традиции осетин», «Праздники и традиционные мероприятия осетинского народа», «Осетины в братской семье российского народа».

Программа реализовывалась в интегрированных видах художественно-творческой деятельности: целевые прогулки («Улицы родного города», «Архитектура моего дома», «Мой любимый музей», виртуальные прогулки по родному городу Владикавказу и республике и т.п.); в процессе организации и проведения экскурсий-путешествий («Путешествие по знакомым улицам родного города Владикавказа», «Краски и литература осетинского народа», «Горные пейзажи родного края», виртуальные экскурсии – путешествия по республике и т.п.); проведение бесед-диалогов («Известные люди родного края», «О произведениях искусства», «Красота спасет мир», «Мы в ответе за тех, кого приручили», «Промыслы осетинского народа» и т.п.); виртуальных экскурсий по музеям Осетии, ознакомлении детей с изобразительными произведениями: Ю. Абисалова, Ш. Бедоева, Х. Гассаева, Ч. Дзанагова, С. Едзиев, А.-Г. Хохова, С. Тавасиев и т.п.; музыкальными инструментами осетинского народа: дыуадастан (двенадцатиструнная арфа); дала-фандыр (двух- или трёхструнный щипковый инструмент); карцганга (трещотки); гумсаг (барабан); дала (бубен); фидиуаг (инструмент из бычьего рога) и т.п.; моделировании ситуаций («Встреча с другом», «Сказочное произведение», «Сундучок моей осетинской прабабушки», «Исчезнувшая часть дома», «Атлас растительного и животного мира родного края и т.п.); художественно-творческих видах деятельности («Мы строители», «Архитектура родного города», «Образ родного края в картинах известных художников», «Промыслы осетинского народа», «Осетинские художники-живописцы», «Осетинский орнамент» и т.п.); в процессе проведения народных праздников и развлечений: Ног аз (Новый год), Доньскафан (Праздник черпания воды), Бынаты хицауы ахсав (праздник покровителя жилища), Куадзан (Пасха), и т.п.; в процессе организации народных осетинских игр («Осетинские салки», «Барсы в пещерах», «Джигиты соревнуются», «Водопад и ветер», «Волк и ягнята», «Лягушки», «Тохси» («Крупная кость, бита») и т.п.

Реализация содержания парциальной программы «Дошкольник в мире культуры родного края» предполагает использование технологических ориентиров, способствующих развитию познавательного интереса, творческого опыта, ценностной сферы, индивидуальной траектории развития личности ребенка. Приведем некоторые из них,

**Технология, способствующая развитию познавательного интереса дошкольников к истории и культуре осетинского народа**

**Экскурсии – путешествия по родному городу Владикавказу.** Цель состоит в развитии интереса к истории и культуре родного города Владикавказа, его жителям, народным традициям осетинского народа. В ходе экскурсии-путешествия педагога (экскурсовод) знакомит дошкольников с архитектурными сооружениями, памятниками скульптуры, достопримечательности г. Владикавказа: памятник Исса Плиеву (боевой генерал) [2]; скульптура «Фатима, дарящая солнце» (скульптура прекрасной осетинской девушки, которая как бы передает в дар от богов солнечный свет жителям города и его многочисленным гостям); памятник Дзаугу Бугулову (главный герой, облаченный в национальные одежды, сжимает в одной

руке пастушеский посох, а второй будто указывает на место, где должен быть заложен г. Владикавказ; фонтан «Нарт Сослан» (доминанта великолепной скульптурной композиции - фигура могучего богатыря Сослана, танцующего с мечом в руке на чаше Уацомонги).

**Виртуальное путешествие по знакомым улицам города Владикавказа.** Цель: активизировать представления детей о родном городе Владикавказе, повторение названий улиц, на которых живут дети, расположен детский сад, развитие ценностного отношения к родному городу, дому, в котором выросли и живут дети. Педагог вместе с детьми строит из крупного строителя (или стульев) автобус или машину. Затем педагог предлагает детям отправиться в путешествие, «проехать» по улицам родного города Владикавказа (пл. Плиева, пл. Ленина, пл. Штыба, пр-т Мира, пр-т Коста и др.). Дети называют по очереди улицы, а шофёр «везёт» всех пассажиров по этой улице, затем все «возвращаются» на улицу, на которой расположен детский сад. **Беседы-диалоги о произведениях искусства осетинских художников.** Беседы использовались по трём направлениям: содержательной стороне произведений, средствам выразительности, отношении детей к произведениям искусства осетинских художников. Например, произведения Коста Хетагурова «Автопортрет», Махарбека Туганова «Пир Нартов» и др.

**Краеведческие беседы – диалоги о родной республике Северная Осетия.** В беседе расширяются представления дошкольников о жизни осетин, их личных и военных умениях, стремлении защищать свою родину, желании сделать все, чтобы родной край был свободный и богатый. В беседе можно рассказать детям легенду «Роща Хетага».

**Технология, актуализирующая ценностную сферу дошкольников в процессе приобщения к истории, культуре Северной Осетии**

**«Угадай произведения осетинских мастеров».** Цель: расширение представлений детей о произведениях осетинских писателей и поэтов (Агзаев Гастан, Агузаров Ахсарбек, Баграев Созур и др.), художников (Абисалов Юрий, АбоевЗар-Бек, Бедоев Шалва, ДжанаевАсанбек и др.), композиторов (Газданов Булат, Гурджибеков Георгий и др.), формирование желания детей больше узнать о великих мастерах и их произведениях, развитие ценностного отношения к труду

писателя, художника, поэта, композитора. **«Певцы родной природы».** Цель: познакомить детей с творчеством поэтов, писателей, художников, которые воспевают родную природу. Педагог предлагает дошкольникам послушать поэтические произведения К. Хетагурова, С. Гадиева, И. Арнигона, Ц. Гадиева, С. Баграева, Нигера, А. Царукаева, Н. Джусойты, Ш. Джикаева и др.; картины осетинских художников Ю. Абисалова, З.-Б. Абоева, Ш. Бедоева, А. Джанаева и др. Педагог побуждает дошкольников к высказыванию своего мнения о содержании картин и литературных произведениях.

**Технология, стимулирующая развитие индивидуальной траектории личности ребенка в процессе приобщения к ценностям истории и культуры родного края**

**«Народные инструменты».** Цель: расширение представлений дошкольников о народных музыкальных инструментах Осетии: дыуадастанон (двенадцатиструнная арфа); дала-фандыр (двух- или трёхструнный щипковый инструмент; кисын-фандыр (двух- или трёхструнная скрипка), кырнаг-фандыр (род виолончели); уадынды др., развитие интереса к народной музыке, ценностного отношения к народным инструментам. Педагог за ширмой издаёт звуки, дошкольники отгадывают название инструмента. **«Народные праздники Осетии».** Цель: расширение представлений дошкольников о народных праздниках: Ног аз (Новый год), Доныскафан (Праздник черпания воды), Бынаты хицауы ахсав (Праздник покровителя жилища), Ногбон (Новый год по старому стилю), Куадзан (Пасха), Балдаран (Первое воскресенье после Пасхи) и т.п. Дошкольникам дают рассмотреть иллюстрации, по которым дети должны определить, какой праздник отмечают жители Осетии.

Таким образом, совокупность составляющих технологии обеспечивает «точечное» целенаправленное воздействие на процесс этнокультурного образования дошкольников, будет способствовать формированию познавательного интереса, культурной идентичности, развитию ценностного отношения к родному краю, творческого опыта дошкольников, индивидуальной траектории самовыражения в разных видах деятельности (изобразительной, музыкальной, конструктивной, речевой, самостоятельной и т.п.).

#### Библиографический список

1. Дзидзоева С.М., Красношлык З.П. *Воспитание дошкольника в мире культуры родного края на материалах РСО-Алания*. Электронно-библиотечная система IPRBOOKS: Саратов: Ай Пи Эр Медиа, 2019.
2. Дзидзоева С.М., Красношлык З.П., Платошина Н.А. *Я узнаю о Великой Отечественной Войне» (70-летию Победы в ВОВ посвящается): пособие по гражданско-патриотическому воспитанию старших дошкольников и младших школьников*. Владикавказ: Издательство СОГПИ, 2015.
3. Дзидзоева С.М. *Развитие исследовательских компетенций студентов-бакалавров в процессе педагогической практики*. Владикавказ: Изд-во СОГПИ, 2010.
4. Киргуева Ф.Х., Гизоев С.Э. Роль истории в воспитании гражданственности и патриотизма молодежи. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; № 5 (72): 274 – 277.
5. Красношлык З.П. Реализация модели формирования гражданской идентичности у детей старшего дошкольного возраста. *Полупингвальное образование как основа сохранения языкового наследия и культурного разнообразия человечества: материалы IV-й Международной научной конференции*. Владикавказ: Издательство СОГПИ, 2012: 171 – 175.
6. Цаллагова З.Б. *Этнопедагогическая афористика народов Северного Кавказа*. Владикавказ, 2011.
7. *Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования*. Москва, УЦ Перспектива, 2014.

#### References

1. Dzidzoeva S.M., Krasnoslyk Z.P. *Vospitanie doshkol'nika v mire kul'tury rodnoy kraya na materialah RSO-Alaniya*. 'Elektronno-bibliotchnaya sistema IPRBOOKS: Saratov: Aj Pi 'Er Media, 2019.
2. Dzidzoeva S.M., Krasnoslyk Z.P., Platozhina N.A. *Ya uznayu o Velikoy Otechestvennoy Vojne» (70-letiyu Pobedy v VOV posvyaschaetsya): posobie po grazhdansko-patrioticheskomu vospitaniyu starshih doshkol'nikov i mladshih shkol'nikov*. Vladikavkaz: Izdatel'stvo SOGPI, 2015.
3. Dzidzoeva S.M. *Razvitiye issledovatel'skih kompetency studentov-bakalavrov v processe pedagogicheskoy praktiki*. Vladikavkaz: Izd-vo SOGPI, 2010.
4. Kirgueva F.H., Gizoev S.E. Rol' istorii v vospitanii grazhdanstvennosti i patriotizma molodezhi. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; № 5 (72): 274 – 277.
5. Krasnoslyk Z.P. Realizatsiya modeli formirovaniya grazhdanskoj identichnosti u detej starshego doshkol'nogo vozrasta. *Pollingval'noe obrazovanie kak osnova sohraneniya yazykovogo naslediya i kul'turnogo raznoobraziya chelovechestva: materialy IV-j Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii*. Vladikavkaz: Izdatel'stvo SOGPI, 2012: 171 – 175.
6. Callagova Z.B. *Etnopedagogicheskaya aforistika narodov Severnogo Kavkaza*. Vladikavkaz, 2011.
7. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart doshkol'nogo obrazovaniya*. Moskva, UC Perspektiva, 2014.

Статья поступила в редакцию 06. 12.19

УДК 376.744

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10144

**Ivanova G.P.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Primary Education, Faculty of Psychology, Moscow Region State University (Moscow, Russia), E-mail: ivgp@mail.ru

**Shirkova N.N.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), research fellow, National Research University Higher School of Economics (Moscow, Russia), E-mail: nshirkova@hse.ru / dear\_bean@mail.ru

**Logvinova O.K.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Foreign and Russian Philology, Moscow State University of Psychology and Education (Moscow, Russia), E-mail: olga-gg@yandex.ru

**FOREIGN STUDENTS' SOCIO-CULTURAL ADAPTATION WITHIN THE CONTEXT OF INTERNATIONALIZATION OF HIGHER EDUCATION.** The article discusses theoretical and methodological foundations of the problem of foreign students' socio-cultural adaptation in a modern Russian university. The authors highlight factors affecting the success of foreign students' socio-cultural adaptation, analyze the difficulties faced by this group of students. The results obtained in the empirical study allow to see the dynamics of the levels of foreign students' socio-cultural adaptation. These levels are considered as the basis of the technological approach in the process under consideration. The authors present the program "Foreign Student in a Russian University" which is practice-oriented and provides an opportunity to diagnose the components of the foreign students' adaptation process.

**Key words:** foreign students, sociocultural adaptation, modern university, pedagogical techniques and technologies, tutor, internationalization of higher education.

**Г.П. Иванова**, д-р пед. наук, проф., Московский государственный областной университет, г. Москва, E-mail: ivgp@mail.ru

**Н.Н. Ширкова**, канд. пед. наук, науч. сотр., Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», г. Москва, E-mail: nshirkova@hse.ru / dear\_bean@mail.ru

**О.К. Логвинова**, канд. пед. наук, доц., Московский государственный психолого-педагогический университет, г. Москва, E-mail: logvinovaok@mgppu.ru/olga-gg@yandex.ru

## СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ АДАПТАЦИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассмотрены теоретико-методологические основы проблемы социокультурной адаптации иностранных студентов в современном российском вузе. Авторы выделяют факторы, влияющие на успешность социокультурной адаптации иностранных студентов, выявляют совокупность трудностей, с которыми сталкивается данная группа обучающихся. Полученные в ходе эмпирического исследования результаты позволяют увидеть динамику уровней социокультурной адаптированности иностранных студентов. Выявленные уровни дают возможность обосновать и реализовать технологический подход в процессе социокультурной адаптации иностранных студентов. В статье представлена авторская программа «Иностранный студент в российском вузе», которая носит практико-ориентированный характер и позволяет диагностировать компоненты адаптационного процесса иностранных студентов.

**Ключевые слова:** иностранный студент, социокультурная адаптация, адаптированность, современный вуз, педагогическое обеспечение, педагогическая технология, тьютор, педагогическая поддержка, интернационализация высшего образования.

Сегодня для современной высшей школы актуальной является проблема интернационализации образовательного процесса. Исследователями выделяются два компонента интернационализации: внутренняя интернационализация (создание определенных условий в системе вуза, направленных на межкультурное и международное взаимопонимание и взаимодействие), внешняя интернационализация (академическая мобильность студентов, совместная исследовательская деятельность, международное сотрудничество) [1]. Не случайно в качестве одного из ориентиров «Концепции экспорта образовательных услуг РФ на период 2011 – 2020 гг.» обозначена подготовка специалистов для зарубежных стран, имеющая важное геополитическое, экономическое, социальное значение. В такой ситуации особо возрастает роль образования как направляющей силы для создания качественного профессионального продукта – иностранного абитуриента, готового к освоению образовательных программ в любом российском вузе.

В этих условиях образовательные организации системы высшего образования всё больше уделяют внимания вопросам адаптации иностранных обучающихся, технологической составляющей педагогического обеспечения социокультурной адаптации. Актуальность проблемы определяется не только интеграцией российской системы образования в мировое образовательное пространство, связанной с интенсификацией и расширением международных образовательных контактов. Приоритетной задачей становится овладение профессорско-преподавательским составом, тьюторами вуза новыми образовательными технологиями, способствующими как успешной этнокультурной, социальной адаптации иностранных студентов, так и активизации личностных, средовых, институциональных ресурсов формального профессионального образования в целом. Следует отметить, что социокультурная адаптация является длительным, неоднозначным, сложным процессом, на который влияют различные этнокультурные, социальные и другие факторы, в том числе и первоначальная депривация иностранных студентов в новой социокультурной среде. При этом успех интеграции иностранных студентов в образовательную систему вуза РФ во многом зависит от академической адаптации уже на этапе довузовской подготовки как основы, обеспечивающей безболезненное вхождение обучающихся в образовательную парадигму российского вуза посредством освоения образовательных программ [2].

По официальным данным Россотрудничества, число иностранных студентов в России достигает 237 тысяч, что составляет 5% от всех студентов в стране, при этом ежегодно в российских университетах по квотам обучаются около 15 тысяч иностранных студентов, что составляет около 3% студентов, а по различным формам обучения — около 187 тысяч [3]. Общее количество иностранных студентов за последние три года выросло почти на 12%. Иностранные студенты из дальнего зарубежья составляют 21% (из них — 57% из Азии, 19% — из Африки и Ближнего Востока, из Европы — около 4%, из Северной Америки, Австралии и Океании — всего 0,5%). Однако большая часть — это студенты из стран бывшего СССР (79%).

Опыт работы Российского университета дружбы народов (далее — РУДН), отраженный в научных изданиях и публикациях авторов данной статьи, позволяет выделить ряд проблем, связанных с адаптацией иностранных студентов. В диссертационном исследовании Н.Н. Ширкова [4] определяет следующие группы проблем, с которыми сталкиваются иностранные студенты, попадая в иное социокультурное пространство:

- личностные, связанные с проявлениями различных индивидуально-психологических и гендерных особенностей;
- языковые — слабое владение русским языком на начальном этапе адаптации, и, как следствие, отсутствие обратной связи как в процессе обучения, так и в бытовой жизни;
- академические — незнание основ организации образовательного процесса в российском вузе, разные особенности отношения в системе «преподаватель — студент», «студент — студент», «студент — студенческая группа» в России и стране происхождения;

– культурные, связанные с уровнем культурного различия между Россией и страной происхождения. Схожесть культур позволяет иностранному студенту быстрее и легче адаптироваться в новой среде.

Исследование социокультурной адаптации невозможно без определения результата данного процесса. Результатом социокультурной адаптации является социокультурная адаптированность [5]. Данный термин чаще всего рассматривается как уровень приспособления индивида к новой социокультурной среде, определяющий его социальный статус и самоощущение.

Адаптированность иностранного студента в идеале проявляется в успешной социализации и интеграции в иное социокультурное пространство, а также включает в себя активное межкультурное вербальное и невербальное общение со сверстниками и преподавателями, успешную культурную самоидентификацию, умение взаимодействовать с представителями различных этносов и народов, интересоваться особенностями, традициями и обычаями различных культур. Таким образом, адаптированность оказывает влияние на внешние и внутренние проявления личности, его поведение, мировоззрение, самоощущение [6], [7]. На основании собственного педагогического опыта и дифференцированного подхода авторами данной статьи были выделены следующие уровни социокультурной адаптированности иностранных студентов:

- адаптированный (высокий уровень внешней и внутренней культуры, неконфликтность, преобладание социальных мотивов, эмоциональная устойчивость, высокий уровень саморегуляции и рефлексии, отсутствие тревожности и депрессии);
- активно адаптирующийся (хорошая ориентация в социальной среде, наблюдаются попытки интеграции в новый социум, высокий уровень принятия новой среды);
- пассивно адаптирующийся (высокий уровень тревожности, уход от проблем, низкая социальная ответственность, вспышки агрессии, зависимость от мнения окружающих);
- дезадаптированный (устойчивое отрицание нового опыта и новой социальной среды, слабая эмоциональная устойчивость, отсутствие межкультурного взаимодействия, игнорирование правил и требований, вспышки агрессивности и дискриминации).

Анализ существующих проблем социокультурной адаптации иностранных студентов, проведение диагностического исследования позволил авторам разработать программу «Иностранный студент в российском вузе», которая реализовывалась в РУДН с 2014 по 2017 г. Программа направлена на формирование у иностранных студентов различных компетенций, позволяющих им успешно интегрироваться в новое образовательное пространство. Данная программа является ориентиром при планировании тьюторами своей деятельности в процессе работы с иностранными студентами.

Программа состоит из следующих структурных компонентов: «Я — студент российского вуза», «Психолого-педагогическая мастерская тьютора», методика формирования социокультурной адаптированности иностранных студентов. Первый из указанных компонентов ориентирован непосредственно на иностранных студентов, находящихся в различных статусах в образовательном процессе вуза. Этот раздел программы позволяет студентам ознакомиться с новым образовательным пространством, особенностями его организации, с культурными традициями, обычаями России, улучшить уровень владения русским языком, сформировать определенный уровень коммуникативной культуры; способствует повышению профессиональной мотивации, выстраиванию профессиональной модели поведения, позволяет сформировать этические нормы поведения в новой социокультурной среде, расширить диапазон взаимодействия с представителями различных этносов.

Составной частью программы является методика формирования социокультурной адаптированности иностранных студентов. Она ориентирована на использование в конкретной практике инновационных методов и подходов к организации деятельности с иностранными студентами. В содержание методики вхо-



дят: адресная помощь студентам в зависимости от возникшей проблемы; работа со студенческим коллективом; поэтапное включение в социально значимую и культурно-ориентированность деятельности; организация внеучебной деятельности; использование поликультурного потенциала образовательной организации. Анализ собственного практического опыта позволил выделить следующие этапы организации деятельности:

- познавательный (связан с приобретением знаний в новых социокультурных условиях);
- вовлечения всех студентов в межкультурное общение и взаимодействие;
- этап вовлечения в социально-значимую деятельность;
- этап индивидуальной помощи иностранным студентам в зависимости от уровня социокультурной адаптированности.

В процессе проведения социологического исследования авторами были опрошены 124 иностранных студента и 40 тьюторов различных факультетов РУДН.

Исследование базировалось на различных методиках, используемых в психолого-педагогической практике и позволяющих проводить диагностику уровня адаптации к новой среде, толерантности, культурного шока [8], [9], [10].

Первоначальные результаты показали, что практически всем иностранным студентам свойственен средний уровень социокультурной адаптированности, обусловленный нахождением в новой для них лингвокультурной и социокультурной среде. Использование методики «Адаптация личности к новой социокультурной среде» показало, что чаще всего иностранные студенты испытывают такие состояния, как «депрессивность», «ностальгия» и «отчужденность». Вместе с тем на успешную социокультурную адаптацию, на наш взгляд, влияет активное участие студентов в воспитательных и культурных мероприятиях вуза. Результаты опроса показали, что только четверть бакалавров и магистров являются активными участниками различных мероприятий. Наиболее актуальным, вызывающим положительные эмоции, является представление культуры своей страны на различных фестивалях в университете. Это обстоятельство сильно коррелирует с высокими значениями по шкале «ностальгия». В целом же мы отметили низкий уровень социальной активности у иностранных студентов, слабое желание участвовать во внутриуниверситетских событиях и социальной жизни университета.

На основе анализа данных по опроснику «Индекс толерантности» было выявлено, что все иностранные студенты, как бакалавры, так и магистры, с низким уровнем толерантности, подчеркивают незаурядность своей личности, желают

иметь высокий социальный статус в студенческом коллективе. Вместе с тем они, как правило, слабо идут на контакт с другими этническими группами студентов, замкнуты, конфликтны и нетерпимы к мнению окружающих. У всех опрошенных иностранных студентов по методике «Культурный шок» были выявлены такие негативные проявления, как высокий уровень тревожности, повышенная депрессивность, желание вернуться в привычную среду, отторжение всего, что связано с новой для них социокультурной средой.

На основании полученных статистических данных выявлено, что дезадаптированные студенты составляют 43,5% от общего числа опрошенных, пассивно адаптирующиеся – 31,5%, активно адаптирующиеся – 16,5%, адаптированные – 8,5%. В зависимости от принадлежности студентов к той или иной группе в рамках реализации программы «Я – студент российского вуза» сотрудники вуза выстраивали систему работы с ними, включающую в себя проведение индивидуальных консультаций, профилактическая работа, формирование устойчивой системы знаний относительно вуза и российской социокультурной среды, стимулирование активности, повышение активности, снижение уровня тревожности и конфликтности, включение в социально значимую деятельность.

Реализация программы «Иностранный студент в российском вузе» способствовала изменению динамики уровней сформированности составляющих социокультурной адаптированности иностранных студентов. Диагностика осуществлялась в соответствии с тем же инструментарием и позволила получить следующие результаты.

Адаптированные студенты составили 40%, активно адаптирующиеся – 39%, пассивно адаптирующиеся – 13%, дезадаптированные – 8%.

Положительная динамика иностранных обучающихся на различных уровнях образования обусловлена следующими факторами: повышением уровня владения русским языком, активным взаимодействием со студентами в образовательном процессе, включением в проектную работу в учебной и внеучебной деятельности, расширением системы знаний относительно культуры страны пребывания, спецификой обучения в образовательной организации, снижением уровня тревожности и повышением уровня удовлетворенности жизнью.

Таким образом, использование разработанной авторами программы «Иностранный студент в российском вузе» в практике работы современного высшего учебного заведения позволило выделить новые аспекты в проблеме педагогического обеспечения социокультурной адаптации иностранных студентов, определить новые подходы к сопровождению иностранных студентов с учетом различных уровней их адаптации, перейти к системной работе в данном направлении.

#### Библиографический список

1. Knight J. Updating the Definition of Internationalization. *International Higher Education. The Boston College Center for International Higher Education*. 2003; № 33: 2 – 3.
2. Витковская М.И. Адаптация иностранных студентов к условиям жизни и учебы в России. *Вестник РУДН*. 2005; № 6 – 7: 267 – 283.
3. *Иностранные студенты в России: кто и зачем приезжает в страну*. Available at: <https://www.ucheba.ru/article/2895>
4. Ширкова Н.Н. *Педагогическое обеспечение социокультурной адаптации иностранных студентов*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Москва, 2017.
5. Юркина М.С. Исследование особенностей адаптированности местных и иногородних студентов первого курса к ВУЗу. *Психологические науки: теория и практика: материалы Международной научной конференции*. Москва, 2012: 68 – 71.
6. Реан А.А. *Психология адаптации личности*. Санкт-Петербург, 2002.
7. *Педагогический энциклопедический словарь*. Главный редактор Б.М. Бим-Бад. Москва, 2003.
8. *Адаптация личности к новой социокультурной среде (тест Л.В. Янковского)*. Психодиагностическое познание профессиональной деятельности. Санкт-Петербург, 2004.
9. Мнацаканян И.А. *Адаптация учащихся в новых социокультурных условиях*. Диссертация ... кандидата психологических наук. Ярославль, 2004.
10. Хухлаева О.В. *Этнопедagogика: учебник для бакалавров*. Люберцы, 2016.

#### References

1. Knight J. Updating the Definition of Internationalization. *International Higher Education. The Boston College Center for International Higher Education*. 2003; № 33: 2 – 3.
2. Vitkovskaya M.I. Adaptatsiya inostrannykh studentov k usloviyam zhizni i ucheby v Rossii. *Vestnik RUDN*. 2005; № 6 – 7: 267 – 283.
3. *Inostrannyye studenty v Rossii: kto i zchem priezhaet v stranu*. Available at: <https://www.ucheba.ru/article/2895>
4. Shirikova N.N. *Pedagogicheskoe obespechenie sociokul'turnoy adaptatsii inostrannykh studentov*. Dissertatsiya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2017.
5. Yurkina M.S. Issledovanie osobennostey adaptirovannosti mestnykh i inogorodnykh studentov pervogo kursa k VUZu. *Psihologicheskie nauki: teoriya i praktika: materialy Mezhdunarodnoy nauchnoy konferentsii*. Moskva, 2012: 68 – 71.
6. Rean A.A. *Psihologiya adaptatsii lichnosti*. Sankt-Peterburg, 2002.
7. *Pedagogicheskij "enciklopedicheskij slovar"*. Glavnyj redaktor B.M. Bim-Bad. Moskva, 2003.
8. *Adaptatsiya lichnosti k novoy sociokul'turnoy srede (test L.V. Yankovskogo)*. Psihodiagnosticheskoe poznanie professional'noj deyatel'nosti. Sankt-Peterburg, 2004.
9. Mnacakanyan I.A. *Adaptatsiya uchashchih'sya v novykh sociokul'turnykh usloviyah*. Dissertatsiya ... kandidata psihologicheskikh nauk. Yaroslavl', 2004.
10. Huhlaeva O.V. *Etnopedagogika: uchebnik dlya bakalavrov*. Lyubercy, 2016.

Статья поступила в редакцию 08.12.19

УДК 378

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10145

**Minazova V.M.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogy and Psychology, Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: [veneraminazova@mail.ru](mailto:veneraminazova@mail.ru)

**Minazova Z.M.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior teacher, Department of Pedagogy and Psychology, Chechen State University (Grozny, Russia)

**FORMATION OF CONFLICTOLOGICAL COMPETENCE IN STUDENTS.** The article studies the process of the formation of conflictological competency among students in the process of learning at a university. The causes of conflicts in the student community may be: non-coincidence of expectations in roles; young people are not able to make vital, fateful decisions; features of the virtual world and the information space. It is revealed that the process of forming conflictological competency is more successful, if active forms and teaching methods are used in the educational process, such as training sessions using psychodramatic techniques, metaphorical

associative cards, and case studies. The formation of conflicting competence and students will be effective in the implementation of psychological and educational conditions: internal, related to the awareness of their own personal characteristics, features of intrapersonal conflicts and relationships with other people, and external, aimed at incorporating students into practical activities the psychological support of competence in conflict resolution.

**Key words:** conflict resolution competence, conflict, student.

**В.М. Миназова**, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет», г. Грозный, E-mail: veneraminazova@mail.ru

**З.М. Миназова**, канд. пед. наук, ст. преп., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет», г. Грозный

## ФОРМИРОВАНИЕ КОНФЛИКТОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У СТУДЕНТОВ

В статье изучен процесс формирования конфликтологической компетентности у студентов в процессе обучения в вузе. Причинами возникновения конфликтов в студенческой среде могут выступать несовпадение ожиданий в ролях; молодые люди не способны принимать жизненно важные, судьбоносные решения; особенности виртуального мира и информационного пространства. Выявлено, что процесс формирования конфликтологической компетентности проходит более успешно, если в образовательном процессе применяются активные формы и методы обучения, такие как тренинговые занятия с использованием психодраматических техник, метафорических ассоциативных карт, кейс-стади. Формирование конфликтологической компетентности студентов будет эффективным при осуществлении психолого-педагогических условий: внутренних, связанных с осознанием собственных личностных характеристик, особенностей внутриличностных конфликтов и отношений с другими людьми, и внешних, направленных на включенность студентов в практическую деятельность; осуществление психологического сопровождения формирования компетентностей в разрешении конфликтов.

**Ключевые слова:** конфликтологическая компетентность, конфликт, студент.

Конфликтологическая компетентность является важной составляющей коммуникативной культуры педагога. Этот вид педагогических компетенций включает совокупность знаний, умений и коммуникативных качеств личности, к которым относится эффективное участие в процессе обучения, умение конструктивно решать конфликтные ситуации, уметь предвидеть и предотвращать конфликтное поведение учащихся, регулировать коммуникативную деятельность в процессе обучения и взаимодействия с субъектами образовательного процесса.

В настоящее время востребованность в научном исследовании конфликтного поведения студента, будущего педагога, и развитии его конфликтологических компетенций объясняется особыми детерминантами современного мира. В условиях изменчивости социума личность подвержена неопределённости, непредсказуемости, изменчивости ситуаций. Эта зыбкая основа меняет личность, приводит к формированию определённых адаптивных механизмов, моделей поведения, личностных установок, системы ценностей и смыслов, развитию защитных механизмов (приспособления, агрессии, конформизма, изоляционизма и т.д.).

В последние годы возрастает значимость компетенций и компетентностей в разрешении конфликтов, уделяется особое внимание конфликтам в межличностной и профессиональной среде.

В этой связи особую актуальность приобретает вопрос изучения конфликтологических компетентностей личности. В настоящее время понятие «конфликтологическая компетентность» занимает одно из важных мест в философской, социологической и психологической науках [1 – 3].

Сам термин «конфликт» имеет множество толкований, не существует единого правильного и чёткого понятия конфликта. Конфликт является объектом изучения в разных научных областях. Наиболее тесно он взаимодействует с психологией, социологией, политологией, историей и философией. Это понятие употребляют разные специалисты, вкладывая в него тот смысл, который характерен для данной науки. Конфликт рассматривается с двух сторон: как социальное или психологическое явление. Но в дальнейшем эти два явления были объединены в одно, и конфликт стал рассматриваться как социально-психологический, в определении которого объединились все имеющиеся знания о характеристиках любого конфликта. С появлением социологических теорий конфликтов стали появляться и психологические теории конфликта. Наибольшую роль играли интрапсихические теории конфликта, в которых конфликт рассматривался как проекция внутриличностного конфликта на межличностные отношения.

Конфликтологические качества личности начинают формироваться с самого детства и могут сопровождать человека на протяжении всей его жизни.

В конфликтологии как науке, занимающейся изучением всех сторон конфликта, проблема сущности конфликта является довольно актуальной. Изучение структуры, причин, видов конфликта, является также необходимым для более полного рассмотрения сущности данного явления. Разные авторы предлагают свои элементы для описания структуры конфликта, но основными всегда остаются стороны конфликта; предмет конфликта; позиции конфликтующих сторон и их мотивы; образ конфликта; результат.

Нельзя оставить без внимания и вопрос о способах поведения в конфликте или об индивидуальном стиле поведения в конфликте.

Н.И. Леонов определяет индивидуальный стиль поведения (далее ИСП) в конфликтных ситуациях как довольно устойчивую совокупность целей, различных действий, операций, реакций личности, направленных на разрешение конфликта или выход из него. ИСП состоит из предмета конфликта, образа конфликтной ситуации, ценности межличностных отношений, индивидуально-пси-

хологических особенностей субъекта конфликтного взаимодействия. Исходя из этого, можно выделить индивидуально-психологические особенности, обуславливающие стиль поведения личности в конфликте. К ним относятся следующие: общий уровень образованности, конфликтологические компетенции личности, темперамент, акцентуации характера, установка связей с поведением в конфликте. На основании этого можно выделить характерные черты конфликтного поведения личности: эмоциональная холодность, доминантная склонность к самоутверждению, раздражительность, грубость, упрямство, недисциплинированность, беспокойство, неуверенность в себе и окружающих.

Конфликтность личности – свойство, отражающее высокую степень вступления в конфликтные ситуации, когда личность постоянно провоцирует или становится инициатором напряжённых отношений с другими людьми, несмотря на то, что становится причиной возникновения таких отношений.

В литературе описаны разные реагирования личности в конфликтной ситуации. Т.В. Казакова, Н.А. Коваль, А.В. Кидинов выделяют следующие виды:

- экстраиндивидуальный стиль, он является многоуровневым, когда конфликтность индивида стимулируется со стороны других людей или социально поддерживается другими людьми;
- интраиндивидуальный, обусловленный свойствами индивидуальности, симптоматические комплексы которых представлены в поведенческих актах и реакциях, способствующих проявлению разного стиля поведения в конфликтной ситуации;
- метаиндивидуальный, он порождается конфликтностью самого человека, оказывающего влияние на других субъектов социального окружения и стимулирующего конфликтность последних.

В.С. Мерлин выделяет следующие конфликтогенные характеристики личности:

1. В силу борьбы с природой уже возникают затруднения для полного удовлетворения отношений и мотивов личности;
2. При удовлетворении одних мотивов по нарастающей возникают новые потребности и мотивы, которые пока остаются неудовлетворёнными;
3. При ведении общественной жизни неизбежны ограничения, так как общественная жизнь требует подавления глубоких и активных мотивов.

Е.Н. Богданов и В.Г. Зазыкин, обращая на это внимание, отмечают, что результатом становится психологическое явление:

- происходит дезинтеграция личности,
- нарушается гармоничная психологическая целостность,
- появляется превосходство одного психического свойства над другим, ввиду этого затрудняется адекватное субъективное восприятие реальности,
- искажаются настоящие связи и т.д.

Всё это приводит к дезадаптации личности.

А.А. Бодаев, В.А. Ганзен и др., описывая противоречия, которые связаны с субъективными характеристиками конфликта, систематизируют всю имеющую информацию в виде поуровневого описания. В подобном случае, опираясь на принцип системности, выделяют несколько уровней психологических противоречий.

К первому уровню психологических противоречий относятся действия бессознательных субъективных составляющих, таких как мотивы, инстинкты потребности, влечения, природные инстинкты. На втором уровне психологических противоречий начинают действовать характерологические и индивидуально-типологические факторы.

К третьему уровню относятся психологические противоречия, связанные с направленностью личности и её жизненным опытом, которые могут проявляться

как столкновение между желаемой и действительной реальностью. Например, противоречия, вызываемые личностью, которая неадекватно оценивает свои профессиональные возможности и профессиональные стандарты, которые имеют соответствующие требования, обуславливающие нормативность поведения. Такие противоречия приводят к межличностным, внутриличностным и конфликтам «личность – группа».

Э. Эриксон в своей работе «Идентичность: юность и кризис» описал проблемы юношеского возраста, которые связаны с социальным становлением личности. Центральным понятием в работе Эриксона является понятие идентичности, которое обозначает крепко установленный и личностно сформированный образ себя во всех отношениях личности к внешнему и внутреннему миру. Идентичность является, прежде всего, показателем зрелой, взрослой, сформированной личности, корни которой скрыты на предыдущих стадиях развития личности.

Возраст с 12 – 18 лет является ключевым периодом для приобретения чувства идентичности. В это время перед подростком стоит задача интегрирования всего, что он знает о самом себе как сыне/дочери, школьнике, спортсмене и т.д. В этот период также происходят кризисы профессионализации. Профессиональная идентификация – это объективное и субъективное единство с профессиональной группой, местом обучения, студенческой группой, отдельным человеком, которое обеспечивает преемственность профессиональных характеристик (ролей и статусов) личности. Обратный процесс приводит к отвержению этого единства и приводит к профессиональному отчуждению. Кризисы профессионализации обычно проходят, когда личность получает первое образование после школы, их ещё называют кризисы студенчества. Поступление в высшее учебное заведение является сложным психологическим этапом в жизни абитуриента, происходит приспособление к новому коллективу, новым условиям обучения.

Возраст с 20 до 25 лет характеризуется Эриксоном как переход к решению уже собственно взрослых задач на базе сформированной психосоциальной идентичности. Тут имеет место быть двум тенденциям: чувство близости – чувство изоляции. Если идентичность сформирована правильно, молодые люди приобретают положительный опыт, реализуют свой потенциал в профессиональной деятельности, это и является точкой развития личностного роста.

Ключевым новообразованием взросления является идентичность. К 18 годам у личности формируется семейная, национальная, профессиональная идентичности. Показателями зрелости в юношеском возрасте являются:

- 1) осуществление самостоятельного выбора и умение нести ответственность за этот выбор,

- 2) умение строить перспективы своего жизненного пути.

Британский психолог L. Antrobus предлагает продлить подростковый возраст до 24 лет, так как люди перестали успевать решать задачи по переходу к взрослой жизни. Это обусловлено тем, что немногие молодые люди становятся самостоятельными и чувствуют себя взрослыми. В современном обществе появляются альтернативные модели взрослости. «Кидалт» – это взрослый человек, сохраняющий свои юношеские увлечения, который не спешит взрослеть, достаточно инфантильный.

Другая модель альтернативного взросления – дауншифтеры и NEET-молодёжь. Дауншифтеры – молодые люди, которые находятся в постоянном поиске себя и своей идентичности, они часто меняют партнёров, меняют место жительства, место работы. NEET-молодёжь не имеет места работы и учёбы, они достаточно долго могут быть зафиксированы в таком положении, которое приведёт их на путь «отложенных решений», что будет мешать их дальнейшей самоидентификации.

А.А. Бочавер утверждает, что современной молодёжи присуща несформированная, диффузная идентичность или «множественная система временных и ситуативных субидентичностей». На сегодняшний день студенты в большинстве своём поступают в вуз в соответствии с ожиданиями родителей, они не умеют осознанно делать выбор, что в дальнейшем приводит к разочарованию и чувству проживания своей жизни по чужому сценарию. Таким образом, причиной конфликтов является несоответствие ожиданий в ролях.

Подводя итоги, можно сказать, что период взросления растянут во времени, молодые люди избегают принимать жизненно важные, судьбоносные решения. Это тоже необходимо учитывать сегодня, готовя будущих педагогов к профессиональной деятельности. Наконец, можно выделить и такую детерминанту, как особенности виртуального мира и информационного пространства. Современные студенты не всегда умеют пользоваться информацией, с потоком информации им тоже справиться бывает трудно, это приводит к невротизации личности. Процесс формирования конфликтологической компетентности проходит более успешно, если в образовательном процессе применяются активные формы и методы обучения, такие как тренинговые занятия с использованием психодраматических техник, метафорических ассоциативных карт, case-study. Формирование компетентностей студентов в разрешении конфликтов является эффективным при осуществлении психолого-педагогических условий: внутренних (осознание собственных личностных характеристик, внутриличностных конфликтов и отношений с другими людьми) и внешних (включенность студентов в практическую деятельность; осуществление психологического сопровождения формирования компетентностей в разрешении конфликтов).

#### Библиографический список

1. Кидинов А.В. Социально-психологическая характеристика внутригрупповой конфликтности. *Институт современных технологий управления: дискуссия*. Екатеринбург, 2012: 147 – 150
2. Коваленко А.П. Теоретический анализ возникновения конфликтного поведения личности. *Нравственное воспитание в современном мире: психологический и педагогический аспект*: Научно-практическая конференция. Омск – Стерлитамак: АМИ, 2017: 66 – 69.
3. Коваленко А.П. Учёт психологических особенностей восприятия информации при создании электронных курсов личности. *Современные образовательные технологии в подготовке педагога с учетом профессионального стандарта*: сборник материалов Международной научно-практической конференции. Орехово-Зуево: Редакционно-издательский отдел ГГТУ, 2017: 499 – 502.

#### References

1. Kidinov A.V. Social'no-psihologicheskaya harakteristika vnutrigruppovoj konfliktnosti. *Institut sovremennyh tehnologii upravleniya: diskussiya*. Ekaterinburg, 2012: 147 – 150
2. Kovalenko A.P. Teoreticheskij analiz vzniknoveniya konfliktного povedeniya lichnosti. *Nravstvennoe vospitanie v sovremennom mire: psihologicheskij i pedagogicheskij aspekt*: Nauchno-prakticheskaya konferenciya. Omsk – Sterlitamak: AMI, 2017: 66 – 69.
3. Kovalenko A.P. Uchet psihologicheskikh osobennostej vospriyatiya informacii pri sozdani 'elektronnyh kursov lichnosti. *Sovremennye obrazovatel'nye tehnologii v podgotovke pedagoga s uchetom professional'nogo standart*: sbornik materialov Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Orekhovo-Zuevo: Redakcionno-izdatel'skij otdel GGTU, 2017: 499 – 502.

Статья поступила в редакцию 08.12.19

УДК 371

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10146

**Pereverzev M. V.**, doctoral postgraduate, Humanities and Education Science Academy, branch of V.I. Vernadsky Crimean Federal University (Yalta, Russia), E-mail: viza\_1986@ukr.net

**ORGANIZATIONAL AND NORMATIVE BASES OF FORMATION OF MULTIFUNCTIONAL COMPETENCE OF FUTURE SPECIALISTS IN THE FIELD OF HOTEL AND TOURIST BUSINESS.** Multifunctional competence as a system-personal education of a specialist, reflects the interaction of theoretical preparedness and practical ability to apply in practice the knowledge and norms to solve the tasks set before his professional competence. The author concludes that polyfunctionality makes it possible to combine functions, which can change the direction of the specialist, increases his professional integrity, competitiveness, compliance with graduates specialty requirements. This is where a competent approach, knowledge of general and educational law, the system of education legislation in the Russian Federation, the distribution of powers based on it between state and local authorities are needed self-governing in education. Polyfunctional competence as a system-personal education of a specialist, reflects the interaction of theoretical preparedness and practical ability to apply in practice the knowledge and norms to solve the problems set before his professional competence.

**Key words:** organizational and regulatory framework, formation of multifunctional competence, hotel and tourism business.

**М.В. Переверзев**, докторант, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского», г. Ялта, E-mail: viza\_1986@ukr.net



## ОРГАНИЗАЦИОННО-НОРМАТИВНЫЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЛИФУНКЦИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ ГОСТИНИЧНОГО И ТУРИСТСКОГО БИЗНЕСА

Полифункциональная компетенция как системно-личностное образование специалиста отражает взаимодействие теоретической подготовленности и практической способности применять на практике полученные знания и нормы для решения задач, поставленных перед его профессиональной компетенцией. Автор делает вывод о том, что полифункциональность дает возможность объединения функций, что может изменять направление деятельности специалиста, повышает его профессиональную состоятельность, конкурентоспособность, соответствие выпускников требованиям специальности. Именно здесь и необходим компетентный подход, знание общего и образовательного права, системы законодательства об образовании в Российской Федерации, распределение полномочий на его основе между государственными органами и органами местного самоуправления в сфере образования.

**Ключевые слова:** организационно-нормативные основы, формирование полифункциональной компетенции, гостиничный и туристский бизнес.

Согласно профессиональным стандартам в сфере туризма спрос на услуги специалистов туристического и гостиничного бизнеса растет, и государство предъявляет комплекс требований к их профессиональным способностям. Требования к компетенциям специалистов туристской отрасли особенно актуализируются в свете реализации мероприятий Федеральной целевой программы «Развитие внутреннего и въездного туризма в Российской Федерации (2011 – 2018 гг.)». Эта программа содержит сложные и масштабные задачи, выполнение которых приведет в ближайшие годы к весьма существенным изменениям, как в структуре туристской отрасли, так и в её географии и повлечет за собой новые требования и приоритеты к персоналу предприятий туристической отрасли. Таким образом, по мере формирования новой структуры туризма кадры становятся ключевой позицией, от которой зависит успех всех сегодняшних больших начинаний, в том числе и инновации [1 – 12].

В современных условиях важно сформировать у студентов – будущих специалистов в области гостиничного и туристского бизнеса полифункциональную компетенцию, что обеспечит самореализацию, эффективность их профессиональной деятельности. К тому же специалист должен владеть иностранным языком и иметь такие качества, как инициативность, предприимчивость, рационализм, способность быстрой реакции на возникшую стрессовую ситуацию, здоровый оптимизм, коммуникабельность [6], [9].

Любая профессиональная деятельность в современном обществе всегда имеет конкурентную направленность, и область туристического и гостиничного бизнеса не является исключением. Россия становится активным партнером мирового экономического сообщества, территорией, где иностранные партнеры открывают свои филиалы, где повышается поток культурных связей, деловых людей, туристов. Однако согласно исследованиям потребностей рынка труда профессиональная подготовка специалистов в области туристического и гостиничного бизнеса не всегда соответствует требованиям работодателей [3].

Рассмотрим организационно-нормативные основы формирования полифункциональной компетенции будущих специалистов в области гостиничного и туристского бизнеса.

Специалист должен владеть следующими компетенциями:

1. Общекультурные компетенции – совокупность знаний, навыков, элементов культурного опыта, позволяющих индивиду свободно ориентироваться в социальном и культурном окружении и оперировать его элементами, к ним относятся навыки:

- формирование мировоззренческой позиции с помощью философских знаний;
- формирование гражданской позиции с помощью анализа основных этапов и закономерностей развития общества;
- формирование экономических знаний в разных сферах деятельности;
- формирование коммуникативных компетенций в устной и письменной форме на русском и иностранном языке при решении задач межличностного и межкультурного взаимодействия;
- формирование навыков социализации, толерантности;
- формирование и развитие способностей к самореализации и самообразованию;
- формирование способностей по оказанию первой медицинской помощи и знаний методов защиты в чрезвычайных ситуациях.

2. Общепрофессиональные компетенции – это знания и умения фундаментальной направленности, необходимые для становления высококвалифицированного специалиста любой ступени и уровня образования, к ним относятся навыки:

- формирование навыков поиска, анализа, использования нормативных и правовых документов в области гостиничного и туристского бизнеса;
- формирование способности принятия ответственных решений и нести ответственность за них;
- формирование способности к проектной, стратегической, деятельности, планированию, управлению человеческими ресурсами, делегированию полномочий и нести ответственность за принятые решения;
- формирование способности в осуществлении делового общения, публичных выступлений, ведению переговоров, совещаний, деловой переписки;

- формирование способности к изучению элементарных финансовых знаний и умение ими пользоваться;

3. Личностные компетентности:

- формирование способностей к самоопределению и саморазвитию;
- формирование способностей к самомотивации, целеполаганию;
- формирование способностей к осознанию своей идентичности в социуме.

4. Профессиональная компетентность – это широкое понятие профессиональных обязанностей, которыми должен знать выпускник образовательного учреждения и уметь применять их в своей профессиональной деятельности. Мы считаем, что в сферу профессиональной компетенции можно отнести следующие компетенции:

- нормативно-правовая – изучение и внедрение в работу законодательных норм;
- социально-экономическая – эффективное использование личных качеств в профессиональной деятельности, применение норм трудовой и коллективной этики;
- рекламно-маркетинговая – владение и умение применять в работе маркетинговые знания рекреационных услуг, технологий маркетинговых исследований, рекламы и др.;
- аналитико-прогностическая – умение выявлять и устранять причины неэффективной работы предприятия, разрабатывать стратегию повышения ее эффективности;
- административно-организационная – умение владеть навыками в административно-правовой сфере и способствовать предприятию добиваться специфических результатов (инновации);
- профессионально-коммуникативная – умение владеть основами ораторского искусства, вести переговоры, разрешать конфликтные ситуации;
- корпоративно-этическая – умение существовать и работать в условиях установленных правил и норм поведения в компании;
- профессионально-экологическая – умение действовать в системе «Человек – общество – природа», соблюдение норм и правил экологического менеджмента, разработанных Международной гостиничной экологической инициативой;
- социально-педагогическая – умение использовать навыки общения с субъектами разных возрастных, социальных групп;
- мониторинговая – умение использовать навыки мониторинга качества предоставляемых услуг, определять индекс удовлетворенности сотрудников, партнеров, предлагаемыми услугами клиента;
- иноязычная коммуникативная компетенция – умение использовать навыки устного и письменного применения иностранного языка, знание культурных традиций его носителя [9], [12].

Этот комплекс компетенций формируется у специалистов:

- менеджера (управляющего) в гостиничном хозяйстве, руководителя туристической фирмы, менеджера по туризму, главного специалиста по туризму, заведующего бюро путешествий и экскурсий, начальника туристической базы, руководителя туристической группы, заведующего туристским агентством, директора (менеджера) малого предприятия в сфере туризма;
- туроператора;
- экскурсовода;
- научного сотрудника (туризмология, экскурсоведение), специалиста по организации туризма (массового, индивидуального, образовательного, конгрессного, специализированного, зеленого, спортивного);
- специалиста по гостиничному и ресторанному делу, стандартизации, лицензированию и сертификации туристических услуг в туризме;
- специалиста по рекреации;
- специалиста по туристической безопасности, специалиста по туристическому и гостиничному обслуживанию, гидов-страноведов въездного и международного туризма, гида-переводчика, а также младших специалистов.

Во многих образовательных учреждениях кроме теоретических знаний вырабатываются практические навыки на практических занятиях и в результате

взаимодействия с предприятиями туристического и гостиничного бизнеса. Такое взаимодействие позволяет напрямую ознакомить студентов с принципами и правилами профессиональной деятельности.

Задачами такой практики являются:

- подготовить студента к самостоятельной работе;
- развитие профессиональных навыков;
- сбор и обобщение практического материала для выпускной квалификационной работы.

Чтобы добиться успехов в формировании полифункциональной компетенции, необходимо использовать следующие условия:

- административно-организационные;
- дидактико-технологические условия;
- индивидуально-профессиональные условия;
- самообразовательная деятельность студентов.

Качественный уровень полифункциональной компетенции определяется такими критериями, как мотивационно-ценностный, профессионально-когнитивный, процессуально-технологический. Высокий уровень компетентности специа-

листа туристического и гостиничного бизнеса повышает его конкурентоспособность, расширяет границы возможностей трудоустройства, ускоряет карьерный рост [11].

Резюмируя вышеизложенное, отметим, что полифункциональность дает возможность объединения функций, что может изменять направление деятельности специалиста, повышает его профессиональную состоятельность, конкурентоспособность, соответствие выпускников требованиям специальности. Именно здесь и необходим компетентностный подход, знание общего и образовательного права, системы законодательства об образовании в Российской Федерации, распределение на его основе полномочий между государственными органами и органами местного самоуправления в сфере образования.

Полифункциональная компетенция как системно-личностное образование специалиста отражает взаимодействие теоретической подготовленности и практической способности применять на практике полученные знания и нормы для решения задач, поставленных перед его профессиональной компетенцией.

#### Библиографический список

1. *Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС)*. Available at: <https://mosmetod.ru/metodicheskoe-prostranstvo/documenti/fgos-osnovnogo-obshhego-obr.html>
2. *Профессиональные стандарты в сфере туризма*. Available at: <https://turizm.ru/assets/profstandart-tourism.pdf>
3. Гусева Ж.В. Профессиональные компетенции специалистов сферы гостеприимства. *Наукоедение*. Интернет-журнал. 2015; Т. 7, № 3.
4. Дубинец Е.В. *Развитие полифункциональной профессиональной компетенции у будущих психологов образования в вузе*. Автореферат диссертации ... кандидата психологических наук. Нижний Новгород, 2011.
5. Кузнецова Е.В., Мезенцева О.И., Петровская В.Г., Степанова Л.Н. *Интенсификация процесса формирования профессиональной компетентности педагога-психолога*: монография. Новосибирск, 2013.
6. Мирзоян А.П. *Формирование клиентоориентированной культуры будущих менеджеров*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Челябинск, 2013.
7. Нуриахметова Н.Р. *Нормативно-правовая компетентность учителя как основа его организационно-управленческой деятельности*. 2012; № 4. Available at: <http://psychology.snauka.ru/2012/04/457>
8. Перова Т.В. *Система практического обучения студентов инженерно-педагогического вуза*. Автореферат диссертации. ... кандидата педагогических наук. Нижний Новгород, 2007.
9. Стригунова Д.П. *Правовые основы гостиничного и туристского бизнеса*: учебное пособие. Москва: КНОРУС, 2016.
10. Шибанова Е.К. Формирование полифункциональных компетенций в управленческой деятельности будущих юристов. *Право и образование*. Москва, 2012, № 11: 55 – 64.
11. Шуляк Н.Н. *Формирование полифункциональной профессиональной компетентности менеджеров гостиничного хозяйства малого бизнеса санаторно-курортного региона в вузе*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Москва, 2008.
12. Эм Д.Е. *Формирование основ профессиональной направленности студентов – будущих менеджеров гостиничного хозяйства в процессе изучения иностранного языка*. Диссертация ... кандидата педагогических наук: Москва, 2012.

#### References

1. *Federal'nye gosudarstvennye obrazovatel'nye standarty (FGOS)*. Available at: <https://mosmetod.ru/metodicheskoe-prostranstvo/documenti/fgos-osnovnogo-obshhego-obr.html>
2. *Professional'nye standarty v sfere turizma*. Available at: <https://turizm.ru/assets/profstandart-tourism.pdf>
3. Guseva Zh.V. Professional'nye kompetencii specialistov sfery gostepriimstva. *Naukovedenie*. Internet-zhurnal. 2015; T. 7, № 3.
4. Dubinets E.V. *Razvitiye polifunktsional'noj professional'noj kompetencii u buduschih psikhologov obrazovaniya v vuze*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata psikhologicheskikh nauk. Nizhnij Novgorod, 2011.
5. Kuznetsova E.V., Mezenцева O.I., Petrovskaya V.G., Stepanova L.N. *Intensifikatsiya processa formirovaniya professional'noj kompetentnosti pedagoga-psihologa*: monografiya. Novosibirsk, 2013.
6. Mirzoyan A.P. *Formirovaniye klientoorientirovannoy kul'tury buduschih menedzherov*. Dissertatsiya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Chelyabinsk, 2013.
7. Nuriahmetyova N.R. *Normativno-pravovaya kompetentnost' uchitelya kak osnova ego organizatsionno-upravlencheskoj deyatel'nosti*. 2012; № 4. Available at: <http://psychology.snauka.ru/2012/04/457>
8. Perova T.V. *Sistema prakticheskogo obucheniya studentov inzhenerno-pedagogicheskogo vuza*. Avtoreferat dissertatsii. ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Nizhnij Novgorod, 2007.
9. Strigunova D.P. *Pravovye osnovy gostinichnogo i turistskogo biznesa*: uchebnoye posobie. Moskva: KNORUS, 2016.
10. Shibanova E.K. Formirovaniye polifunktsional'nykh kompetenciy v upravlencheskoj deyatel'nosti buduschih yuristov. *Pravo i obrazovanie*. Moskva, 2012, № 11: 55 – 64.
11. Shulyak N.N. *Formirovaniye polifunktsional'noj professional'noj kompetentnosti menedzherov gostinichnogo hozyajstva malogo biznesa sanatorno-kurortnogo regiona v vuze*. Dissertatsiya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2008.
12. Em D.E. *Formirovaniye osnov professional'noj napravlenosti studentov – buduschih menedzherov gostinichnogo hozyajstva v processe izucheniya inostrannogo yazyka*. Dissertatsiya ... kandidata pedagogicheskikh nauk: Moskva, 2012.

Статья поступила в редакцию 07.12.19

УДК 371

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10147

**Petrishchev I.O.**, Cand. of Sciences (Engineering), senior lecturer, Ulyanovsk State Pedagogical University n.a. I.N. Ulyanov (Ulyanovsk, Russia),  
E-mail: [viza\\_1986@ukr.net](mailto:viza_1986@ukr.net)

**DIGITAL PEDAGOGY AS A FACTOR OF IMPROVING THE QUALITY OF EDUCATIONAL SERVICES IN RUSSIA.** The article presents a study of digital pedagogy as one of the main factors in improving the quality of educational services in the Russian Federation. The role of information and communication technologies in the development of professional activities of teachers, as well as their impact on students, is analyzed. The importance of the competent use of such technologies in practice is substantiated, and the specificity of digital pedagogy is determined. The article concludes that digital technologies will definitely occupy a niche in the educational process of the state, will be applied in conjunction with traditional forms of education, due to its versatile and comprehensive specificity, according to the which has a positive impact on all educational quality indicators. This approach will help educators achieve dynamics, efficiency and professional performance.

**Key words:** digital education, digital pedagogy, information society, education system, educational services, quality of educational services.

**И.О. Петришев**, канд. техн. наук, доц., ректор ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова»,  
г. Ульяновск, E-mail: [viza\\_1986@ukr.net](mailto:viza_1986@ukr.net)

## ЦИФРОВАЯ ПЕДАГОГИКА КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ В РФ

Статья посвящена изучению цифровой педагогики как одного из основных факторов повышения качества образовательных услуг в Российской Федерации. Проанализирована роль информационно-коммуникационных технологий в развитии профессиональной деятельности педагогов, а также их влияние на обучающихся. Обоснована важность грамотного использования таких технологий на практике, а также определена специфика цифровой педагогики. В статье делается вывод о том, что цифровые технологии определённо займут нишу в образовательном процессе государства, будут применяться в совокупности с традиционными формами обучения благодаря своей разносторонней и всеобъемлющей специфике, согласно которой новейшие информационно-коммуникационные технологии положительно влияют на все показатели качества образования. Такой подход поможет педагогам добиться динамики, эффективности и результативности профессиональной деятельности.

**Ключевые слова:** цифровое образование, цифровая педагогика, информационное общество, система образования, образовательные услуги, качество образовательных услуг.

Система образования, как известно, играет ключевую роль при определении профориентации обучающегося. Развитие локальной и глобальной экономики, информационно-технический прогресс, освоение новых сфер и объектов – все это напрямую зависит от качества образовательных услуг и диктует новые правила для рынка труда государства, который сейчас нуждается в динамически обучаемых специалистах, постоянно повышающих уровень квалификации и совершенствующие умения, а также применяющие современные цифровые технологии на практике. Таким образом, качественный образовательный процесс и специалист как следствие этого процесса являются взаимосвязанными звеньями одной цепи и должны развиваться одновременно и стремительно. Образовательный процесс – с помощью нововведений и цифровой педагогики, а специалист – посредством образовательного процесса.

Рассмотрению теоретических основ повышения качества образовательных услуг при помощи цифровой педагогики посвящены труды таких отечественных учёных, как Д. Бардач, И.В. Сергеева, Е.И. Ярославцева и другие [1 – 6].

Научный подход к исследованию любой проблемы начинается с выработки понятийного аппарата. Для того чтобы понять, каким образом цифровая педагогика влияет на повышение качества образовательных услуг и какие технологии при этом задействованы, а также из чего состоит понятие «качество образовательных услуг», необходимо рассмотреть эти явления подробнее.

Итак, цифровая педагогика – это педагогический процесс, включающий в себя различные цифровые технологии (компьютеры, гаджеты, программные обеспечения и т.д.) и вследствие этого обеспечивающий более высокое качество образовательных услуг.

С.Д. Ильенкова отмечает, что «качество образования – это востребованность полученных знаний в конкретных условиях их применения для достижения конкретной цели и повышения качества жизни. Качество знаний определяется их фундаментальностью, глубиной и востребованностью в работе после окончания обучения» [3].

Качество образования – это в первую очередь многомерная и сложная структура. Исходя из подхода к пониманию этой системы, С.Д. Ильенкова выделяет следующие блоки показателей качества [3]:

1. Качество преподавательского состава.
2. Состояние материально-технической базы учебного заведения.
3. Мотивация преподавательского состава.
4. Качество учебных программ.
5. Качество студентов.
6. Качество инфраструктуры.
7. Качество знаний.
8. Инновационная активность руководства.
9. Внедрение процессных инноваций.
10. Востребованность выпускников.
11. Конкурентоспособность выпускников на рынке труда.
12. Достижения выпускников.

Безусловно, эти показатели неразрывно связаны и взаимодействуют внутри системы. Исходя из этого, можно сказать, что любое влияние на образовательную систему и повышение качества образовательных услуг соответственно сказывается на всех вышеуказанных элементах. В настоящей статье рассматривается влияние именно информационно-коммуникационных средств и выявление специфики этого влияния.

Часто понятие «цифровая педагогика» ставится в один синонимический ряд с термином «онлайн-педагогика», что не совсем корректно, поскольку цифровая – гораздо более широкая и технологически оснащённая сфера.

И.В. Сергеева считает, что «суть цифровой педагогики состоит не столько в непосредственном использовании цифровых технологий в преподавании, а, скорее, в применении этих инструментов с точки зрения критической педагогики» [4, с. 113]. Применение компьютера в образовательном процессе не всегда может относиться именно к вышеописанному понятию, поскольку и традиционная форма обучения часто допускает использование различных информационных технологий, то есть образовательный процесс остаётся привычным (традиционным), не деформируется и не преобразовывается. В качестве примера можно привести текстовые редакторы, которые используются для написания сообщений, докладов, сочинений и т.д. Обучаемый может не обращаться к компьютеру,

поскольку существуют традиционные материальные носители, предназначенные для получения, редактирования и хранения информации (учебник, тетрадь, бумага).

Цифровой подход к обучению предусматривает наличие информационно-коммуникационных технологий, которые преобразуют сам образовательный процесс и создают новые возможности для обучения. В этом случае обучающийся и педагог «зависят» от Интернета, поскольку задания напрямую связаны с глобальной сетью. Например, в отличие от текстовых редакторов, существуют такие программы, без использования которых невозможно создать мультимедийный проект (программы для моделирования, создания презентаций и т.д.), публиковать научные труды в электронном варианте, вести точную статистику и иметь часто обновляемую базу.

Современные реалии не просто предполагают использование новых средств коммуникации в разных сферах общественной жизни, но даже навязывают их и вынуждают к ним обратиться. Этому способствует не только прогресс в информационных технологиях, но и в развитии образовательного процесса и подготовки компетентных кадров в этой сфере.

Электронные носители информации в настоящий момент вполне обоснованно являются главным инструментом в процессе обучения, поскольку система образования ориентирована на постоянное развитие и включает в себя задачу не только дать обучающемуся знания, но и развить в нем креативность, обозначить его сильные и слабые стороны, помочь найти и включиться в сферу его интересов и способствовать целостному развитию личности.

Кроме того, цифровая педагогика значительно упрощает процесс обучения (но не приводит к его примитивизации, не упрощает и не обесценивает сами знания), сокращает время и преподавателя, и обучающегося. Исходя из этого, можно сделать вывод, что педагог тратит больше времени на развитие своих педагогических навыков, получает новый опыт и заинтересовывает учеников. Он не тратит время на бытовые вещи и монотонную работу с проверкой заданий и контрольных работ, поскольку компьютерные технологии предусматривают эту постобработку, а фокусируется исключительно на профессиональной деятельности.

Ученики, в свою очередь, получают более объёмные и разноплановые задания, включающие в свой состав не только базовые виды работ (тестирование, упражнения, решение примеров, построение графиков), но и дополнительные, влияющие на расширение кругозора (создание проектов, презентаций, видео- и аудиофайлов, анализ различных мультимедийных элементов). Задания могут дифференцироваться в соответствии с уровнем, иерархической системой: все ученики после, например, тестирования в начале года, получают задания в соответствии с их уровнем знаний, что благоприятно влияет на образовательный процесс и поддерживает стремление учеников. Таким образом они вовлекаются в учебный процесс, повышая уровень знаний и подготовки, общую успеваемость, приобретают практические навыки.

Выше упоминалось, что цифровое обучение не то же, что онлайн-обучение. Таким образом, первое в большей степени подходит именно для вузов, где студент и преподаватель сами выстраивают модель учебного процесса и формируют общий план выполнения работ. Также экономится и время, поскольку задания могут выполняться когда угодно и при любых обстоятельствах, а позже отправляться по электронной почте напрямую преподавателю. Практика подобных взаимоотношений наблюдается уже давно и сейчас не считается нововведением. Например, большинство курсовых и дипломных работ обрабатываются именно таким способом, когда студент и преподаватель, общаясь посредством электронной почты, вносят изменения в текст, согласовывают структуру и т.д.

Говоря о цифровой педагогике как о факторе повышения образовательных услуг, нельзя не упомянуть её мобильность и быстроту обновления данных. В настоящий момент в России существует большое количество приложений и сервисов, с помощью которых педагогам легче отслеживать динамику решения задач и выявлять наиболее сложные, оценивать их выполнение и мгновенно вносить полученные данные в общедоступные базы. Определённые алгоритмы могут анализировать успеваемость ученика и даже делать некие «предсказания» по поводу его дальнейшей учёбы. Так, цифровое обучение положительно влияет как на успеваемость обучающихся, так и на их мотивацию к обучению.



В ходе настоящего исследования была определена специфика цифровой педагогики как одного из главных факторов повышения качества образовательных услуг. Она заключается, во-первых, в абсолютном влиянии на весь процесс обучения посредством задействования разных аспектов, составляющих основные показатели качества образовательных услуг. Во-вторых, цифровой педагог частично сам является обучающимся, поскольку постоянно приобретает новые знания если не в сфере педагогики, то в сфере информационных технологий, что говорит о прогрессивности использования такого подхода. Преподаватель сам занимается организацией процесса обучения и воспитания в сфере образования с использованием технологий, отражающих особенности предметной области и соответствующих возрастным и психофизическим особенностям обучающихся, в том числе их особым образовательным потребностям. И, в-третьих, такой вид педагогики, помимо создания комфортных условий для взаимодействия всех участников образовательного процесса, обеспечивает информационную безопасность посредством закрытых баз данных.

К вопросу о необходимости внедрения цифрового образования обращаются многие научные деятели. Их мнения чаще всего разнятся, и прийти к чему-то единому, скорее всего, не удастся никогда. Так, например, Е.И. Ярославцева считает, что «тотальное дистанцирование – это отлучение человека от непосредственного образовательного процесса, изоляция, а не повышение доступности образования», а Д. Бардач убежден в том, что «ИКТ являются движущей силой, поскольку педагоги понимают, что сочетание цифровых технологий и ресурсов дает больше возможностей для расширения горизонтов и улучшения качества обучения, преподавания и подготовки, чем все предыдущие образовательные технологии от школьной доски до телевидения» [1].

С педагогической точки зрения такой подход к профессиональной деятельности также довольно неоднозначен, тем более в рамках Российской Федерации. Нововведения всегда воспринимаются с большой опаской, но избежать их невозможно. Поэтому сейчас педагоги всё чаще обращаются к цифровым технологиям, удачно осваивают их и в значительной мере улучшают свои профессиональные умения, результатом чего является повышение качества образовательных услуг.

Исходя из вышеизложенного, можно отметить, что качество образования – ключевой аспект в развитии профессиональных и личностных качеств обучающихся, их компетентности и способности к обучению. Его повышению способствуют современные информационные технологии, в частности, электронная информационно-образовательная среда. Это приводит, во-первых, к подготовке грамотного специалиста, а во-вторых – формированию личности, обладающей высокой информационной компетентностью и развитым критическим мышлением. Использование цифровых образовательных ресурсов расширяет возможности образовательного процесса, при этом оставаясь лишь инструментом в руках грамотных специалистов.

Стоит отметить, что цифровые технологии определённо займут нишу в образовательном процессе государства, будут применяться в совокупности с традиционными формами обучения благодаря своей разносторонней и всеобъемлющей специфике, согласно которой новейшие информационно-коммуникационные технологии положительно влияют на все показатели качества образования. Такой подход поможет педагогам добиться динамики, эффективности и результативности профессиональной деятельности.

#### Библиографический список

1. Бадарч Д. *Информационные и коммуникационные технологии в образовании*: монография. Москва: Институт ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании, 2013.
2. Иашвили М.В., Макарова О.Б. Использование цифровых лабораторий в школьном и вузовском образовании. *Вестник педагогических инноваций* 2014; № 3 (35): 82 – 85.
3. Ильенкова С.Д., Ильенкова Н.Д., Мхитарян В.С. *Управление качеством*: учебник для вузов. Москва: ЮНИТИ-ДАНА, 2003.
4. Сергеева И.В. Цифровой педагог в онлайн образовании. *Научные труды Института непрерывного профессионального образования*. 2016; № 6 (6): 117 – 122.
5. Шпитцер М. *Антимозг: цифровые технологии и мозг*. Москва: АСТ, 2012.
6. Ярославцева Е.И. Человек в цифровом пространстве – допуск к образованию или просвещению? *Высшее образование для XXI века*. Доклады и материалы. Симпозиум «Высшее образование и развитие человека». 2015: 27 – 36.

#### References

1. Badarch D. *Informacionnye i kommunikacionnye tehnologii v obrazovanii*: monografiya. Moskva: Institut YuNESKO po informacionnym tehnologiyam v obrazovanii, 2013.
2. Iashvili M.V., Makarova O.B. Ispol'zovanie cifrovyykh laboratorij v shkol'nom i vuzovskom obrazovanii. *Vestnik pedagogicheskikh innovacij* 2014; № 3 (35): 82 – 85.
3. Il'enkova S.D., Il'enkova N.D., Mhitarjan V.S. *Upravlenie kachestvom*: uchebnik dlya vuzov. Moskva: YUNITI-DANA, 2003.
4. Sergeeva I.V. Cifrovoy pedagog v onlajn obrazovanii. *Nauchnye trudy Instituta nepreryvnogo professional'nogo obrazovaniya*. 2016; № 6 (6): 117 – 122.
5. Shpitser M. *Antimozg: cifrovye tehnologii i mozg*. Moskva: AST, 2012.
6. Yaroslavceva E.I. Chelovek v cifrovom prostranstve – dopusk k obrazovaniyu ili prosvescheniyu? *Vyshee obrazovanie dlya XXI veka*. Doklady i materialy. Simpozium «Vyshee obrazovanie i razvitiye cheloveka». 2015: 27 – 36.

Статья поступила в редакцию 07.12.19

УДК 371

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10148

**Snatovych A.B.**, teaching assistant, Humanities and Education Science Academy, V.I. Vernadsky Crimean Federal University (Simferopol, Russia),  
E-mail: viza\_1986@ukr.net

**INTEGRATIVE APPROACH IN THE SYSTEM OF PROFESSIONAL COMPETENCE IMPROVEMENT OF FUTURE ARCHITECTS.** The article considers the integrative approach as a factor of formation of readiness of future architects for effective implementation of professional activity. The paper presents the role and theoretical aspects of the integrative approach in education. The effectiveness of the integrative approach in the process of professional education of future architects is substantiated. An important requirement for the training of architects is the integrated study of computer science, computer modeling and automated design systems; at the same time, teachers should be fully aware of the possibilities and have the skills to work with information – communication technologies, be able to manage the activities of students in the information and educational environment, select and compose material, using e-educational resources. The use of integration techniques in teaching will help to avoid multi-level training and provide conditions for the development of technical creativity and research activities in high school, as well as lead to innovation in training of future architects.

**Key words:** architectural education, professional training of future architects, integration in education, integrative approach in education, integration of technical and humanitarian knowledge, integrated courses, requirements for personality of future architect, ways to improve professional training of future architects.

**А.Б. Снатович**, ассистент, Академия строительства и архитектуры ФГАУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского», г. Симферополь, E-mail: viza\_1986@ukr.net

## ИНТЕГРАТИВНЫЙ ПОДХОД В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ АРХИТЕКТОРОВ

В статье рассматривается интегративный подход как фактор формирования готовности будущих архитекторов к эффективной реализации профессиональной деятельности. В работе изложена сущность и теоретические аспекты интегративного подхода в образовании. Обоснована эффективность реализации интегративного подхода в процессе профессионального образования будущих архитекторов. Важным требованием к профессиональной подготовке архитекторов является интегрированное изучение информатики, компьютерного моделирования и систем автоматизированного проектирования; при этом преподаватели должны в совершенстве знать возможности и владеть навыками работы с инфо-коммуникативными технологиями, уметь управлять дея-

тельностью студентов в информационно-образовательной среде, подбирать и компоновать материал, используя электронные образовательные ресурсы. Использование приемов интеграции в обучении поможет избежать разноуровневой подготовки, обеспечит условия для развития технического творчества и научно-исследовательской деятельности в высшей школе, а также приведет к инновационной деятельности в профессиональной подготовке будущих архитекторов.

**Ключевые слова:** архитектурное образование, профессиональная подготовка будущих архитекторов, интеграция в образовании, интегративный подход в образовании, интеграция технического и гуманитарного знания, интегрированные курсы, требования к личности будущего архитектора, пути совершенствования профессиональной подготовки будущих архитекторов.

Поиски путей совершенствования содержания и процесса подготовки современных специалистов, в том числе и будущих архитекторов, обусловлен потребностями глобализационного общества; следовательно, интеграция как сущностная характеристика глобализации становится неотъемлемой частью развития общества в целом и системы образования в частности [1 – 9].

Идея интегрированного обучения актуальна, поскольку с ее успешной методической реализацией предусматривается достижение цели качественного образования, способного обеспечить каждому человеку возможность самостоятельно достигать определенной жизненной цели, творчески самоутверждаться в различных социальных сферах.

Актуальность внедрения интегративного подхода в процесс профессиональной подготовки будущих специалистов в системе высшего профессионального образования обосновывается наличием противоречий между:

- постоянным ростом объема знаний, усвоение которых необходимо для становления конкурентоспособного специалиста и отставанием в сфере трансформации новых знаний;
- потребностями практики в специалистах, которые компетентны в различных областях знаний (общественно-гуманитарной, профессионально-ориентированной, правовой, инженерно-технической, экономической т.д.) и дифференцированным характером усвоения знаний;
- потребностью в формировании нового статуса специалиста, который связан со способностью проектировать, организовывать и управлять, моделировать профессиональную среду и взаимодействие, осуществлять диагностику и самодиагностику, и отсутствием системного подхода к формированию соответствующих компетенций современного специалиста.

Так, повышение качества подготовки будущих архитекторов является приоритетной задачей высшего профессионального образования, решение которой может обеспечиваться за счет внедрения в учебный процесс интегративного подхода.

Общенаучный и философский анализ интеграции знаний позволяет обобщать методологические подходы к их интеграции, в частности:

- историко-философский;
- системный;
- проблемный;
- структурный;
- функционально-организационный;
- прогностический.

По мнению Н.С. Светловской, в широком смысле интеграция в образовании – это создание нового целого на основе выявленных однотипных элементов и частей в нескольких прежде разных единицах (учебных предметов, видов деятельности и др.) [8].

Интегративный подход обеспечивает органическое сочетание разнообразных знаний и методов познания на научно определенной основе. Интеграция позволяет на качественно новом уровне организовать учебный процесс.

Берулава М.Н. подчеркивает, что «интеграция знаний помогает сформировать специальный профессиональный интерес в рамках выбранной специальности и специализации. И этот специальный научный интерес означает интерес к творческой деятельности именно в этой плоскости [3, с. 58].

Целями интегрированного обучения являются:

- формирование целостного представления студентов об окружающем мире, системы знаний и умений из контекста будущих специальностей;
- достижение качественного, конкурентоспособного образования;
- создание оптимальных условий для развития мышления обучающихся в процессе изучения дисциплин и предметов профессионально-теоретического цикла;
- активизация познавательной деятельности будущих специалистов;
- эффективная реализация развивающих функций обучения.

На основе анализа теоретических источников определим три уровня интеграции в образовании:

- внутриспредметная – интеграция знаний и умений внутри отдельных дисциплин учебного плана;
- межпредметная – синтез фактов, понятий, принципов двух и более дисциплин;
- транспредметная – синтез компонентов основного и дополнительного содержания образования [4], [5].

В.С. Безрукова выделяет следующие типы интеграции в образовании:

- горизонтальную интеграцию (между различными учебными дисциплинами);
- вертикальную интеграцию учебного материала в пределах одной дисциплины в разные годы обучения на разных уровнях сложности [2, с. 25].

Структуру интегративного процесса образуют три элемента:

- базис, включающий взаимодействие различных отраслей знания;
- целевую установку комплексного изучения;
- конечный результат.

К существенным чертам интеграционного процесса относятся:

- высокий уровень теоретического обобщения;
- абстрактность теорий и научных понятий; взаимопроникновение структурных элементов различных знаний посредством взаимобмена идеями, понятиями, методами исследования;
- концентрация знаний; формирование комплекса универсальных терминов, которые отличаются вариативностью содержания при содержании варианта его внутреннего смысла и составляют основу общенаучных понятий.

В государственных образовательных стандартах второго и третьего поколений интеграция реализуется через выделение в учебных планах образовательных областей базовой и вариативной частей и дисциплин по выбору обучающихся. При таком структурировании интеграция может быть реализована несколькими путями, а именно:

- включением в содержание дисциплин базовой части (при условии сохранения их структуры и логики) междисциплинарных модулей, отражающих взаимосвязь изучаемой дисциплины с другими учебными предметами, входящими в учебный план;
- путем рационального использования факультативов и дисциплин по выбору, структура и содержание которых должны строиться на основе интегративного подхода [6].

Наиболее приемлемым путем интеграции знаний в действующей предметной системе образования являются интегративные курсы. Технологическое и дидактическое задание интеграционного курса – выбор основания для интеграции, способствующей решению проблемы структуризации содержания учебного материала.

С ростом уровня интеграции повышаются требования к совместимости элементов, которые интегрируются. Такими элементами могут выступать учебные курсы, дисциплины, тематические блоки.

В системе профессиональной подготовки будущих архитекторов могут применяться все из вышеуказанных уровней и путей интеграции. Однако анализ научной литературы, посвященной проблемам образования специалистов инженерно-технической направленности, показывает, что в своем большинстве исследователи говорят о потребности интеграции технологического и гуманитарного знаний как пути подготовки всесторонне развитого специалиста, обладающего знаниями и компетенциями для реализации профессиональной деятельности в современных условиях труда.

На основе анализа актуальных научных исследований видим, что социальный заказ архитектурной отрасли сегодня ориентирован на профессионала, который осознает закономерности устойчивого развития, понимает ведущие тенденции отрасли, может адекватно и с разных позиций оценивать перспективы собственной деятельности, креативно подходить к решению нетипичных архитектурно-строительных задач и видит перспективы своей дальнейшей профессиональной деятельности, осознает единство всех связей и взаимоотношений в архитектурно-художественной сфере, способен быстро адаптироваться к меняющимся потребностям и запросам заказчиков [1].

Исходя из того, что главным требованием, которое обеспечивает качество дальнейшей архитектурной деятельности выпускника, является сформированность научно-концептуального мышления во взаимосвязи с художественно-образным мышлением, подготовка компетентного специалиста должна быть целостной и системной, то есть он должен овладеть совокупностью необходимых знаний, умений, навыков, профессионально важных качеств и ценностных ориентаций, понимать их взаимосвязи и быть способным комплексно применять в контексте культуротворческой деятельности по своей специальности.

Достижение указанных целей может быть достигнуто путем обоснования интегративного подхода как одной из ведущих концептуальных основ реализации профессиональной подготовки будущих архитекторов в высшей школе наряду с гуманистическим, личностно ориентированным, системно-деятельностным и компетентностным подходами.

Важным требованием к профессиональной подготовке архитекторов сейчас является интегрированное изучение информатики, компьютерного моделирования и систем автоматизированного проектирования; при этом преподаватели должны в совершенстве знать возможности и владеть навыками работы с ИКТ, уметь управлять деятельностью студентов в информационно-образовательной среде, подбирать и компоновать материал, используя электронные образовательные ресурсы [7].

Построение содержания профессиональной подготовки будущих архитекторов в высшей школе на интегративной основе будет способствовать не только формированию профессиональных навыков студентов, но и влиять на их общее интеллектуальное развитие и уровень профессиональной культуры [9].

Таким образом, интеграция гуманитарных и технических дисциплин в содержание профессиональной подготовки будущих архитекторов позволит ознакомить студентов с современными теоретическими исследованиями и методами научного анализа, с новейшими производственными технология-

ми, что, в свою очередь, сформирует у них четкое представление о состоянии и перспективах развития науки и техники в сфере их будущей специальности.

Использование приемов интеграции в обучении поможет избежать разноречивой подготовки и обеспечит условия для развития технического творчества и научно-исследовательской деятельности в высшей школе, а также приведет к инновационной деятельности в профессиональной подготовке будущих архитекторов.

#### Библиографический список

1. Асеев Ю.С. *Профессия – Архитектор*. Москва: Строитель, 2016.
2. Безрукова В.С. *Интеграционные процессы в педагогической теории и практике*. Екатеринбург, 1994.
3. Берулава М.Н. *Теоретические основы интеграции образования*. Москва: Издательство «Совершенство», 1998.
4. Гилязова О.Г. *Педагогические условия организации интегрированного обучения в школе*. Автореферат диссертации кандидата педагогических наук. Киров, 2000.
5. Зимняя И.А., Земцова Е.В. Интегративный подход к оценке единой социально-профессиональной компетентности выпускников вузов. *Высшее образование сегодня*. 2008; № 5: 14 – 19.
6. Игнатов С.Б. Отбор и структурирование содержания интегрированных учебных курсов экокультурной направленности. *Теория и практика общественного развития*. Педагогика. 2011; № 3: 167 – 171.
7. Никонова Е.Р. Системный подход в моделировании процесса подготовки архитекторов к профессиональной деятельности в ходе освоения социального проектирования в вузе. *Перспективы науки и образования*. 2014; № 1. Available at: <http://pnojournal.wordpress.com/archive/>
8. Светловская Н.С. Об интеграции как методическом явлении и её возможностях в начальном обучении. *Начальная школа*. 1990; № 5: 57 – 60.
9. Степанов А.В., Иванова Г.И., Нечаев Н.Н. *Архитектура и психология*: учебное пособие для вузов. Москва: Стройиздат, 1993.

#### References

1. Aseev Yu.S. *Professiya – Arhitekt*. Moscow: Stroitel', 2016.
2. Bezrukova V.S. *Integratsionnye processy v pedagogicheskoy teorii i praktike*. Ekaterinburg, 1994.
3. Berulava M.N. *Teoreticheskie osnovy integratsii obrazovaniya*. Moscow: Izdatel'stvo «Sovershenstvo», 1998.
4. Gilyazova O.G. *Pedagogicheskie usloviya organizatsii integrirannogo obucheniya v shkole*. Avtoreferat dissertatsii kandidata pedagogicheskikh nauk. Kirov, 2000.
5. Zimnyaya I.A., Zemcova E.V. Integrativnyy podhod k otsenke edinoj social'no-professional'noy kompetentnosti vypusknikov vuzov. *Vysshee obrazovanie segodnya*. 2008; № 5: 14 – 19.
6. Ignatov S.B. Otbor i strukturirovaniye soderzhaniya integrirannykh uchebnykh kursov `ekokul'turnoj napravlenosti. *Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya*. Pedagogika. 2011; № 3: 167 – 171.
7. Nikonova E.R. Sistemnyy podhod v modelirovani processa podgotovki arhitektorov k professional'noy deyatel'nosti v hode osvoeniya social'nogo proektirovaniya v vuze. *Perspektivy nauki i obrazovaniya*. 2014; № 1. Available at: <http://pnojournal.wordpress.com/archive/>
8. Svetlovskaya N.S. Ob integratsii kak metodicheskoy yavlenii i ee vozmozhnostyakh v nachal'nom obuchenii. *Nachal'naya shkola*. 1990; № 5: 57 – 60.
9. Stepanov A.V., Ivanova G.I., Nechaev N.N. *Arhitektura i psikhologiya*: uchebnoye posobie dlya vuzov. Moscow: Strojizdat, 1993.

Статья поступила в редакцию 07.12.19

УДК 371

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10149

**Telenskaya D. Yu.**, senior teacher, Humanities and Education Science Academy, branch of V.I. Vernadsky Crimean Federal University (Yalta, Russia),  
E-mail: [viza\\_1986@ukr.net](mailto:viza_1986@ukr.net)

**THE PROBLEM OF FORMATION OF ARTISTIC TASTE OF STUDENTS IN MODERN EDUCATIONAL SPACE.** The article is dedicated to a problem of formation of artistic taste of students in the process of their professional training in higher school. The paper defines the contents of the phenomenon of artistic taste by comparative analysis of the concepts of "artistic taste" and "aesthetic taste". The study identifies the structural components of artistic taste, identifies the main features of its formation in modern students in the educational process of the university. The article concludes that the formation of artistic taste involves a clear planning of work, the development of a system of measures on aesthetic education, the implementation of which should be directed efforts of the entire pedagogical team. Artistic taste has an extremely transformative power, because it arises not forcibly, but as a result of free creative imagination, creative generalization and fusion of all human feelings.

**Key words:** taste, artistic taste, aesthetic taste, aesthetic education, artistic image, art, forms, methods, conditions, formation of aesthetic taste of students, system of professional training of future specialists.

**Д.Ю. Теленская**, ст. преп., Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского», г. Ялта, E-mail: [viza\\_1986@ukr.net](mailto:viza_1986@ukr.net)

## ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ВКУСА СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Статья посвящена проблеме формирования художественного вкуса студентов в процессе их профессиональной подготовки в высшей школе. В работе определена сущность феномена художественного вкуса путем сравнительного анализа понятий «художественный вкус» и «эстетический вкус». В исследовании определены структурные компоненты художественного вкуса, обозначены основные особенности его формирования у современных студентов в условиях учебно-воспитательного процесса вуза. В статье делается вывод о том, что формирование художественного вкуса предполагает четкое планирование работы, разработку системы мероприятий по эстетическому воспитанию, на осуществление которых должны быть направлены усилия всего педагогического коллектива. Художественный вкус имеет чрезвычайно преобразующую силу, потому что возникает не принудительно, а как результат свободной творческой фантазии, творческого обобщения и слияния всех человеческих чувств.

**Ключевые слова:** вкус, художественный вкус, эстетический вкус, эстетическое воспитание, художественный образ, искусство, формы, методы, условия, формирование эстетического вкуса студенческой молодежи, система профессиональной подготовки будущих специалистов.

Представители философско-эстетического и педагогического направлений выражают противоположные позиции относительно понимания сущности понятия «вкус», уточняя смысловые оттенки терминов «художественный вкус» и «эстетический вкус». Между тем в современной педагогике необходимо выделить более четкие критерии понятия «вкус». Анализ этого понятия предпринимается в данной статье [1 – 8].

Отечественные учёные по-разному трактуют понятие «вкус». Так, В.А. Щербаков дифференцирует терминологию вкуса как «эстетический вкус», понимая его как более широкое понятие, чем «художественный вкус». «Художественный вкус – понятие, связанное со специальной художественной средой во всем ее многообразии», тогда как понятие «художественно-музыкальный вкус» уместно лишь в отношении деятельности средствами и способами музыкального искусства [8].



Своеобразное толкование вкусов подает ученый Б.Т. Лихачев в пособии «Теория эстетического воспитания школьников». Он не разделяет понятия «эстетический вкус» и «художественный вкус», а объединяет в одну категорию «художественно-эстетический вкус» и называет его сложным социально-психологическим произведением, которое возникает в результате сочетания эстетического сознания и эстетического чувства.

Считая художественно-эстетический вкус способностью человека к оценке произведений, предметов и явлений с позиции художественно-эстетического идеала, автор оценивает вкус как отражение художественно-эстетических явлений: «художественно-эстетический вкус тонкое и сложное умение увидеть, почувствовать, понять в полном объеме объективно прекрасное и уродливое, трагическое и комическое и выразить соответствующее оценочное суждение» [2, с. 20].

Полноценный художественный вкус, считает Б.Т. Лихачев, способен сформировать идейно-эстетический идеал личности, ее эстетические представления об идеальной организации личной и общественной жизни, личных и общественных отношений, сущности и направлений развития личности.

В попытке определить сущность художественного вкуса среди ученых возникают разногласия. Ряд исследователей отдает предпочтение эмоциональной стороне эстетического восприятия (Н. Дмитриева, Ю. Шаров, А. Салтыков, Е. Яковлев), другие выделяют в художественном вкусе, прежде всего, рациональную сторону (Е. Громов). Однако большинство ученых сходятся на том, что с точки зрения целостной характеристики предмета или явления художественный вкус имеет интегрирующий характер. Подтверждение мысли о различности подходов к определению термина «вкус» и его смыслового поля находим и в позициях искусствоведения.

Эстетический, художественный, музыкально-художественный, музыкально-эстетический вкусы как понятия обозначают функционально разные явления, однако природа их является общей. По нашему мнению, самым широким по значению является понятие «эстетический вкус», ведь оно касается всех явлений действительности, содержащих в себе элемент прекрасного. Понятие «художественный вкус» свидетельствует об активном отношении личности к прекрасному, участию ее не только в восприятии, оценке, интерпретации, но и в создании прекрасного, независимо от видов или жанров искусства.

Понятие «вкус» употребляется почти во всех случаях выражения индивидуального отношения к эстетическим явлениям и действительности, а также когда в сферу анализа входит момент эстетической оценки. В области эстетики вкус предстает, прежде всего, как оценочная категория, критерий художественных оценок [1], как «тип отношения человека к объективной действительности, преобразованной практикой» [4]. В ряде исследований категория вкуса рассматривается с других позиций:

- как отражение эстетического идеала;
- как эстетическое чувство;
- составляющий компонент генерализованной эстетической способности,

сочетающей эстетические чувства, взгляды, эстетическое переживание и наслаждение.

Анализ научных подходов позволил сделать вывод о том, что большинство из ученых брали способность за основу вкусов человека; некоторые исследователи утверждают, что вкус является способностью к оценке эстетических явлений действительности, другие – к эстетическому отражению действительности.

На современном этапе развития общества, образования и области культуры отмечается утверждение принципов демократии, гуманистических приоритетов. Это предопределяет глубокие изменения в сфере формирования художественного вкуса личности, что приобретает особую актуальность в наше время.

Вкус как общественная норма прекрасного и отображение системы эстетических ценностей личности выступает как способ ее творческого самовыражения. В художественном вкусе сфокусированы критерии эстетической оценки различных сфер жизнедеятельности [7].

Вкус связан со всем процессом формирования структуры личности. Именно поэтому он служит мерилем художественной культуры человека, так как отражает уровень развития ее индивидуальности. В художественном вкусе раскрываются не только эстетические начала, но и идейные, духовно-нравственные стороны личности, которые проявляются в подходах к оценке произведений искусства и способах их художественного осмысления [6].

Вкус не только отражает современные нормы и идеалы эстетического, но и выполняет прогностическую функцию, то есть закладывает основы для избирательности форм социокультурного поведения, направлений художественно-творческой деятельности, самосовершенствования каждой личности.

Художественный вкус развивается на основе систематического восприятия произведений изобразительного искусства: графики, живописи, скульптуры, архитектуры, декоративно-прикладного искусства.

Педагогическое управление формированием художественного вкуса является одним из главных вопросов проблемы оптимизации учебно-воспитательного процесса.

Основными составляющими формирования художественного вкуса у студентов художественных специальностей в процессе профессиональной подготовки являются:

- развитое воображение и художественная память; своеобразие образного мышления;
- художественная образованность (знание видов, жанров, выразительных средств и материалов изобразительного искусства);
- учебные, факультативные и индивидуальные виды занятий изобразительным искусством;
- понимание цели и значения исторического, современного и национального искусства, его своеобразия; общение с природой.

Формы организации работы по формированию художественного вкуса считаем целесообразным разделить на две группы:

- индивидуальные (беседы, работа с научной литературой, написание докладов и рефератов, практика работы за компьютером с использованием музыкально-прикладных программ и др.);
- групповые (практические занятия вокального ансамбля, дискуссии, посещение музыкальных спектаклей и концертов; организация выступлений студентов и др.).

Стоит уточнить, что указанные формы организации, образуя целостное единство, дополняют друг друга. Иными словами, ни одна из представленных форм самостоятельно не решает проблемы формирования художественного вкуса. Из этого сделаем вывод, что процесс формирования художественного вкуса студенческой молодежи в рамках учебно-воспитательного процесса высшей школы должен предусматривать комплексное применение мер, методов и форм.

По нашему мнению, процесс формирования художественного вкуса студентов в процессе их профессионального образования в высшей школе невозможен без учета основных структурных компонентов анализируемого феномена.

Анализ подходов ученых к определению сущности художественного вкуса позволил разработать его структуру, которая включает следующие компоненты:

- эмоционально-эстетическое восприятие;
- художественно-творческие умения;
- художественный интерес и умение оценивать художественное произведение.

При формировании художественного вкуса студенческой молодежи важным условием является создание внутренней и наружной установок на восприятие художественного образа в искусстве с целью активизации положительных эмоций личности, которые, в свою очередь, вызывают зарождение художественного вкуса.

Воспитывая эмоциональное восприятие студентов на основе художественно-творческой деятельности, можно влиять на развитие умения оценивать художественно значимые произведения, формировать устойчивый интерес личности к искусству, а также осуществлять воздействие на художественное чутье, взгляды и представления студентов.

Критерием правильности художественной установки выступает степень настроенности студента на художественность и, прежде всего, эмоционально-образный, личностный резонанс с произведением искусства, ликвидация отчуждения между книгой и читателем, между художественным и реальным миром. Вопрос о критериях художественной установки тесным образом взаимосвязан с художественным восприятием [3].

Художественно-творческая деятельность как управляемый компонент формирования художественного вкуса представляет собой воплощение художественной потребности личности, возникающее на основе художественного интереса. Известно, что художественный интерес проявляется в направленности личности на конкретную форму художественной деятельности. Так, разнообразие проявлений художественно-творческой деятельности оказывает положительное влияние не только на эстетический потенциал будущего специалиста, но и способствует интеллектуальному и творческому развитию его личности [5].

По мнению С.Ш. Умеркаевой, воспитание вкуса представляет собой гибкий педагогический процесс интегрального воздействия на его структуру и содержание, в результате которого повышается уровень художественного сознания личности [6].

Резюмируя вышеизложенное, отметим, что формирование художественного вкуса предполагает четкое планирование работы, разработку системы мероприятий по эстетическому воспитанию, на осуществление которых должны быть направлены усилия всего педагогического коллектива.

Художественный вкус, сформированный средствами искусства, имеет чрезвычайно преобразующую силу, потому что возникает не принудительно, а как результат свободной творческой фантазии, творческого обобщения и слияния всех человеческих чувств. В этой связи следует отметить, что восприятие произведений искусства представляет собой единство логического и чувственного.

Педагог, который осуществляет сознательные установки на восприятие художественного образа в музыкальном искусстве, должен помнить о важнейшем условии – сохранении эмоционального отношения к произведению при возрастающей роли осознанного восприятия.

## Библиографический список

1. Буров А.И. *Эстетика: проблемы и споры*. Москва: Искусство, 1975.
2. Лихачев Б.Т. *Теория эстетического воспитания школьников*: учебное пособие по спецкурсу для студентов педагогических институтов. Москва: Просвещение, 1985.
3. Мухаметзянов А.Ю. Воспитание художественно-эстетического вкуса студентов на уроке литературы. *Казанский педагогический журнал*. 2003; № 2: 35 – 38.
4. Разумный В.А. *О хорошем художественном вкусе*. Москва: Госполитиздат, 1961.
5. Теплов Б.М. Психологические вопросы художественного воспитания. *Известия АПН РСФСР*. Отделение педагогики. Москва; Ленинград: Изд-во АПН РСФСР. 1947; № 11.
6. Умеркаева С.Ш. Воспитание художественного вкуса как музыкально-педагогическая проблема. *Концепт*. 2015; № 6: 106 – 110.
7. Шульга Р.П. *Искусство и ценностные ориентации личности*. Киев: Наукова думка, 1989.
8. Щербаков В.А. *Проблема формирования музыкально-художественного вкуса подростков*. Автореферат диссертации ... кандидата философских наук. Москва, 1973.

## References

1. Burov A.I. *Estetika: problemy i spory*. Moskva: Iskusstvo, 1975.
2. Lihachev B.T. *Teoriya esteticheskogo vospitaniya shkol'nikov*: uchebnoe posobie po spekursu dlya studentov pedagogicheskikh institutov. Moskva: Prosveschenie, 1985.
3. Muxametzyanov A.Yu. Vospitanie hudozhestvenno-esteticheskogo vkusa studentov na uroke literatury. *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal*. 2003; № 2: 35 – 38.
4. Razumnyj V.A. *O horoshem hudozhestvennom vkuse*. Moskva: Gospolitizdat, 1961.
5. Teplov B.M. Psihologicheskie voprosy hudozhestvennogo vospitaniya. *Izvestiya APN RSFSR*. Otdelenie pedagogiki. Moskva; Leningrad: Izd-vo APN RSFSR. 1947; № 11.
6. Umerkaeva S.Sh. Vospitanie hudozhestvennogo vkusa kak muzykal'no-pedagogicheskaya problema. *Koncept*. 2015; № 6: 106 – 110.
7. Shul'ga R.P. *Iskusstvo i cennostnye orientacii lichnosti*. Kiev: Naukova dumka, 1989.
8. Scherbakov V.A. *Problema formirovaniya muzykal'no-hudozhestvennogo vkusa podrostkov*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filosofskikh nauk. Moskva, 1973.

Статья поступила в редакцию 07.12.19

УДК 371

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10150

**Turovskiy A.N.**, postgraduate, Humanities and Education Science Academy, branch of V.I. Vernadsky Crimean Federal University (Yalta, Russia),  
E-mail: viza\_1986@ukr.net

**DEVELOPMENT OF STUDENT SPORTS IN RUSSIAN UNIVERSITIES: PROBLEMS AND PROSPECTS.** The article studies a problem of student sports in the system of higher professional education organizations. Student youth as the gene pool of the nation, cultural, scientific and defense potential of the country is in urgent need of state support for the preservation and promotion of health. The student sports movement is a separate link of sports growth in the world sports movement of youth. The paper analyzes the state of development of student sports in Russian universities at the present stage, identifies the main problems and areas of improvement. The author concludes that the current system of physical education in institutions of higher vocational education is still imperfect, as it does not fully comply with the social order of the state for health, general and students' special professional-applied readiness for full life and proper fulfillment of their professional duties. Contemporary researchers see the problem of revitalization and positive attitude of students to physical education in higher education institutions in sports education.

**Key words:** sports, students, student sports, student sports movement, system of higher professional education, physical education, physical culture, Universiade.

**А.Н. Туровский**, аспирант, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского», г. Ялта, E-mail: viza\_1986@ukr.net

## РАЗВИТИЕ СТУДЕНЧЕСКОГО СПОРТА В УСЛОВИЯХ РОССИЙСКИХ ВУЗОВ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Статья посвящена проблеме студенческого спорта в системе работы организаций высшего профессионального образования. Студенческая молодежь как генофонд нации, культурный, научный и оборонный потенциал страны остро нуждается в поддержке государства по сохранению и укреплению здоровья. Студенческое спортивное движение является отдельным звеном спортивного роста в мировом спортивном движении молодежи. В работе проанализированы состояние развития студенческого спорта в российских вузах на современном этапе, определены основные проблемы и направления совершенствования. Автором делается вывод о том, что действующая система физического воспитания в учреждениях высшего профессионального образования является несовершенной, так как она не выполняет в полной мере социальный заказ государства на обеспечение здоровья, общей и профессионально-прикладной готовности студентов к полноценной жизнедеятельности и к надлежащему выполнению своих профессиональных обязанностей. Решение проблемы активизации и позитивного отношения студентов к занятиям по физическому воспитанию в высших учебных заведениях современные исследователи видят в спортизации физического воспитания.

**Ключевые слова:** спорт, студенчество, студенческий спорт, студенческое спортивное движение, система высшего профессионального образования, физическое воспитание, физическая культура, универсиада.

В последние годы в периодических научных изданиях отмечается повышенный интерес к феномену студенческого спорта. Сегодня появляются диссертационные исследования и научные статьи, посвященные данному феномену, анализу его проблем и перспектив.

Интерес исследователей к проблеме студенческого спорта в молодежной среде вуза обосновывается пугающей статистикой относительно уровня здоровья будущих специалистов, падением ценности здорового образа жизни у современной молодежи, появлением государственных требований по выполнению социального заказа в подготовке физически развитых и активных специалистов [1 – 7].

Активизацию исследований по студенческому спорту в последние несколько лет можно объяснить также проведением Всемирной зимней универсиады в г. Казань и проектом проведения Универсиады в Красноярске (2019 г.). В таких условиях значительная часть научных исследований в разных странах мира была посвящена студенческому спорту, его значению в формировании культуры личности молодого человека, общим проблемам международного студенческого движения [1], [5].

На современном этапе развития студенческого спортивного движения в контексте деятельности учреждений высшего профессионального образования отмечается тенденция появления новых задач физического воспитания студентов. Направленность этих задач заключается не только на развитие физических

качеств обучающихся вузов, но и стимулирование их интереса к занятиям спортом, формирование ценностей здорового образа жизни, реализацию работы по профилактике социально-негативных явлений в студенческой среде [2].

Система физического воспитания и спортивной работы студенческой молодежи в вузах сегодня переживает период модернизации. Но данный процесс еще находится в действенном этапе, так как анализ уровня реализации спортивного студенческого движения и его характеристик говорит о том, что данная система требует дальнейшего реформирования.

Сегодня организация, поддержание и развитие студенческого спорта в молодежной среде высшей школы – не только потребность, вызванная ухудшением физического и психологического здоровья подрастающего поколения, потребности в здоровых и активных специалистах, но и необходимость, продиктованная нормативными документами. Так, «Стратегия развития физической культуры и спорта до 2020 года» определяет следующие приоритетные направления развития университетского спорта и физического воспитания студентов и обучающихся:

– создание в учреждениях высшего профессионального образования условий, направленных на сохранение и укрепление физического и психического здоровья студентов, профилактику социально-негативных явлений в молодежной среде средствами спорта и физической культуры;

- поиск новых форм, методов и средств организации спортивных занятий, в том числе в каникулярное время, направленных на обеспечение укрепления здоровья и повышение физической подготовленности обучающихся;
- создание условий функционирования спортивных клубов и спортивных команд на базе учреждений начального, среднего и высшего профессионального образования, а также дополнительного;
- создание многоуровневой и разновариантной системы мероприятий для спортивных команд образовательных организаций;
- проведение всероссийских смотров физической подготовки граждан допризывного и призывного возрастов к военной службе;
- укрепление материально-технической базы, обеспечение инвентарем и оборудованием образовательных организаций, а также квалифицированными педагогическими кадрами [7].

Студенческий спорт – сложный и многогранный процесс. Соответственно феномен студенческого спорта многокомпонентный. На основе анализа теоретической литературы можем говорить о том, что в современной отечественной науке данный феномен рассматривается с различных аспектов познания. Так, отдельные компоненты студенческого спорта изучаются исследователями в следующих контекстах:

- социально-экономическом;
- спортивном;
- образовательном;
- правовом;
- общенаучном.

На основе изучения отечественных и зарубежных исследований С.В. Лапочкин подчеркивает, что «средства физической культуры и спорта обладают универсальной способностью в комплексе решать проблемы повышения уровня психического и физического здоровья населения, воспитания и образования детей, подростков и молодежи, а также формировать здоровый морально-психологический климат в обществе» [4, с. 108].

На основе анализа исследований В.И. Дубровского и Ю.П. Лисицина видим, что в отличие от других форм досуга спортивная деятельность включает интеллектуальную, психоэмоциональную и физическую составляющую, тогда как последняя выступает сильнейшим средством воздействия на развивающийся организм студента. По мнению исследователей, существенную роль в приобщении молодежи к спортивной деятельности в высшей школе играют мотивы, вызывающие своеобразное чувство удовлетворения от проявления мышечной активности, эстетическое наслаждение красотой, точностью, ловкостью своих движений, стремление проявить себя смелым и решительным при выполнении сложных спортивных упражнений, а также добиться конкретных результатов, доказать свое мастерство, стать сильным, крепким и здоровым [3], [6].

Сегодня многие исследователи отмечают проблему падения уровня развития и повсеместное отсутствие реализации специально организованного студенческого спорта (помимо занятий по физической культуре) в учреждениях высшего профессионального образования. Такая картина объясняется авторами исследований рядом причин, среди которых:

- низкий уровень мотивации администрации учреждений высшего профессионального образования в развитии студенческого спорта, деятельности спортивных клубов и участия обучающихся в соревнованиях;
- отсутствие механизмов, стимулирующих деятельность преподавателей кафедр физического воспитания;
- неудовлетворительное состояние спортивной базы, ее несоответствие современным требованиям и аккредитационным нормам;
- низкий уровень обеспеченности инвентарем и оборудованием занятий по физическому воспитанию и спортом;
- низкий уровень заинтересованности и ответственности большинства региональных спортивных федераций по развитию спорта среди студенческой молодежи;

- отсутствие целенаправленной пропаганды физической культуры и спорта среди обучающихся в средствах массовой информации и т.д.

На основе анализа нормативных документов, регламентирующих развитие спорта в образовании, а также учета очерченных выше проблем подчеркнем, что создание в вузе современной и эффективной структуры управления физической культурой и спортом должно реализовываться с учетом следующих принципиальных положений ее функционирования:

- гармоничное сочетание учебной и внеучебной (массовой физкультурно-оздоровительной и спортивной) работы;
- финансово-экономическая и хозяйственная самостоятельность в соответствии с уставами вузов и действующим законодательством.

По нашему мнению, сегодня необходим поиск путей расширения масштабов, оптимизации и совершенствования студенческого спорта в учреждениях высшего образования с целью выполнения социального заказа государства и общества на кондиционную и профессионально-прикладную физическую подготовку студентов.

Развитие спортивного студенческого движения возможно, по нашему мнению, путем организации в высших учебных заведениях факультативных занятий с различными практико-деятельностными компонентами физической культуры и реализацией базового компонента, ориентированного на улучшение личной физической культуры.

Резюмируя вышеизложенное, заключим: действующая система физическо-го воспитания в учреждениях высшего профессионального образования является пока несовершенной, так как она не выполняет в полной мере социальный заказ государства на обеспечение здоровья, общей кондиционной и специальной профессионально-прикладной готовности студентов к полноценной жизнедеятельности и надлежащему выполнению своих профессиональных обязанностей.

Решение проблемы активизации и позитивного отношения студентов к занятиям по физическому воспитанию в высших учебных заведениях современные исследователи видят в спортизации физического воспитания. Основными путями этого являются:

- создание спортивных секций по видам спорта и развитие студенческого спортивного движения в целом;
- совершенствование материальной базы и разнообразие спортивного инвентаря, соответствие его современным требованиям;
- обеспечение методического планирования реализации спортивного развития студенчества;
- учет последних достижений педагогики, валеологии, медицины и других наук относительно вопросов физического развития молодежи;
- разработка спортивного информационного ресурса для организации взаимодействия студенческих спортивных организаций со среднетехническими и высшими учебными заведениями с целью оказания консультационной, методической поддержки и обмена опытом и т.д.;
- обращение внимания работодателей крупного и среднего бизнеса на студентов-спортсменов для обеспечения спонсорской поддержки;
- мотивирование студентов к систематическим занятиям спортом путем участия их в спортивных акциях города, соревнованиях разного уровня.

Однако выполнение данных направлений и условий является недостаточным для полноценного и масштабного развития спортивного движения в рядах студенческой молодежи. По нашему мнению, сегодня также необходимым условием является реализация теоретического и методического обеспечения процесса повышения престижа спорта среди молодежи, реализации путей физического воспитания будущих специалистов в процессе их обучения в высшей школе.

Таким образом, сегодня существует потребность в дальнейших фундаментальных исследованиях проблем студенческого спорта, направленных на разработку теоретических аспектов, вопросов организационного и методического обеспечения студенческого спорта.

#### Библиографический список

1. Гаязова А.В. Проблемы студенческого спортивного движения. *Перспективы развития современного студенческого спорта: на пути к Универсиаде-2013 в Казани*: Всероссийская научно-практическая конференция. Казань, 2012: 48 – 52.
2. Долгова Н.А. Нормативно-правовой аспект модернизации физического воспитания студентов и университетского спорта в Украине. *Научные ведомости*. Серия: Гуманитарные науки. 2013; Выпуск 19, № 20 (163): 195 – 200.
3. Дубровский В.И. *Валеология. Здоровый образ жизни*. Москва, 2001.
4. Лапочкин С.В. Отдельные аспекты проектирования развития студенческого спорта и физической культуры в молодежной среде. *Вестник Кемеровского государственного университета*. 2013; № 2: 107 – 110.
5. Лапочкин С.В. Формирование нового понимания значения спорта и физической культуры в молодежной среде посредством исследования спортивного наследия университетов. *Педагогико-психологические и медико-биологические проблемы физической культуры и спорта*. 2010; Т. 15, № 2: 49 – 56.
6. Лисицин Ю.П. *Общественное здоровье и здравоохранение*. Москва, 2002.
7. Стратегия развития физической культуры и спорта до 2020 года. Москва, 2009. Available at: <http://www.allsportinfo.ru/index>

#### References

1. Gayazova A.V. Problemy studencheskogo sportivnogo dvizheniya. *Perspektivy razvitiya sovremennoy studencheskogo sporta: na puti k Universiade-2013 v Kazani*: Vserossiyskaya nauchno-prakticheskaya konferenciya. Kazan', 2012: 48 – 52.
2. Dolgova N.A. Normativno-pravovoy aspekt modernizatsii fizicheskogo vospitaniya studentov i universitetskogo sporta v Ukraine. *Nauchnye vedomosti*. Seriya: Gumanitarnye nauki. 2013; Vypusk 19, № 20 (163): 195 – 200.
3. Dubrovskiy V.I. *Valeologiya. Zdoroviy obraz zhizni*. Moskva, 2001.



4. Lapochkin S.V. Otdel'nye aspekty proektirovaniya razvitiya studencheskogo sporta i fizicheskoy kul'tury v molodezhnoj srede. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2013; № 2: 107 – 110.
5. Lapochkin S.V. Formirovanie novogo ponimaniya znacheniya sporta i fizicheskoy kul'tury v molodezhnoj srede posredstvom issledovaniya sportivnogo naslediya universiad. *Pedagogiko-psihologicheskie i mediko-biologicheskie problemy fizicheskoy kul'tury i sporta*. 2010; T. 15, № 2: 49 – 56.
6. Lisicin Yu.P. *Obschestvennoe zdorov'e i zdravoohranenie*. Moskva, 2002.
7. Strategiya razvitiya fizicheskoy kul'tury i sporta do 2020 goda. Moskva, 2009. Available at: <http://www.allsportinfo.ru/index>

Статья поступила в редакцию 07.12.19

УДК 371

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10151

**Yavbatirova B.G.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Social Pedagogy and Social Work, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: [Buriyat76@yandex.ru](mailto:Buriyat76@yandex.ru)

**Idzieva A.Z.**, MA student, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia)

**Buluva Sh.I.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogy and Psychology, Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: [sovdat@list.ru](mailto:sovdat@list.ru)

**TO THE PROBLEM OF PREVENTION OF PROFESSIONAL BURNING OF TEACHERS IN THE SYSTEM OF EDUCATIONAL ORGANIZATIONS.** The paper reveals approaches to prevention of professional burnout of teachers in the system of educational institutions. The objective of the article is to substantiate the significance of burnout as a scientific practical problem. The personality of the teacher and the personality of the pupil are of equal importance in the educational process. It is the psychological health and culture of the teacher that determine the psychosomatic state of the pupils. The teacher needs a constant desire for self-improvement and progression in order to help the development of each child. The process is really damaged by the occurrence of emotional burnout. Prevention is the best way to reduce the level of emotional burnout, this is exactly what the researchers have come to the problem of emotional burnout.

**Key words:** teacher, professional burnout, prevention, educational organization.

**Б.Г. Явбатырова**, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: [Buriyat76@yandex.ru](mailto:Buriyat76@yandex.ru)

**А.З. Идиева**, магистрант, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала

**Ш.И. Булуева**, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет», г. Грозный, E-mail: [sovdat@list.ru](mailto:sovdat@list.ru)

## К ПРОБЛЕМЕ ПРОФИЛАКТИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ ПЕДАГОГОВ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

В работе раскрываются подходы к профилактике профессионального выгорания педагогов в системе образовательных учреждений. Целью статьи является обоснование значимости выгорания как научной практической проблемы. Личность педагога и личность воспитанника имеют одинаковую значимость в учебно-воспитательном процессе. Именно психологическое здоровье, культура педагога определяют психосоматическое состояние воспитанников. Педагогу необходимо постоянное стремление к самосовершенствованию и прогрессированию, чтобы помочь развитию каждого ребенка. Данному процессу наносит урон возникновение эмоционального выгорания педагога. Профилактика является наилучшим способом снижения уровня эмоционального выгорания – именно к такому мнению пришли исследователи данной проблемы.

**Ключевые слова:** педагог, профессиональное выгорание, профилактика, образовательная организация.

В последние годы в психологии и педагогике все большее внимание уделяется профессиональному и эмоциональному выгоранию. Термин «эмоциональное выгорание» употребляется для описания психологического состояния здоровых людей, находящихся в непосредственном и тесном общении с другими людьми. Люди, оказывающие профессиональную помощь, оказываются в ситуации возникновения эмоционально напряженной атмосферы.

Синдром эмоционального выгорания относится к числу феноменов личностной деформации и является неблагоприятной реакцией на стрессовые ситуации, возникающие в процессе работы. В наше время у специалистов, работающих с детьми, не обнаруживается достаточный уровень знаний и методов, помогающих в преодолении синдрома эмоционального выгорания.

Актуальность этой темы обусловлена возрастающими требованиями со стороны общества к личности педагога, с одной стороны, растущей напряженностью социальной и профессиональной жизни современного педагога, приводящей к возникновению отрицательных переживаний, стрессов, способствующих росту эмоционального выгорания, с другой стороны.

Синдром эмоционального выгорания – состояние эмоционального, умственного истощения, физического утомления, появляющееся в результате длительного стресса на работе. В современных исследованиях демонстрируются общие взгляды на особенность деятельности педагога является одной из самых напряженных и стрессовых профессий современного мира. В общеобразовательных организациях нередко формируются такие обстоятельства, ввиду которых педагог, сталкиваясь с трудностями, не в состоянии в полной мере воплотить свои

идеи, накопленную и сбереженную психическую энергию, вызванную адаптационными процессами, физиологическими механизмами стресса.

Психологическое выгорание педагогов представляет собой:

- развал общности (на работе присутствует ситуация неразрешенного острого конфликта, и человек не знает, как можно разрешить данную ситуацию);
- несправедливость (сотрудник хорошо справляется со своими обязанностями, но не получает похвалы, награды и добрых слов в свой адрес, в результате развивается цинизм);
- ценностный конфликт (человек выполняет на работе то, во что он не верит сам. Подобная раздвоенность приводит к эмоциональному истощению) [2].

В последние годы в России зачастую говорят о возникновении синдрома эмоционального истощения, а не только о профессиональном стрессе специалистов, относящихся к системе «человек – человек».

Психологическое благосостояние педагога – важнейшая проблема педагогических наук. К личности педагога предъявляется ряд серьезнейших требований.

Профессионально важными для личности педагога являются такие личностные качества, как сострадание, милосердие, гуманность, человеколюбие, терпение, доброта, стремление помогать слабым, больным людям, обделённым судьбой или природой. Без любого из названных факторов успешная работа педагога не представляется возможной.

Проблема воздействия профессиональной деятельности на личность была обозначена и упомянута ещё в начале XX века и впоследствии исследовалась многими авторами (Л.И. Анцыферовой, А.Г. Асмоловым, С.Л. Рубинштейна). Непосредственным исследованием синдрома эмоционального выгорания на теоретическом и эмпирическом уровнях занимались К. Маслач, В. Бойко, Р. Кочюнас, К. Кондо, Т.И. Ронгинская, Б. Перлман.

Одной из немаловажных проблем нынешнего общества является эмоциональное выгорание специалистов, работающих в сфере «человек – человек».

С точки зрения А. Занковского, в развитии профессионального стресса важную роль играет рассогласование, которое образуется между уровнем предъявляемых требований и имеющимися у человека личностными ресурсами. По мнению А.М. Ричардсона, данные современных исследований очевидно доказали, что эмоциональное выгорание отличается от других форм стресса. Некоторые исследователи говорили об установлении связи с существующими моделями,

например, Дж. Фридри с теорией общего стресса, С.Т. Миер с заученной беспомощностью [3].

Маслач К. считает, что выгорание – «синдром эмоционального и физического истощения, включая развитие отрицательной самооценки, отрицательного отношения к работе и утрату понимания и сочувствия по отношению к клиентам». Автор заостряет внимание на том, что выгорание и есть эмоциональное истощение, возникающее на фоне перенапряжения, вызванного межличностным общением.

При всем том количество людей, страдающих от данного синдрома, может быть уменьшено за счет обучения профилактическим приемам. Уменьшение количества педагогов, страдающих от эмоционального истощения, приведет к снижению затрат учебного заведения, связанных с заменой рабочих кадров, так же как и к сохранению здоровья основной массы работающих специалистов.

Психологическое выгорание педагогов проходит три стадии: первая стадия начинается с приглушения возникающих эмоций и чувств, смягчением их напряженности и свежести переживаний.

Вторая стадия сопровождается натянутыми отношениями с воспитанниками. Сначала с трудом сдерживаемая антипатия, а затем и порыв агрессии.

Третья стадия характеризуется ослаблением понятий о ценности жизни. Эмоциональное отношение к миру «уплощается», человек становится подозрительно равнодушным ко всему, даже к собственной жизни.

Под синдромом эмоционального выгорания понимается сложный психофизиологический феномен, определяющий как эмоциональное, физическое и умственное истощение по причине постоянного перенапряжения. Эмоциональное выгорание является последствием профессиональных стрессов. Выражается «выгорание» в постоянном чувстве усталости, опустошенности, депрессивном состоянии, упадке сил, недостаточности воодушевления, неспособности видеть положительные стороны своей профессиональной деятельности, негативных установках в рабочих моментах и жизни вне работы.

Исследователи данной проблемы едины во мнении, что главной причиной возникновения синдрома эмоционального выгорания является взаимодействие с людьми. Существует множество мнений о причинах, симптомах эмоционального истощения. В большей степени подвержены возникновению эмоционального выгорания те специалисты, чья работа запрашивает особые эмоциональные затраты: психологи, педагоги, социальные работники [4].

Основные проявления эмоционального выгорания сводятся к следующему: снижение энергетического тонуса, чувство усталости, уменьшение уровня работоспособности, возникновение физических недомоганий и признаков различных заболеваний.

Эмоциональное выгорание является результатом сложной ситуации на рабочем месте, непростого взаимодействия личностных особенностей человека.

Профессиональная педагогическая деятельность принадлежит к категории эмоционально насыщенных видов деятельности, которые предъявляют большие требования к самообладанию человека, одним из требований является необходимость высокого уровня эмоциональной устойчивости педагога, определяющая снижение неблагоприятных изменений, включающая и синдром эмоционального выгорания. В зарубежных исследованиях обозначают три группы причин, играющих колоссальную роль в эмоциональном выгорании:

1. Личностный фактор (тенденция к апатии, предрасположенность к интенсивному переживанию неблагоприятных ситуаций, возникающих в ходе профессиональной деятельности).
2. Ролевой фактор (расплывчатые или неритмично распределенные обязательства за свои профессиональные действия, нет объединения действий, наличие соперничества).
3. Организационный фактор (неточное формирование и распределение труда, нехватка необходимых ресурсов, присутствие бюрократических моментов, противоречий в среде отношений между начальством и сотрудниками и среди самих коллег) [5].

В отечественном подходе нет комплексной систематизации факторов. Прежде они традиционно классифицировались в два важных блока: особенности

профессиональной деятельности и индивидуальные параметры профессионалов.

Установлено великое множество объективных и субъективных эмоциогенных факторов, выдвинутых рядом ученых (Р. Бернс, Т.В. Форманюк, Ю.Б. Гиппенрейтер, А.К. Осницкий), которые негативно влияют на трудовую деятельность педагогов, провоцируя чрезвычайное эмоциональное перенапряжение. Необходимо принимать во внимание, что профессия педагога – одна из ряда специальностей неэгоистического типа, где вероятность зарождения эмоционального выгорания довольно велика.

Эмоциогенные обстоятельства порождают усиливающееся ощущение неудовлетворенности, нарастание чувства изнеможения, что приводит к переломным периодам в процессе работы, бессилию и выгоранию. Сопровождается это различными психосоматическими симптомами: астения (повышенная утомляемость), нередкие головные боли и бессонница. При этом обнаруживаются психологические и поведенческие показатели: ощущение печали, огорчения, понижение воодушевления, растерянность, зрелизм, неумение задаваться целью.

В конечном итоге понижается результативность профессиональной деятельности педагога. Возрастающее ощущение недовольства профессией приводит к спаду уровня квалификации и вызывает начало эволюции течения психического выгорания.

Целый ряд факторов дает начало эмоциональному истощению педагога. Это и отсутствие права на ошибку, доводящее до увеличения трудового времени за счет работы в домашних условиях, и недовольство своим профессиональным статусом, и страх лишиться работы из-за усеяния рабочих мест, и недостаток условий для самореализации, и невысокая заработная плата [6].

Деятельность учителей и воспитателей зачастую трактуется как рыночная услуга при высочайшем спросе общества к персоналистическим и профессиональным особенностям педагога. Следует выделить, что в процессе деятельности педагога его отношение к профессиональному труду обозначается в качестве формы целостности личностной и профессиональной позиций.

За годы труда у специалиста, работающего с детьми, накапливается огромное число психологических проблем, урегулировать которые самостоятельно ему не под силу. Это приводит к разочарованности в выбранной профессии, эмоциональному выгоранию.

Таким образом, можно сказать, что синдром профессионального выгорания является результатом сложного взаимодействия личностных особенностей человека, его межличностных отношений с его профессиональной и рабочей ситуацией, в которой он находится.

Личностные качества педагога, а также слаженность взаимоотношений участников образовательного процесса можно отнести к психологической сущности образовательной среды. Поддержание вышеупомянутых условий определяет уровень качества образовательной среды (И.А. Баева).

Личностное благополучие детей в их интеллектуальной, социальной и личностной составляющей рассматривается как интегральный результирующий показатель качества образовательной среды и признак смысла реализации каждой педагогической системы.

Очень важную роль играет уровень зрелости субъектности педагога, он предполагает сформированность таких личностных качеств, как влечение к саморазвитию, активность, свобода выбора и действий, ощущение собственной значимости. Именно личность педагога определяет, можно ли организовать гуманистическую среду в стенах образовательной организации.

Профилактика является наилучшим способом снижения уровня эмоционального выгорания – именно к такому мнению пришли исследователи данной проблемы.

Личность педагога и личность воспитанника имеют одинаковую значимость в учебно-воспитательном процессе. Именно психологическое здоровье, культура педагога определяют психосоматическое состояние воспитанников. Педагогу необходимо постоянное стремление к самосовершенствованию и прогрессированию, чтобы помогать развитию каждого ребенка. Возникновение эмоционального выгорания наносит данному процессу существенный урон.

#### Библиографический список

1. Аболин Л.М. *Психологические механизмы эмоциональной устойчивости человека*. Казань: Издательство Казанского университета, 2005.
2. Барбанова М. В. *Изучение психологического содержания синдрома «эмоционального сгорания»*: учебное пособие. Москва: Педагогика, 2005.
3. Самоукина Н.В. *Карьера без стресса*. Санкт-Петербург: Питер, 2006.
4. Монгуш О. О. Эмоциональное выгорание в профессиональной деятельности педагогов дошкольного образовательного учреждения. *Актуальные вопросы современной педагогики: материалы VII-й Международной научной конференции*. Самара: ООО «Издательство АСГАРД»: 47 – 51.
5. Орел В. Е. *Феномен «выгорания» в зарубежной психологии. Эмпирические исследования*: учебное пособие. Санкт-Петербург: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2006.
6. Осухова Н.Г. *Сгоревшие на работе*. Москва: Владос, 2007.

#### References

1. Abolin L.M. *Psichologicheskie mehanizmy "emotsional'noy ustojchivosti cheloveka"*. Kazan': Izdatel'stvo Kazanskogo universiteta, 2005.
2. Barabanova M. V. *Izuchenie psichologicheskogo soderzhaniya sindroma « "emotsional'nogo sgoraniya" »*: uchebnoe posobie. Moskva: Pedagogika, 2005.
3. Samoukina N.V. *Kar'era bez stressa*. Sankt-Peterburg: Piter, 2006.
4. Mongush O. O. "Emotsional'noe vygoranie v professional'noj deyatel'nosti pedagogov doshkol'nogo obrazovatel'nogo uchrezhdeniya. Aktual'nye voprosy sovremennoj pedagogiki: materialy VII-j Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Samara: OOO "Izdatel'stvo ASGARD": 47 - 51.
5. Orel V. E. *Fenomen «vygoraniya» v zarubezhnoj psikhologii. "Empiricheskie issledovaniya"*: uchebnoe posobie. Sankt-Peterburg: Praym-EVROZNAK, 2006.
6. Osuhova N.G. *Sgorevshie na rabote*. Moskva: Vlados, 2007.

Статья поступила в редакцию 07.12.19

**Bulueva Sh.I.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogy and Psychology, Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: sovdat@list.ru

**Ozieva L.S.**, Cand. of Sciences (Philosophy), senior lecturer, Department of Physical Education, Ingush State University (Magas, Russia)

**Nalgieva L.A.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Foreign Languages, Ingush State University (Magas, Russia)

**POTENTIAL OF EXTRA LEARNING ACTIVITY IN FORMATION OF COGNITIVE ABILITIES OF STUDENTS.** The article identifies the potential of extracurricular activities in the process of forming cognitive abilities of students. The role of extracurricular activities in the conditions of the educational system of higher education are not fully disclosed. The researchers believe that extracurricular activities at the university can be a powerful tool for the formation of cognitive abilities of students, as it not only organizes students' free time, but also develops personal qualities, builds competencies, and contributes to the formation of cognitive abilities of students in the educational process and extracurricular activities.

**Key words:** extracurricular activities, cognitive ability, student.

**Ш.И. Булуева**, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет», г. Грозный, E-mail: sovdat@list.ru

**Л.С. Озиева**, канд. филос. наук, доц., ФГБОУ ВО «Ингушский государственный университет», г. Магас

**Л.А. Нальгиева**, канд. филос. наук, доц., ФГБОУ ВО «Ингушский государственный университет», г. Магас

## ПОТЕНЦИАЛ ВНЕУЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ФОРМИРОВАНИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ

В статье выявлен потенциал внеучебной деятельности в формировании познавательных способностей обучающихся. Возможности внеучебной деятельности в условиях воспитательной системы высшего образования в полной мере не раскрыты. Мы считаем, что внеучебная деятельность в вузе может являться мощным инструментом для формирования познавательных способностей обучающихся, так как не только организует свободное время студентов, но и развивает личностные качества, формирует компетенции, способствует формированию познавательных способностей обучающихся в учебном процессе и внеучебной деятельности.

**Ключевые слова:** внеучебная деятельность, познавательная способность, студент.

Реализация основной образовательной программы образовательной организации происходит посредством учебной и внеучебной деятельности в соответствии с ФГОС. Для наиболее ясного представления структуры данного положения раскроем характеристику учебной и внеучебной деятельности.

Под учебной деятельностью понимаются занятия, которые проводятся в соответствии с нормативным учебным планом и осуществляются педагогами и студентами в рамках конкретного времени по графику, обеспечивающие конкретный план и организацию учебно-воспитательной работы и системный контроль за процессом и результатами учебно-познавательной деятельности студентов.

Внеучебная деятельность – важная часть базисного плана, которая создает возможность для вариативной части организации образовательной деятельности и формирует целостную образовательную среду.

На сегодняшний день перед вузом стоит немало вопросов, связанных с правильной организацией, реализацией и контролем качества внеучебной деятельности студентов. Что же такое на самом деле внеучебная деятельность? Что нужно учесть при выборе модели организации внеучебной деятельности? Какие условия нужно создать для того, чтобы внеучебная деятельность смогла стать частью основной образовательной программы и помогала в достижении новых образовательных результатов? Как правильно оценить качество внеучебной деятельности? И многие другие. Задача педагогического коллектива – выявить трудности, которые характерны именно для их образовательной организации. Одной из гарантий достижения хороших результатов выпускниками является качество реализации внеучебной деятельности сегодня.

Пространство внеучебной деятельности в этом плане представляет собой колоссальный потенциал для всестороннего гармоничного раскрытия личности и совершенствования познавательных способностей каждого студента.

О.Ю. Малахова характеризует внеучебную деятельность как «придаток» учебной деятельности, который осуществляет те же функции. По мнению ученого, внеучебная деятельность способна стать дополнительным источником развития личности, потому что благодаря ей решаются задачи, которые затруднительно или невозможно решить в рамках только учебной деятельности [1].

Н.И. Шульга считает, что внеучебная деятельность – это такая деятельность, в которую обучающиеся включены по своему желанию в свободное время от выполнения учебных обязанностей [2].

Вне зависимости от различных взглядов ученых, можно выделить общие черты внеучебной деятельности: проводится в свободное от занятий время, строится на добровольном сотрудничестве участников образовательного процесса, направлена на дополнение и расширение возможностей учебной деятельности.

Таким образом, под внеучебной деятельностью мы понимаем добровольную, совместную деятельность учащихся и преподавателей, которая является продолжением учебного процесса и направлена на углубление освоенных компетенций и формирование познавательных способностей.

Интерес к возможностям внеучебной деятельности существовал в различные исторические периоды (Аристотель, Н.Ф. Бунаков, С.И. Гессен, Д. Дьюи, П.Ф. Каптерев, Я.А. Коменский, Д. Локк, А.С. Макаренко, Л.Н. Модзалевский, В.Я. Пилиповский, Ф. Рабле, Ж.-Ж. Руссо, В.Я. Стоюнин, В.Н. Сорока-Росинский,

С.Т. Шацкий и др.). И сегодня ни у кого не вызывает сомнений идея о том, что внеучебная деятельность является неотъемлемой частью учебно-воспитательного процесса в любом образовательном учреждении.

На сегодняшний день под внеучебной деятельностью подразумевают дополнительное образование, а также кружковую работу. Считать образование дополнительным, независимо от того, кем оно было организовано, можно только тогда, когда его цели и задачи, а также способы организации деятельности направлены на достижение метапредметных и личностных результатов, которые определены образовательной программой.

Отличительными особенностями внеучебной деятельности является изучение интересов и потребностей студентов, являющимися основой для наполнения содержания внеурочной деятельности. Внеучебная деятельность состоит из таких условий, как добровольное участие, активность и самостоятельность детей, неформальный характер психологической атмосферы на занятиях внеучебной деятельностью. Это способствует равноправному формированию отношений между педагогами и студентами на основе общих интересов и ценностей. Учащиеся могут переходить из одной группы в другую (по уровню интеллектуального развития, тематике, руководителю-педагогу). Внеучебные занятия могут нести не только обучающий характер. Формирование и развитие определенных личностных качеств учащихся, приобщение их к культурным и нравственным ценностям, создание и поддержка позитивного психологического климата в коллективе – приоритетные задачи внеучебного занятия.

Для того чтобы достичь главную цель внеурочной деятельности, необходимо строить работу на основе таких методологических подходов, как системный, вариативный, деятельностный, синергетический (сотруднический). Также она должна соответствовать таким принципам, как системность, вариативность, добровольность, социальная значимость и успешность.

При рациональном использовании внеучебной деятельности каждый студент, участвующий в ней, становится способным к:

- адекватному оцениванию самого себя. Он может оценить свои индивидуальные возможности и способности;
- осмысленному принятию самостоятельных решений;
- накоплению опыта индивидуальной и коллективной деятельности (исполнительской-репродуктивной, творческой);
- применению полученного опыта в своей жизнедеятельности;
- надежному ориентированию в социальном и природном мире.

Для того чтобы правильно организовать внеучебную деятельность в условиях ФГОС, от педагогов и руководителей потребуется понимание подходов к осуществлению данной деятельности, а также знание различных методов.

Широкий спектр возможностей внеучебной деятельности можно объяснить высоким разнообразием различных направлений и видов деятельности (туристическая, организаторская, творческая, спортивная и др.), что способствует полноценному творческому раскрытию личности каждого. Вне зависимости от выбранного направления внеучебная деятельность развивает качества, которые невозможно или сложно развивать в процессе учебной работы (например, умение нестандартно мыслить, брать инициативу в свои руки, нести ответствен-



ность, сопереживать другим и др.). В процессе внеучебной деятельности ученики могут брать на себя роль инициатора и организатора мероприятий, что ведёт к росту уверенности в себе, в своих силах и осознанию своей значимости в коллективе. Примеряя социальные роли, учащиеся лучше понимают себя и других, более четко осознают свои потребности, интересы и склонности, что, несомненно, необходимо для развития личности школьника. Таким образом, внеучебная деятельность играет ключевую роль в создании условий для полноценного всестороннего развития и формирования познавательных способностей учащихся [3].

Для анализа возможностей развития познавательных способностей учащихся во внеучебной деятельности необходимо исследовать сам феномен внеучебной деятельности и определить его роль в среднем образовании. Внеучебная деятельность является одним из основных компонентов воспитательной работы всего учреждения, поэтому цели и задачи учебно-воспитательной и внеучебно-воспитательной деятельности идентичны. Целью внеучебной воспитательной работы является создание условий для развития творческой личности с развитыми познавательными процессами. Постановка цели предполагает решение следующих задач: развитие различных интересов личности (туризм, спорт, искусство и т.д.) учащихся; создание условий для формирования общих компетенций; развитие опыта неформального общения, взаимодействия, сотрудничества участников образовательного процесса.

Внеучебная деятельность осуществляется в свободное, досуговое время учащихся. В педагогике относительно воспитательной работы, проводимой в свободное время, применяют такие понятия, как «внеучебная», «внешкольная», «внеурочная» и «внечлассная» деятельность. Эти понятия в речи часто подменяют или используют тождественно, но ученые, отмечая их близость, говорят все же об их различиях.

В контексте учебно-воспитательного процесса чаще всего внешкольная, внеурочная и внечлассная деятельность используется относительно организации деятельности школы, а внеаудиторная и внеучебная деятельность употребляются относительно среднего образования. Вышеупомянутые формы организации можно классифицировать по следующим признакам:

- *место* организации деятельности: классная (в учебном классе), внечлассная (за пределами учебного класса), внешкольная деятельность (за пределами школы, организуемая организациями дополнительного образования), аудиторная (в учебной аудитории) и внеаудиторная (за пределами учебной аудитории);
- *время* организации деятельности: урочная (на уроке), внеурочная деятельность (в свободное время ученика), учебная (на учебном занятии) и внеучебная (в свободное время школьника);
- *отношение* к решению учебных задач: учебная деятельность непосредственно направлена на решение учебных задач, во внеучебной деятельности решение учебных задач происходит опосредованно [4].

Итак, внеучебная деятельность представляет собой специально организованное свободное время учащихся, которое направлено на решение учебно-воспитательных задач. Несмотря на наличие многочисленных исследований, затрагивающих область внеучебной деятельности (Е.В. Андреева, И.Н. Бригинец, Т.Л. Иванайская, Н.М. Стасенко и др.), в современной педагогике это понятие не имеет однозначного определения. И.Д. Демакова определяет внеучебную деятельность как систему условий развития личности, которая способна открыть возможности к самоисследованию и самокоррекции социально-психологических ресурсов.

Для того чтобы оценить возможности внеучебной деятельности в формировании познавательных способностей учащихся, требуется детальный анализ её особенностей и специфики. Внеучебная деятельность в школе предполагает организацию, управление и контроль совместной деятельности всех субъектов воспитательного процесса и самостоятельной работы учащихся. В образовательных организациях внеучебная деятельность выполняет следующие функции: образовательную, воспитательную, креативную, компенсационную, рекреационную,

контролирующую, интеграционную. Данные функции внеучебной деятельности реализуются внутри воспитательной работы, формируя спортивные, эстетические, интеллектуальные, гражданские, социальные, творческие качества учащихся. Современная внеучебная деятельность представлена большим разнообразием форм: кружки, секции, круглые столы, диспуты, дискуссии, олимпиады, соревнования, поисковые исследования, ролевые игры, тренинги и др.

Формы воспитательной внеучебной работы предполагают деятельность, направленную на отдельную личность, группу или коллектив. Индивидуальная внеучебная деятельность представляет собой чтение литературы, выполнение творческих заданий, создание проектов. Групповая работа предусматривает кружковую деятельность, волонтерскую работу, групповые исследовательские проекты и т.д. Массовая работа включает конкурсы, викторины и т.д.

Во внеучебной деятельности используется широкое разнообразие различных *методов* и приемов (классификация Ю.К. Бабанского, В.А. Сластенина и Г.И. Щукиной). Направления, формы и методы внеучебной деятельности связаны между собой, каждое направление может быть реализовано в разных формах с использованием различных методов и приемов, что расширяет возможности внеучебной деятельности и повышает её эффективность.

Современная внеучебная деятельность ориентирована на самореализацию личности учащегося и имеет ряд преимуществ, обеспечивающих благоприятные условия для развития интереса, а именно: выстраивается с учётом индивидуальных потребностей и интересов учащихся; отсутствует строгий регламент и назидательный характер; отсутствует установленный темп и обязательный для выполнения объем работы; насыщена различными по содержанию и способам организации мероприятия; активная роль и самостоятельность учащихся.

Перечисленные преимущества обеспечивают активное участие учащихся в мероприятиях, поэтому правильно спланированная внеучебная деятельность является благоприятной средой для формирования познавательных способностей.

Учебная и внеучебная деятельность учащихся школ направлены на решение общей задачи – формирование и развитие познавательных способностей.

Сегодня внеучебная деятельность является обязательной составляющей учебного процесса во всех учебных заведениях, но каждый уровень образования предполагает наличие отличительных черт, особенностей работы.

Таким образом, внеучебная деятельность направлена на развитие и формирование познавательных способностей. Реализация эффективной программы учебной и внеучебной деятельности предполагает учёт особенностей студентов.

На сегодняшний день возможности внеучебной деятельности в условиях воспитательной системы высшего образования в полной мере не раскрыты. Мы считаем, что внеучебная деятельность в вузе может являться мощным инструментом для формирования познавательных способностей обучающихся, так как не только организует свободное время студентов, но и развивает личностные качества, формирует компетенции, способствует формированию познавательных способностей обучающихся в учебном процессе и внеучебной деятельности.

Несмотря на то, что пространство внеучебной деятельности ориентировано на самоопределение и гармоничное развитие личности в творческом, физическом, интеллектуальном, культурном плане, её возможности относительно развития познавательных способностей учащихся в учебном заведении используются слабо, не в полной мере. Преимущество внеучебной деятельности объясняется разнообразием видов и форм деятельности, отсутствием строгого регламента и назидательного характера, особой атмосферой сотрудничества и творчества между участниками образовательного процесса, активной ролью учащихся в организации деятельности. Все это указывает на то, что внеучебная деятельность по своему воспитательному воздействию имеет больше возможностей, чем учебная, она является естественной средой для развития различных качеств и способностей учащихся. Четкая направленность внеучебной деятельности обеспечивает развитие и формирование познавательных способностей, что является залогом успешного развития обучающихся в учебном процессе и внеучебной деятельности.

#### Библиографический список

1. Малахова О.Ю., Соколова Л.Б. *Социокультурное самоопределение студента во внеаудиторной образовательной среде вуза (рефлексивный аспект)*: научно-методическое пособие. Оренбург: ОПТУ, 2006.
2. Шульга Н.И. *Формирование творческой активности студентов колледжа во внеучебной деятельности*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Ярославль, 2004.
3. Кудиярбекова Г.К. *Игровые технологии в учебном процессе*. 2016; № 4: 35 – 36.
4. Кулакова Н.И. Игровые ситуации и опорные конспекты на уроках истории. *Преподавание истории в школе*. 2016; № 8: 80 – 82.

#### References

1. Malahova O.Yu., Sokolova L.B. *Sociokul'turnoe samoopredelenie studenta vo vneauditornoj obrazovatel'noj srede vuza (refleksivnyj aspekt)*: nauchno-metodicheskoe posobie. Orenburg: OPTU, 2006.
2. Shul'ga N.I. *Formirovanie tvorcheskoy aktivnosti studentov kolledzha vo vneuchebnoj deyatelnosti*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Yaroslavl', 2004.
3. Kudiyarbekova G.K. *Igrovyje tehnologii v uchebnom processe*. 2016; № 4: 35 – 36.
4. Kulakova N.I. *Igrovyje situacii i opornye konspekty na uroках istorii. Prepodavanie istorii v shkole*. 2016; № 8: 80 – 82.

Статья поступила в редакцию 09.12.19

**Marchenkov V.I.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, chief researcher (Scientific Supervisor) FGKVOU VO "Military University" of the RF Ministry of Defense (Moscow, Russia), E-mail: mvi.sov@rambler.ru

**Zenin R.N.**, adjunct, Department of Pedagogy, Federal University for Higher Education "Military University" of the Ministry of Defense of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: zenin85@mail.ru

#### MILITARY AND POLITICAL ACTIVITIES IN THE YEARS OF THE GREAT WAR (1941-1945) IN THE PROCESS OF PATRIOTISM AT THE WAR RED ARMY.

The article analyzes experience of the military-political bodies during the years of World War II. It proves that during the war years the central place was occupied by military-political work. The article reveals the content, forms and methods of party political work during the years of World War II. Party and political work is aimed at educating patriotism among the personnel, maintaining high morale and professional military skills among the soldiers of the Red Army. Party and political work was characterized by focus and unity of the forms and methods used. Its content was determined by the tasks of wartime. The study and refraction of party political work to modern conditions allows us to apply experience in military political work in order to increase the mobilization readiness of military personnel to defend the fatherland.

**Key words:** party political work, political agencies, commissar, political worker, World War.

**В.И. Марченков**, д-р пед. наук, проф., глав. науч. сотр. (науч. рук.), ФГКВОУ ВО «Военный университет» МО РФ, г. Москва, E-mail: mvi.sov@rambler.ru

**Р.Н. Зенин**, адъюнкт, ФГКВОУ ВО «Военный университет» МО РФ, г. Москва, E-mail: zenin85@mail.ru

## ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ВОЕННО-ПОЛИТИЧЕСКИХ ОРГАНОВ В ГОДЫ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ (1941 – 1945 ГГ.) В ПРОЦЕССЕ ВОСПИТАНИЯ ПАТРИОТИЗМА У ВОИНОВ КРАСНОЙ АРМИИ

В статье анализируется опыт деятельности военно-политических органов в годы Великой Отечественной войны. В ней доказывается, что в это время центральное место занимала военно-политическая работа. В статье раскрывается содержание, формы и методы партийно-политической работы в годы Великой Отечественной войны. Партийно-политическая работа была направлена на воспитание у личного состава патриотизма, поддержание высокого морального духа и профессиональных воинских навыков у воинов Красной Армии, она характеризовалась целенаправленностью и единством используемых форм и методов. Ее содержание определялось задачами военного времени. Изучение и преломление партийно-политической работы к современным условиям позволяет применить ее опыт в целях повышения мобилизационной готовности военнослужащих к защите Отечества.

**Ключевые слова:** партийно-политическая работы, политорганы, комиссар, политработник, Великая Отечественная война.

В начальный период Великой Отечественной войны сложилась необходимость принятия решительных мер по поддержанию порядка и дисциплины в войсках. Этому способствовали усиление партийно-политической работы, введение в тактическое звено армии и флота института военных комиссаров в целях оказания действенной помощи командному составу. Так, уже 16 июля 1941 г. Политбюро ЦК ВКП (б) приняло решение о реорганизации органов политической пропаганды и введении военных комиссаров [1, с. 84]. В тот же день был издан Указ Президиума Верховного Совета СССР, в соответствии с которым управления политической пропаганды были преобразованы в политические управления и политические отделы, во всех полках, дивизиях, штабах, военно-учебных заведениях вводился институт военных комиссаров, а в ротах, батареях и им равных подразделениях – институт политических руководителей [2, с. 34]. 20 июля Указ был распространен и на Военно-морской флот. 14 августа 1941 г. постановлением ГКО была введена должность военного комиссара во всех батальонах и ротах танковых войск, в дивизионах и батареях артиллерийских частей, в сентябре – должность военкома штаба во всех дивизиях, а в начале декабря – военкома батальона стрелковых частей и соединений.

Права и обязанности военкомов этого периода были определены в «Положении о военных комиссарах РККА», в директиве НКО СССР и Главного политического управления Красной Армии «О задачах военных комиссаров и политработников Красной Армии» и в других документах [3]. В них указывалось, что военный комиссар, являясь представителем партии и правительства в армии, должен наряду с командиром нести «полную ответственность за выполнение войсковой частью боевой задачи, за стойкость в бою и непоколебимую готовность драться до последней капли крови с врагами нашей Родины и с честью отстаивать каждую пядь советской земли» [4, с. 307].

В своем правовом положении военный комиссар 1941 г. многое наследовал от комиссаров времен гражданской войны, особенно от института военных комиссаров периода 1937 – 1940 гг. Став рядом с командиром во главе части, военный комиссар в равной степени с ним отвечал за все стороны ее жизни и деятельности, подписывал все приказы. Однако центр тяжести его деятельности на сей раз вполне определенно переносился в область политического руководства частью, организации партийно-политической работы в ней. В Положении указывалось на то, что военный комиссар должен воспитывать у бойцов готовность беспрекословно подчиняться командиру.

Как и в 1937 – 1940 гг., военный комиссар руководил партийно-политической работой в войсковой части, командир же отвечал только за военную подготовку, руководил боевой деятельностью части. В то же время в Указе от комиссара требовалось оказывать конкретную и действенную помощь командиру «не только в области политической работы, но и в области военной» [4, с. 305]. Кроме того, «военный комиссар, – говорилось в Положении, – обязан, опираясь на широкие массы красноармейцев и командиров, вести беспощадную борьбу с трусами, паникерами и дезертирами, насаждая твердой рукой революционный порядок и воинскую дисциплину» [4, с. 308]. Как и прежде, комиссар и политра-

ботники должны были личным примером поднимать боевой дух и добиваться выполнения приказов.

Несмотря на столь широкий круг обязанностей, центральным во всей работе комиссара и тем более остальных политработников частей и подразделений в этот период было, прежде всего, воспитание личного состава. В публикациях 1941 – 1942 гг. на страницах центральной военной прессы деятельность комиссара рассматривалась как воспитательная. Кроме того, в конце 1941 г. – начале 1942 г. появился ряд документов и статей в центральной партийной и военной печати, в которых резкой критике подвергались те комиссары, которые дублировали командира, начальника штаба, начальника органов тыла и др., забывая о политическом воспитании бойцов.

Некоторые командиры и комиссары, реализуя требования директивы Ставки Верховного Главнокомандования от 16 августа 1941 г., допускали «извращение дисциплинарной практики, усилили меры принуждения и ослабили воспитательную работу с подчиненными» [5, с. 55]. Уже в октябре 1941 г. ЦК ВКП (б) решительно осудил случаи извращения дисциплинарной практики и подмены воспитательной работы сугубо административными мерами и потребовал улучшить воспитательную работу с личным составом, правильно сочетать в ней метод убеждения с мерами принуждения.

В октябре 1942 г., учитывая качественные изменения в командном составе и новые задачи вооруженных сил, ЦК ВКП (б) восстановил полное единоначалие, приняв новый документ [6]. В нем говорилось, что армия располагает закаленными командными кадрами, испытанными в боях и до конца верными своему воинскому долгу и командирской чести, приобретшими значительный опыт современной войны, окрепшими в политическом отношении, «назрела необходимость упразднить в Красной Армии институт военных комиссаров, установить полное единоначалие и целиком возложить на командиров ответственность за все стороны работы в войсках» [4, с. 319].

В соответствии с решением ЦК ВКП (б) и Указом Президиума Верховного Совета СССР Народный комиссар обороны 9 октября издал приказ № 307. Согласно данному приказу комиссары соединений, частей, военно-учебных заведений и учреждений, политические руководители подразделений Красной Армии освобождались от занимаемых должностей и назначались заместителями по политической части соответствующих командиров и начальников. При введении единоначалия институт младшего политсостава сохранялся. Они стали помощниками заместителя командира роты (батареи) по политической части.

С введением полного единоначалия командир единолично отвечал за боевую, оперативную, административную, хозяйственную и политическую работы. Полковой политработник, освободившись от свойственных вчерашнему военному функциям, стал первым помощником командира по вопросам политического и воинского воспитания красноармейцев.

Деятельность политсостава в боевой обстановке в годы войны имела ряд особенностей. Так, если в целом работа политсостава по обеспечению боевой деятельности войск была подчинена разрешению некоторых общих политико-воспитательных задач, то в каждый момент Великой Отечественной войны

конкретная направленность, содержание и организация политической работы в значительной мере зависели от военно-политической обстановки, характера и основных целей и задач того или иного этапа войны.

Так, в первом периоде войны, в военно-политической работе на первое место выдвигалась задача воспитания у всего личного состава стойкости и выносливости, железной дисциплины и организованности, беспрекословного подчинения командирам. Кроме того, воспитательная работа была направлена на преодоление у бойцов боязни вражеских танков и самолетов, выработку у них уверенности в своем оружии, убеждения в том, что Красная Армия уничтожит любого врага.

Во втором периоде войны основные усилия политработников направлялись на воспитание высокого наступательного порыва, развитие инициативы, решительности, храбрости при прорыве оборонительных сооружений противника. Особое значение в этот период приобретала работа по воспитанию высокой бдительности и сохранению военной тайны. В связи с увеличением численности бойцов нерусской национальности требовалось усилить работу по межнациональному воспитанию [7, с. 7].

Основной особенностью военно-политической работы в третьем периоде войны было воспитание в бойцах воли к полной победе. Вместе с командирами политические работники добивались, чтобы каждый воин глубоко осознавал великую освободительную миссию Красной Армии и, находясь за пределами своей Родины, высоко держал честь и достоинство гражданина Страны Советов. Важнейшее место в военно-политической работе этого периода приобретала работа по воспитанию интернационализма.

Существенной особенностью деятельности политсостава в военное время являлось и теснейшее переплетение в ней функции воспитания и мобилизации. Под мобилизацией понимается специфическая форма участия политсостава в управлении войсками, выражающаяся в создании соответствующего настроения (состояния) у личного состава по отношению к боевому приказу и боевой задаче, в активизации и поддержании выработанных всей предшествующей системой политико-воспитательной работы морально-политических и иных качеств отдельного бойца и воинского коллектива в целом.

В этих условиях на первый план выдвигались такие формы работы, которые побуждали воинов к конкретным боевым действиям и поступкам. Происходил очевидный сдвиг в сторону агитации, изменялись ее формы [8, с. 23]. Значительно уменьшалось количество групповой и массовой агитации, хотя объективная потребность дойти до каждого военнослужащего, оказать массовое влияние увеличивалась. Для разрешения данного противоречия использовались наиболее сильные в эмоциональном отношении формы военно-политической работы (митинги, беседы по материалам сводок Совинформбюро, письма из тыла, конкретные факты варварства и издевательств немецких захватчиков над советскими людьми, историческими и национальными ценностями), а также усиливалась личная агитация живым словом и примером со стороны командиров и политработников, осуществлялась организация разветвленной системы индивидуального влияния со стороны политбойцов, низовых агитаторов, партийно-политического и боевого актива.

Война вносила свои изменения в деятельность полковых политработников как партийного руководителя. Уже в самом начале войны Главное управление политической пропаганды Красной Армии специальной директивой предоставило заместителю командира по политчасти право вышестоящего партийного органа в отношении партийной организации полка. Согласно этой директиве заместитель командира по политчасти имел право приостанавливать проведение в жизнь неправильных решений первичной парторганизации (немедленно

сообщая об этом начальнику отдела политпропаганды соединения), на него возлагалась также обязанность назначать в состав бюро первичной партийной организации новых членов в случае убытия прежних. Первичным партийным организациям предписывалось проводить в жизнь указания заместителя командира по политчасти.

От политработника как партийного руководителя в боевой обстановке требовалось проявлять максимум гибкости и оперативности в подготовке и проведении партийных мероприятий, уметь направлять партийные и комсомольские организации на решение боевых задач, обеспечение авангардной роли коммунистов и комсомольцев в бою. Заместители командиров по политчасти проявляли большую заботу о своевременном подборе секретарей партбюро (парторгов) парторганизаций подразделений, вместе с руководителями партийных и комсомольских организаций проводили большую работу по укреплению низовых организаций, поскольку именно в этих звеньях больше всего выбывало коммунистов и комсомольцев. Важной и сложной проблемой их труда в этот период было обеспечение своевременного приема новых членов партии и членов ВЛКСМ, оперативное вручение партийных и комсомольских документов, повышение мобилизующего значения самого акта вступления воинов в ряды партии или комсомола.

В целях улучшения организации партийной работы в боевой обстановке на протяжении всей войны принимались меры по совершенствованию структуры партполитаппарата. Это проявилось в ряде моментов, в частности в том, что вместо секретарей партийных и комсомольских организаций были введены должности парторгов и комсоров, отменены выборы этих категорий политсостава и введена практика их назначения. В мае 1943 г. была изменена структура партийных и комсомольских организаций, в связи с чем было ликвидировано также ротное звено политработников. Сложившаяся в 1943 г. структура партполитаппарата в полку, включившая в себя заместителя командира полка по политчасти, заместителей командиров батальонов по политчасти, освобожденных парторгов и комсоров полков и батальонов, агитатора полка и начальника клуба в последующем оставалась неизменной до конца войны.

Таким образом, важнейшее место в ряду слагаемых победы занимала военно-политическая работа. В годы Великой Отечественной войны был перестроен процесс военно-политической работы в армии и на флоте с учетом требований развернувшейся войны. Основное внимание было обращено на разъяснение личному составу справедливого характера и целей Отечественной войны, воспитание его в духе патриотизма и интернационализма. Значительное внимание в ходе военно-политической работы было обращено на формирование у воинов таких морально-боевых качеств, как храбрость, мужество, отвага, высокая дисциплинированность и др. Сообразно задачам военно-политической работы был перестроен весь арсенал средств, форм и методов идейного воздействия. Особое значение при этом получила массовая политическая агитация. Наряду с усилением устной агитации приобрели большую агитационную направленность работа культпросветучреждений, содержание военной печати. В военно-политической работе получили всестороннее отражение периоды войны, специфика решаемых в них задач. В первом периоде, особенно в самом начале войны, в ходе оборонительных действий наибольшую значимость имело воспитание у личного состава стойкости и самоотверженности при удержании занимаемых рубежей. Во втором и третьем периодах – формирование наступательного духа у личного состава.

В годы войны был накоплен богатейший опыт военно-политической работы с личным составом, который широко используется в современных условиях в практике работы командиров и офицеров военно-политических органов.

#### Библиографический список

1. *Работа партийных организаций в период Великой Отечественной войны 1941 – 1945 годов. Документы и материалы*: в 2-х т. Москва, 1982; Т. 1.
2. *Содержание деятельности и личностные качества офицера-политработника (К разработке профессиограммы заместителя командира полка по политической части)*. Под редакцией генерала армии Е.Е. Мальцева. Москва, 1976.
3. *Сборник указов, постановлений, решений, распоряжений и приказов военного времени: 1941 – 1942*. Ленинград, 1942.
4. *КПСС о Вооруженных Силах Советского Союза: Документы 1917 – 1968*. Москва, 1969.
5. *Идеологическая работа КПСС на фронте (1941 – 1945 гг.)*. Москва, 1960.
6. *Об установлении полного единоначалия и упразднении института военных комиссаров в Красной Армии*: Указ Президиума Верховного Совета СССР и приказ Народного комиссара обороны № 307, 9-го октября 1942 г. Москва, 1942.
7. *Партийно-политическая работа в Советских Вооруженных Силах в годы Великой Отечественной войны. 1941 – 1945: Краткий исторический обзор*. Москва, 1969.
8. Третьяков В. Слово, зовущее на подвиг. *Коммунист Вооруженных Сил*. 1972; № 12: 22 – 28.

#### References

1. *Rabota partijnyh organizacij v period Velikoj Otechestvennoj vojny 1941 – 1945 godov. Dokumenty i materialy*: v 2-h t. Moskva, 1982; T. 1.
2. *Soderzhanie deyatel'nosti i lichnostnye kachestva oficera-politrabotnika (K razrabotke profессиogrammy zamestitelya komandira polka po politicheskoj chasti)*. Pod redakciej generala armii E.E. Mal'ceva. Moskva, 1976.
3. *Sbornik ukazov, postanovlenij, reshenij, rasporyazhenij i prikazov voennogo vremeni: 1941 – 1942*. Leningrad, 1942.
4. *KPSS o Vooruzhennyh Silah Sovetskogo Soyuz: Dokumenty 1917 – 1968*. Moskva, 1969.
5. *Ideologicheskaya rabota KPSS na fronte (1941 – 1945 gg.)*. Moskva, 1960.
6. *Ob ustanovlenii polnogo edinonachaliya i uprazhnenii instituta voennyh komissarov v Krasnoj Armii*: Ukaz Prezidiuma Verhovnogo Soveta SSSR i prikaz Narodnogo komissara oborony № 307, 9-go oktyabrya 1942 g. Moskva, 1942.
7. *Partijno-politicheskaya rabota v Sovetskikh Vooruzhennyh Silah v gody Velikoj Otechestvennoj vojny. 1941 – 1945: Kratkij istoricheskij obzor*. Moskva, 1969.
8. Tret'yakov V. Slovo, zovuschee na podvig. *Kommunist Vooruzhennyh Sil*. 1972; № 12: 22 – 28.

Статья поступила в редакцию 11.12.19



**Marchenkov V.I.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, chief researcher (Scientific Supervisor) FGKVOU VO "Military University" of the RF Ministry of Defense (Moscow, Russia), E-mail: mvi.sov@rambler.ru

**Zenin R.N.**, adjunct, Department of Pedagogy, Federal University for Higher Education "Military University" of the Ministry of Defense of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: zenin85@mail.ru

**ON THE ROLE OF OFFICERS OF MILITARY-POLITICAL BODIES IN THE FORMATION OF PERSONNEL MORAL AND COMBAT QUALITIES.** The article reveals the authors' approach to the role of officers of military-political organs in the formation of moral and combat qualities in personnel. The need for normative legal consolidation in the activities of officers of military-political organs of the tasks of the formation of moral and combat qualities among the personnel is emphasized. The article gives a brief description of moral and combat qualities, such as discipline, combat training, and moral and psychological preparedness for hostilities. The relationship between them is revealed. The possibilities of the educational process to increase the efficiency of the process of their formation are shown.

**Key words:** military-political work, formation, education, officer, serviceman, training, team, discipline, combat training, readiness.

**В.И. Марченков**, д-р пед. наук, проф., глав. науч. сотр. (науч. рук.), ФГКВОУ ВО «Военный университет» МО РФ, г. Москва, E-mail: mvi.sov@rambler.ru

**Р.Н. Зенин**, адъюнкт, ФГКВОУ ВО «Военный университет» МО РФ, г. Москва, E-mail: zenin85@mail.ru

## О РОЛИ ОФИЦЕРОВ ВОЕННО-ПОЛИТИЧЕСКИХ ОРГАНОВ В ФОРМИРОВАНИИ У ЛИЧНОГО СОСТАВА МОРАЛЬНО-БОЕВЫХ КАЧЕСТВ

В статье раскрывается авторский подход к роли офицеров военно-политических органов в формировании у личного состава морально-боевых качеств. Подчеркивается необходимость нормативно-правового закрепления в деятельности офицеров военно-политических органов задач по формированию у личного состава морально-боевых качеств. В статье дана краткая характеристика морально-боевых качеств, таких как дисциплинированность, боевая выучка, морально-психологическая готовность к боевым действиям. Раскрывается взаимосвязь между ними. Показаны возможности учебно-воспитательного процесса по повышению эффективности процесса их формирования.

**Ключевые слова:** военно-политическая работа, формирование, воспитание, офицер, военнослужащий, подготовка, коллектив, дисциплинированность, боевая выучка, готовность.

Качественные изменения в техническом оснащении Вооруженных Сил Российской Федерации, характерные особенности театра военных действий и современного боя обуславливают изменения требований к военнослужащим, их морально-боевым качествам и боевой активности, дисциплине и организованности, подготовленности к бою.

Формирование морально-боевых качеств у военнослужащих – управляемый процесс, который реализуется в первую очередь в целеустремленной, планомерной, систематической деятельности офицеров военно-политических органов. Важное место в этом процессе занимает деятельность офицеров военно-политических структур частей и подразделений. Деятельность эта имеет многоплановое содержание, сложную структуру и характеризуется наличием многоуровневой системы руководства.

Содержание работы офицеров военно-политических органов по руководству формированием морально-боевых качеств у военнослужащих определяется военной доктриной, военной присягой, уставами и наставлениями Вооруженных Сил, приказами и директивами Министра обороны и другими нормативно-правовыми актами [1, с. 3].

Важнейшей задачей офицеров военно-политических органов, вытекающей из требований этих документов, является формирование у личного состава дисциплинированности как качества личности военнослужащего, как черты его характера, основу которого составляет правомерное поведение. Поэтому одним из важных направлений руководства офицерами военно-политических органов формированием дисциплинированности у военнослужащих является четкая организация правовой пропаганды и правового информирования, систематического разъяснения в ходе правового обучения требований законов, уставов и других документов, регламентирующих порядок службы, мероприятий правовоспитательного характера. Важным условием эффективности этой работы является активное включение в нее всех офицеров частей и подразделений.

Руководство формированием дисциплинированности у личного состава со стороны офицеров военно-политических органов предполагает организацию системы оценок поведения военнослужащих по внешним его проявлениям: характеру поступков (проступков), общественной активности, результатам учебной и служебной деятельности. Главное в этой работе – научить офицеров военно-политических органов выявлять и распознавать мотивы поведения военнослужащих и в соответствии с их характером определять меры корректировки с целью стимуляции развития положительных качеств или пресечения отрицательных [2, с. 431].

На основе дисциплинированности у военнослужащих формируется боевая выучка, будучи важнейшим морально-боевым качеством, оно включает в свою структуру знания, навыки и умения обращения с техникой и оружием в условиях современного боя и успешно выполнять служебно-боевые задачи. Основным направлением работы офицеров военно-политических органов по руководству формированием у личного состава высокой боевой выучки является обеспечения единства воспитания, обучения, развития и психологической подготовки военнослужащих. Особое место в этой работе занимает формирование офицерами военно-политических органов у личного состава познавательных интересов как

важного мотива совершенствования боевой выучки. Офицеры военно-политических органов, развивая боевую выучку военнослужащих, руководствуются требованием принципа обучения – учить войска тому, что необходимо на войне.

На базе дисциплинированности и боевой выучки у военнослужащих формируется морально-психологическая готовность к боевым действиям. Это сложное морально-боевое качество развивается на основе постоянно поддерживаемого состояния психики военнослужащих, которое характеризуется их внутренней готовностью к переходу с мирного положения на военное в любой обстановке и в строго установленные сроки. Одной из центральных задач работы офицеров военно-политических органов по формированию морально-психологической готовности является воспитание личного состава в духе бдительности, сохранения государственной и военной тайны.

Постоянная боевая готовность предъявляет повышенные требования к надежности и устойчивости психики военнослужащих. Офицеры военно-политических органов обращают особое внимание на проведение специальных мероприятий, направленных на формирование у военнослужащих таких качеств психики, как долговременная выносливость нагрузок и перенапряжения, помехоустойчивость, адекватная реакция на непредвиденные раздражители, переключаемость, устойчивость к действию факторов внешней среды, способность действовать в ситуации риска, опасности, предельной ответственности и др. Офицеры военно-политических органов разъясняют психологическую сущность этих качеств, принимая непосредственное участие в планировании и проведении специальной психологической подготовки, совершенствуя системы упражнений, направленных на повышение эмоционально-волевой устойчивости личного состава.

Высшим проявлением морально-психологической готовности военнослужащих является боевая активность и самоотверженность. Способность и готовность действовать в сложных ситуациях и условиях боя активно, противостоять страху и панике воспитывается в ходе выполнения служебно-боевых задач. Кроме того, система боевой и психологической подготовки должна быть направлена на выработку таких интеллектуальных качеств, которые позволили бы военнослужащему трезво оценить обстановку, глубину опасности, правильно рассчитать свои возможности, степень необходимого риска. Разум и интеллект, будучи регулятором поведения солдат в бою, не должны позволять астеническим эмоциям господствовать над их поступками. Задача офицеров военно-политических органов состоит в том, чтобы научить военнослужащего, опираясь на боевую выучку, развитые интеллектуальные качества, использовать механизм саморегуляции чувств для приведения себя в состояние боевого возбуждения.

Огромное значение в системе мероприятий по формированию боевой активности и самоотверженности имеет развитие волевых качеств, в особенности самообладания, мужества, отваги. Решая эту задачу, офицеры военно-политических органов должны мобилизовать военнослужащих на улучшение нормативных показателей служебно-боевой деятельности.

Руководство формированием морально-боевых качеств у военнослужащих со стороны офицеров военно-политических органов осуществляется на всех уровнях, обусловленных штатной организацией части (подразделения). Объектами воздействия офицеров военно-политических органов являются воинские

коллективы. Мощным фактором формирования у военнослужащих высоких морально-боевых качеств является воинский коллектив. Поэтому важнейшая задача офицеров военно-политических органов – сплочение воинских коллективов, создание в них атмосферы высокой коллективной ответственности. Это достигается работой по формированию правильных взаимоотношений в коллективе, направленных на обеспечение единства мышления членов коллектива, развитие самостоятельности и инициативы, создание оптимальных условий для формирования навыков коллективных действий [3, с. 278].

Руководство формированием морально-боевых качеств у военнослужащих со стороны офицеров военно-политических органов, будучи процессом управляемым, имеет сложную структуру, которая отражает его динамику, взаимосвязь между отдельными компонентами, их последовательность.

Начальным этапом руководящей деятельности офицеров военно-политических органов является программирование, которое предполагает:

- четкое уяснение целей и задач военно-политической подготовки, разъяснение их всему личному составу, определение конкретных путей, приемов и средств формирования дисциплинированности, боевой выучки, морально-психологической готовности с учетом специфики каждого из этих качеств;
  - определение исходного уровня развития у военнослужащих тех или иных морально-боевых качеств. С этой целью путем использования всех методов психодиагностики осуществляется непрерывное изучение военнослужащих, направленное на выявление их личностных качеств, способностей, уровня подготовки. Офицеры военно-политических органов осуществляют руководство этой работой и принимают в ней участие;
  - постановка перед каждым воинским коллективом и его членами четкой задачи, определяющей, на формирование каких морально-боевых качеств он должен обратить особое внимание, развитие каких отрицательных качеств ему необходимо приотстранить;
  - самовоспитания военнослужащих. Одна из обязанностей офицеров военно-политических органов является осуществление общего руководства этой работой, организация разъяснения военнослужащим психолого-педагогической сущности процесса самовоспитания, путей и методов самостоятельного формирования основных морально-боевых качеств.
- Важным структурным элементом руководства формированием морально-боевых качеств является психологический профессиональный отбор военнослужащих на воинские должности. Офицеры военно-политических органов должны организовать эту работу в части (подразделении) и обеспечить ее высокий научный уровень. Тем самым создаются оптимальные условия каждому военнослужащему для развития своих способностей, морально-боевых и военно-профессиональных качеств.
- Главным звеном руководства формированием морально-боевых качеств у военнослужащих со стороны офицеров военно-политических органов является научная организация целенаправленных педагогических воздействий на воинские коллективы, отдельных военнослужащих с целью их морально-боевой и психологической закалки. Решение этой задачи достигается:
- научно обоснованным планированием всех направлений подготовки, обеспечивающих единство обучения, воспитания, развития и психологической подготовки военнослужащих, участием офицеров военно-политических органов в составлении планов боевой подготовки, тесной увязкой с ними планов военно-политической работы;
  - продуманной организацией военно-политической работы во всех видах деятельности, постановкой конкретных воспитательных задач, задач развития и психологической подготовки, направленных на формирование морально-боевых

качеств на каждом занятии, при проведении каждого мероприятия, выполнении служебных и боевых задач и обязанностей;

- обеспечением единства, согласованности и преемственности педагогических воздействий, направленных на формирование у коллективов и отдельных военнослужащих морально-боевых качеств, со стороны командиров и начальников;
- совершенствованием методики обучения и воспитания военнослужащих, творческим отношением офицеров военно-политических органов к организации учебно-воспитательной работы, постоянным изучением, обобщением и распространением передового опыта, поиском и внедрением новых приемов и средств военно-политической подготовки;
- организацией контроля и педагогической оценки каждого учебного, воспитательного и служебного мероприятия, работы каждого воинского коллектива, отдельного военнослужащего по формированию дисциплинированности, совершенствованию боевой и психологической закалки.

Деятельность офицера военно-политических органов по руководству формированием у военнослужащих морально-боевых качеств требует от него специфических профессиональных компетенций [4, с. 29]. Они совершенствуются и развиваются в процессе практической деятельности офицера военно-политических органов как руководителя формирования морально-боевых качеств у военнослужащих на базе их сформированных и формируемых качеств. Определяющее значение в этой деятельности имеет направленность офицеров военно-политических органов как руководителей формирования у военнослужащих морально-боевых качеств. Она характеризуется установками и мотивами, определяющими его положительное отношение к военной службе, воинскому порядку, к воинской субординации и дисциплине [5, с. 109].

Особенности деятельности офицеров военно-политических органов по формированию морально-боевых качеств у военнослужащих требуют от него знания основных положений военной науки, военной доктрины, прочных специальных, технических и тактических знаний, а также знания уставов и наставлений, документов, регламентирующих все виды деятельности Вооруженных Сил Российской Федерации, воспитания у военнослужащих морально-боевых качеств.

Опыт показывает, что для повышения воспитательного характера обучения, формирования у военнослужащих высоких морально-боевых качеств в процессе боевой и военно-политической подготовки большое значение имеют психолого-педагогические знания офицеров военно-политических органов. Наряду со знаниями, офицерам военно-политических органов как военным руководителям необходимо иметь развитые навыки и умения организации, проведения и контроля боевой и военно-политической подготовки, боевого управления, службы войск [6, с. 56].

Таким образом, роль офицеров военно-политических органов в формировании у личного состава морально-боевых качеств в современных условиях значительно возросла. Развитие у них профессионально-педагогической компетентности позволяет эффективней формировать морально-боевые качества у военнослужащих. При этом педагогическая деятельность офицеров военно-политических органов в области данной работы должна носить творческий характер. Она связана с постоянным поиском новых возможностей повышения качества и эффективности привития навыков и умений боевого поведения, новых приемов и методов обучения и воспитания военнослужащих, формирования их моральной способности и психологической готовности к успешным боевым действиям.

#### Библиографический список

1. Алехин И.А. Перспективные направления подготовки кадров для военно-политических органов Вооруженных сил Российской Федерации. *Военно-политическая работа в Вооруженных силах Российской Федерации: теория и практика*: сборник материалов Научно-практической конференции. Под общей редакцией канд. юрид. наук, доц., генерал-лейтенанта И.В. Мишуткина. Москва: ВУ, 2019.
2. Бусловский В.Н. *Комиссары Великой победы*. Москва: Издательство «Планета», 2016.
3. Ермаченков А.В. Влияние уставных взаимоотношений в воинском коллективе на поведение и дисциплинированность военнослужащих. *Мир образования – образование в мире*. 2017; № 2 (66): 277 – 280.
4. Слепов В.Я. Окопная педагогика. Жестокость и покаяние (личное мнение участника Великой Отечественной войны). *Мир образования – образование в мире*. 2019; 2 (74): 26 – 30.
5. Поляков С.П., Старков Р.В. Актуализация использования воинских и боевых традиций в военно-патриотическом воспитании курсантов. *Военный академический журнал*. 2015; № 2 (6): 106 – 111.
6. Масыгин В.П. Муштруйте и воспитывайте.... сначала себя, потом солдата. *Военно-исторический журнал*. 2005; № 3.

#### References

1. Alehin I.A. Perspektivnye napravleniya podgotovki kadrov dlya voenno-politicheskikh organov Vooruzhennykh sil Rossijskoj Federacii. *Voенno-politicheskaya rabota v Vooruzhennykh silah Rossijskoj Federacii: teorija i praktika*: sbornik materialov Nauchno-prakticheskoj konferencii. Pod obshej redakciej kand. yurid. nauk, doc., general-lejtenanta I.V. Mishutkina. Moskva: VU, 2019.
2. Buslovskij V.N. *Komissary Velikoj pobedy*. Moskva: Izdatel'stvo «Planeta», 2016.
3. Ermachenkov A.V. Vliyaniye ustavnykh vzaimootnoshenij v voinskom kollektive na povedeniye i disciplinirovannost' voennosluzhaschih. *Mir obrazovaniya – obrazovanie v mire*. 2017; № 2 (66): 277 – 280.
4. Slepov V.Ya. Okopnaya pedagogika. Zhestokost' i pokayaniye (lichnoe mneniye uchastnika Velikoj Otechestvennoj vojny). *Mir obrazovaniya – obrazovanie v mire*. 2019; 2 (74): 26 – 30.
5. Polyakov S.P., Starkov R.V. Aktualizaciya ispol'zovaniya voinskih i boevykh tradicij v voenno-patrioticheskom vospitanii kursantov. *Voennyy akademicheskij zhurnal*. 2015; № 2 (6): 106 – 111.
6. Masyagin V.P. Mushtrujte i vospityvajte.... snachala sebya, potom soldata. *Voенno-istoricheskij zhurnal*. 2005; № 3.

Статья поступила в редакцию 11.12.19

**Atemova F.M.**, postgraduate, Department of Russian Philology, North Ossetian State Teachers' Institute (Vladikavkaz, Russia), E-mail: [valida.tarieva@mail.ru](mailto:valida.tarieva@mail.ru)

**DEVELOPMENT CULTURAL-SPEECH SKILLS IN SCHOOLCHILDREN IN THE WORLD OF POLYCUltURAL EDUCATION.** The article substantiates the need to form cultural and speech skills of primary school students in Russian language and speech lessons in conditions of the polylingual model of multicultural education. The model combines the preservation of the fundamental educational and educational functions of the native languages of the peoples of Russia and the strengthening of the role of the Russian language. In the implementation of the goals of multicultural education in this model, primary education deserves special attention, as it lays the foundations of the comprehensive development of children, here begins the work on the education of the culture of speech, formation conscious attitude to language, development of communication skills. The author concludes that the development of cultural and speech skills of junior schoolchildren in the conditions of multicultural education should be based on the combination of educational and educational functions of the native languages of the peoples of Russia, and at the same time strengthen the role of the Russian language – an active mediator of the dialogue of cultures. The use of "dialogue of cultures" in learning languages contributes to the formation of the personality of students, the formation of a nationwide civic identity, the consolidation of society

**Key words:** language, speech, culture, dialogue of cultures, polylingual model, polylingual approach, multicultural education, bilingualism, junior schoolchildren.

**Ф.М. Атемова**, аспирантка, ГБОУ ВО «Северо-Осетинский государственный педагогический институт», г. Владикавказ, E-mail: [valida.tarieva@mail.ru](mailto:valida.tarieva@mail.ru)

## РАЗВИТИЕ КУЛЬТУРНО-РЕЧЕВЫХ НАВЫКОВ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ПОЛИЛИНГВАЛЬНОЙ МОДЕЛИ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье обосновывается необходимость формирования культурно-речевых навыков речи учащихся начальной школы на уроках русского языка и речи в условиях полилингвальной модели поликультурного образования. Данная модель совмещает сохранение фундаментальных образовательно-воспитательных функций родных языков народов России и усиление роли русского языка. В реализации целей поликультурного образования в данной модели особого внимания заслуживает начальное обучение, так как именно оно закладывает основы всестороннего развития детей, здесь начинается работа по воспитанию культуры речи, формированию сознательного отношения к языку, развитию коммуникативных навыков. Автор делает вывод о том, что развитие культурно-речевых навыков речи младших школьников в условиях полилингвальной модели поликультурного образования должно основываться на совмещении образовательно-воспитательных функций родных языков народов России и при этом усилении роли русского языка – активного посредника диалога культур. Использование «диалога культур» в обучении языкам способствует становлению личности обучающихся, формированию общероссийской гражданской идентичности, консолидации общества.

**Ключевые слова:** язык, речь, культура, диалог культур, полилингвальная модель, полилингвальный подход, поликультурное образование, двуязычие, младший школьник.

За прошедшие десятилетия применение принципа обучения русскому языку в контексте «диалога культур» значительно расширило свои границы и укрепились в преподавании как русского (в статусе государственного языка Российской Федерации), так и языков народов России в статусе родного [1 – 7].

В Федеральном государственном образовательном стандарте среднего (полного) общего образования прописывается «обеспечение формирования российской гражданской идентичности учащихся; сохранение и развитие культурного разнообразия и языкового наследия многонационального народа Российской Федерации, реализация права на изучение родного языка, овладение духовными ценностями и культурой многонационального народа России» [8].

В условиях двуязычной образовательной среды методический принцип «диалога культур» раскрывает свой воспитательный и развивающий потенциал наиболее полно. Обучение языкам народов России в контексте «диалога культур» помогает обучающимся разных этнических групп ориентироваться в многоцветии языков и культур нашей страны, осваивать русский язык, используя собственный «филологический» опыт на родном языке, самостоятельно отыскивать в реалиях разных культур то общее, что нас объединяет, а не разъединяет, что положительно влияет на характер межличностных отношений.

Применение этого принципа на практике развивает в обучающихся чувство ответственности за выстраивание межэтнических отношений на личностном уровне, за сохранение культурного наследия нашей страны, в которое входит современный русский литературный язык (в статусе государственного языка РФ); государственные языки республик РФ, языки народов нашей страны в статусе родного. В конечном счёте, использование «диалога культур» в обучении языкам способствует становлению личности обучающихся, формированию общероссийской гражданской идентичности, консолидации общества [1].

Представляет интерес полилингвальная модель поликультурного образования (ПМПО), разработанная на кафедре ЮНЕСКО Государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Осетинский государственный педагогический институт».

Полилингвальный подход понимается как интеграция многообразия культур языков, создающих образовательную среду, обеспечивающих формирование у будущего учителя научной и культурной картины мира, начиная с дошкольного возраста.

Образовательный процесс в полилингвальной модели поликультурного образования строится на познании от близкого к далекому, от известного к неизвестному. Развитие гармонически развитой личности направлено на этнокультурное и гражданское самоопределение на основе осетинской национальной традиции, ценностей российской и мировой культуры.

По мнению авторов модели Р.С. Бзарова, Т.Т. Камболова, Л.А. Кучиевой, «...этнокультурная ориентация, общероссийские и культурные ценности и общечеловеческие идеалы должны совмещаться в одном участнике» [2, с. 5]. Языковой плюрализм при этом выступает гарантом культурного плюрализма.

Концептуальный принцип (триада) «Осетия – Россия – Мир», положенный в основу модели, соответствует естественным познавательным потребностям обучающихся и позволяет им осознавать себя гражданами республики, России, мира, а осетинская культура вписывается в общемировое культурное пространство как ее гармоничная часть [5, с. 21].

Полилингвальная образовательная модель поликультурного образования совмещает сохранение фундаментальных образовательно-воспитательных функций родных языков народов России и усиление роли русского языка – активного посредника диалога культур [4, с. 17].

К сопровождающим концептам полилингвальной образовательной модели поликультурного образования Л.А. Кучиева относит следующие признаки:

- полилингвальность,
- многонациональность,
- поликультурность,
- гражданскую идентичность.

К базовым принципам данной модели относятся:

- адекватность основных социокультурных идей модели конструкции российской гражданской идентичности;
- функциональное двуязычие;
- культуросообразность дидактического материала всех учебных дисциплин, представляемую в соответствии с триадой;
- преемственность образовательных этапов, начиная с дошкольного возраста и др. [6, с. 107 – 108].

Функциональное двуязычие (преподавание на одном и том же образовательном этапе части предметов на родном (нерусском), части – на русском языках) дополняется различным соотношением языков обучения на разных образовательных ступенях. На старшей ступени школы в качестве языка обучения наряду с русским и родным (нерусским) языками используется иностранный язык.

Модель строится на учете владения учащимися родных языков в двух вариантах:

- осетино-русском (для владеющих родным языком)
- русско-осетинском (для лиц, не владеющих родным языком).

Для первой модели разработан дигорско-русский вариант (для владеющих дигорской формой осетинского языка).

По первой модели языки изучаются в следующей последовательности:

- с первого класса осетинский как родной и русский как второй;



– со второго класса вводится иностранный язык.

На разных этапах каждый из изучаемых языков выступает языком изучения и языком обучения.

При апробации данной модели было впервые реализовано обучение английскому языку в начальной школе на родном (осетинском) языке.

Следует отметить, что по второй модели обучаются как представители титульного этноса, так и представители иных национальностей, проживающих в республике [3].

Базовым принципом модели является функциональное многоязычие, когда каждый из языков используется не только в качестве языка изучения, но и в качестве языка обучения.

Само обучение при второй модели строится на учете наличия двух основных категорий учащихся с точки зрения их базовой языковой компетенции – учащихся с первым родным языком, то есть на начальном этапе не владеющих русским, и учащихся с первым русским языком, то есть на начальном этапе не владеющих осетинским.

Такой комплексный подход позволяет выбирать и комбинировать языковой инструментарий в зависимости от уровня владения учащимися тем или иным языком и выстраивать дифференцированный алгоритм изучения русского и родного языков русскоязычными и нерусскоязычными учащимися, выравнивая их стартовый уровень к началу основной школы.

Методически обоснованное соотношение языков обучения и изучения является важнейшей составляющей модели, при этом на старшей ступени в качестве языка обучения может быть использован также английский язык. В связи с этим она строится на принципе паритетного двуязычия и углублен-

ного изучения иностранного языка, что и характеризует ее как полилингвальную.

Таким образом, полилингвальная образовательная модель поликультурного образования представляется как механизм совмещения задач по усилению роли русского языка как государственного языка РФ, с одной стороны, и возрождения фундаментальных образовательно-воспитательных функций родных языков народов России – с другой. При этом позиции русского языка как учебного предмета в нерусскоязычной среде существенно усиливаются, особенно в школах с родным (нерусским) языком обучения.

С позиций поликультурности специфика модели состоит в том, что обучение вообще, в том числе языкам, осуществляется в ней на культуросообразном дидактическом материале, который выстраивается по концептуальному принципу триады: Осетия – Россия – Мир.

По этому принципу в содержании обучения гармонично сочетаются специальные и культурологические знания общечеловеческого, общероссийского и этнокультурного формата, а постижение окружающего природного и социального мира строится на движении от этнического и регионального к общенациональному и к общечеловеческому, то есть от близкого – к далекому [7].

Резюмируя вышеизложенное, отметим, что развитие культурно-речевых навыков речи младших школьников в условиях полилингвальной модели поликультурного образования будет проходить успешно лишь при сочетании обучения русскому языку с изучением иностранных языков.

При этом лингвосоциокультурной основой российской гражданской идентичности признается языковая компетенция учащихся, обеспечивающая формирование поликультурно ориентированной многоязычной личности.

#### Библиографический список

1. Андреева И.В., Балданмаксарова Е.И. Обучение языкам народов России в контексте «диалога культур». *Поликультурное образование и диалог культур: сборник научных трудов Международной научно-практической конференции к 80-летию профессора Меджи Валентиновны Черкезовой*, 2 октября, Москва: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», 2017: 11 – 16.
2. Бзаров Р.С., Камболов Т.Т., Кучиева Л.А. *Поликультурная образовательная модель как основа формирования российской гражданской идентичности обучающихся общеобразовательной школы*: монография. Владикавказ: Издательство СОГПИ, 2011.
3. Газаева Л.В. Полилингвальная модель поликультурного образования: педагогический вуз. *Поликультурное образование и диалог культур: сборник научных трудов международной научно-практической конференции к 80-летию профессора Меджи Валентиновны Черкезовой*, 2 октября, Москва: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», 2017.
4. Дреев О.И. *Комплексная программа реализации развития поликультурного образования в Российской Федерации и формирование гражданской идентичности*. Владикавказ: Издательство СОГПИ, 2014.
5. Камболов Т.Т. Стратегия в Осетии: полилингвальность и поликультурность. *Полилингвальное образование как основа сохранения языкового наследия и культурного разнообразия человечества: материалы I Международной научной конференции*, 25 – 26 апреля 2006 г.). Владикавказ: Издательство СОГПИ, 2006: 19 – 23.
6. Кучиева Л.А. Социопсихологические возможности (функции) полилингвальной модели поликультурного образования. *Полилингвальное образование как основа сохранения языкового наследия и культурного разнообразия человечества: материалы VI Международной научной конференции*, 29 сентября, Владикавказ: Издательство СОГПИ, 2016: 106 – 112.
7. Кучиева Л.А. Стратегия подготовки учителя к работе в условиях полилингвальной модели поликультурного образования. *Этнодиалог*. 2018; № 1 (55): 72 – 78.
8. *Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования*. Приказ Минобрнауки России от 17 мая 2012 г. № 413. Available at: <http://минобрнауки.рф/документы/2365>

#### References

1. Andreeva I.V., Baldanmaksarova E.I. Obuchenie yazykam narodov Rossii v kontekste «dialoga kul'tur». *Polikul'turnoe obrazovanie i dialog kul'tur: sbornik nauchnykh trudov mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferencii k 80-letiyu professora Medzhi Valentinovny Cherkezojov*, 2 oktyabrya, Moskva: FGBNU «Institut strategii razvitiya obrazovaniya RAO», 2017: 11 – 16.
2. Bzarov R.S., Kambolov T.T., Kuchieva L.A. *Polikul'turnaya obrazovatel'naya model' kak osnova formirovaniya rossijskoj grazhdanskoj identichnosti obuchayushchysya obshchego obrazovatel'noj shkoly*: monografiya. Vladikavkaz: Izdatel'stvo SOGPI, 2011.
3. Gazayeva L.V. Polilingval'naya model' polikul'turnogo obrazovaniya: pedagogicheskij vuz. *Polikul'turnoe obrazovanie i dialog kul'tur: sbornik nauchnykh trudov mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferencii k 80-letiyu professora Medzhi Valentinovny Cherkezojov*, 2 oktyabrya, Moskva: FGBNU «Institut strategii razvitiya obrazovaniya RAO», 2017.
4. Dreev O.I. *Kompleksnaya programma realizacii razvitiya polikul'turnogo obrazovaniya v Rossijskoj Federacii i formirovanie grazhdanskoj identichnosti*. Vladikavkaz: Izdatel'stvo SOGPI, 2014.
5. Kambolov T.T. Strategiya v Osetii: polilingval'nost' i polikul'turnost'. *Polilingval'noe obrazovanie kak osnova sohraneniya yazykovogo naslediya i kul'turnogo raznoobraziya chelovechestva: materialy I Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii*, 25 – 26 aprelya 2006 g.). Vladikavkaz: Izdatel'stvo SOGPI, 2006: 19 – 23.
6. Kuchieva L.A. Sociolingvistiicheskie vozmozhnosti (funkcii) polilingval'noj modeli polikul'turnogo obrazovaniya. *Polilingval'noe obrazovanie kak osnova sohraneniya yazykovogo naslediya i kul'turnogo raznoobraziya chelovechestva: materialy VI Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii*, 29 sentyabrya, Vladikavkaz: Izdatel'stvo SOGPI, 2016: 106 – 112.
7. Kuchieva L.A. Strategii podgotovki uchitelya k rabote v usloviyah polilingval'noj modeli polikul'turnogo obrazovaniya. *Etnodialogi*. 2018; № 1 (55): 72 – 78.
8. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart srednego (polnogo) obshchego obrazovaniya*. Prikaz Minobrnauki Rossii ot 17 maya 2012 g. № 413. Available at: <http://minobrnauki.rf/dokumenty/2365>

Статья поступила в редакцию 10.12.19

УДК 378

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10156

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

**Radzhabova R.V.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), Department of Theory and Methods of Teaching Law, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: [patimat.kamus@mail.ru](mailto:patimat.kamus@mail.ru)

**THEORETICAL ASPECTS OF INTERACTIVE TECHNOLOGY IN THE PROCESS OF THE TRIAL OF THE FUTURE TEACHER.** This article is based on the analysis of psychological and educational literature and practical experience and describes the methodical aspects of the formation of legal competence among students of the pedagogical university by means of interactive learning technologies. The work reveals didactic features of the formation of professionally significant qualities of the personality of the future lawyer through the realization of the educational and developing potential of interactive methods and methods of learning; methodical recommendations on the development of the legal competence of students of electronic information resources.

**Key words:** legal competence, professionally significant qualities, interactive technologies, method of projects, business game, brainstorming, debates.

**П.Д. Гаджиева**, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала,  
E-mail: patimat.kamus@mail.ru  
**Р.В. Раджабова**, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала,  
E-mail: patimat.kamus@mail.ru

## ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРИМЕНЕНИЯ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ ПРАВОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

В данной статье на основе анализа психолого-педагогической литературы и практического опыта охарактеризованы методические аспекты формирования правовой компетентности у студентов педагогического вуза средствами интерактивных технологий обучения. Описаны дидактические особенности формирования профессионально значимых качеств личности будущего правоведа посредством реализации воспитательно-развивающего потенциала интерактивных методов и приемов обучения; даны методические рекомендации по развитию правовой компетентности студентов электронных информационных ресурсов.

**Ключевые слова:** правовая компетентность, профессионально значимые качества, интерактивные технологии, метод проектов, деловая игра, мозговой штурм, диспуты.

Профессиональная подготовка как одна из стадий профессионального становления личности начинается с поступления в вуз, ей присущи следующие психологические черты: профессиональная подготовленность, профессиональное самоопределение, готовность к самостоятельному труду [1], [2].

Набор профессионально-правовых знаний и представлений, понимание системного характера профессиональных проблем создают основу для формирования правовой компетентности, характерной для соответствующей сферы деятельности. Развитию правовой компетентности способствуют также прочные знания и представления в области теоретических основ и закономерностей функционирования отрасли; тенденций ее развития; многообразия процессов, характерных для соответствующей сферы деятельности, и их связи с другими сферами жизнедеятельности; смежных дисциплин и специальностей.

Одной из основных задач по развитию правовой компетентности является накопление фундаментальных теоретических знаний, правовой лексики, усвоение юридической терминологии соответствующего направления. Первостепенную роль в развитии данного аспекта правовой компетентности играет работа с правовыми текстами профессиональной направленности.

При отборе текстового материала мы руководствовались рядом принципов, сформулированных В.А. Егоровым. Это принципы аутентичности, прагматичности, профессиональной адекватности, учета ожиданий обучающихся.

Принцип аутентичности предполагает включение в обучение текстов оригинальной литературы правовой направленности (например, тексты Конституции РФ; отрывки из учебников по праву, журналы «Право», «Юридический мир и наука», «Право и образование», «Право и политика», «Правовая культура»), по которым осуществляется правовая информированность студента. Принцип прагматичности предполагает обязательное включение в обучение фрагментов профессионально-делового общения.

Такие фрагменты позволяют студентам овладеть приемами эмоциональных отношений, установления контакта, логикой рассуждения, способами выражения причинно-следственных отношений.

Принцип профессиональной адекватности означает, что материал, отобранный для обучения студентов правовой сферы, должен быть достаточным, чтобы обеспечить понятийную и концептуальную готовность студентов к профессиональной деятельности.

Принцип учета ожиданий обучающихся предполагает учет их коммуникативно-профессиональных потребностей и владение терминологией отдельных отраслей права.

Одним из интерактивных методов, позволяющих развивать правовую компетентность, изучать законы и правила, научиться тому, как пользоваться этими правилами, стал для нас метод проведения деловых игр, основанный на моделировании и проигрывании социальных ролей в процессе решения учебно-профессиональной задачи, эффективность которого обеспечивается тем, что студенты лучше овладевают знаниями, навыками и умениями при условии принятия той или иной социальной роли, ранее недостаточно им известной или усвоенной.

В качестве примера приведем несколько вариантов деловых игр, которые чаще практикуются: «Заседание комиссии по делам несовершеннолетних», «Заседание профсоюзного комитета по вопросу защиты прав работника», «Судебное разбирательство: лишение матери родительских прав».

В ходе проведения игр подобного характера присутствует возможность распределения различных социально-профессиональных ролей, наделенных разнообразными функциями и задачами. Воспроизводятся и различные элементы уголовного/гражданского процесса (исковые требования, пояснения и прения сторон, опрос свидетелей, вступительная и заключительная речь и т.п.).

Для развития у студентов способности строить свое поведение в соответствии с действующими законами, осознавать, что они означают для него, что ему позволено, а что не позволено, какие наказания он может понести за нарушение закона, каковы способы защиты своих прав, мы применяем в практической работе со студентами различного рода задания, связанные с самостоятельным поис-

ком специализированной информации в различных источниках (книги, учебники, специализированные журналы, Интернет).

Информация о последних тенденциях в профессиональной сфере ярко отражена в таких изданиях, как, например, «Государство и право», «Право и жизнь», «Правоведение», «Мир юридической науки», которые являются реальными носителями живого языка и актуальной информации.

Повышению уровня правовой компетентности современного специалиста способствует использование электронных носителей информации, приобретающих в настоящее время все большее значение, в числе которых доминирующая роль принадлежит справочной правовой системе «Консультант +».

Современные технологии предоставления новой информации создают уникальные возможности автоматического поиска информации, работы со справочным материалом. Подобная деятельность стала не только эффективным способом решения практических задач, но и зачастую являлась одним из способов подготовки к участию в дискуссионных формах обучения.

К числу важных практических умений специалиста правовой сферы можно также отнести разработку документов правового характера; осуществление правовой экспертизы нормативных актов; подготовку квалифицированных заключений, справок, обзоров и консультаций по вопросам профессиональной деятельности; составление соответствующих документов; редактирование, реферирование, рецензирование текстов различного характера; составление планов и т.п. В данном направлении студентам в качестве альтернативы традиционным формам работы с текстом предлагалось составление эссе, а также различных рецензий на основе прочитанного материала.

Особый интерес вызывает у студентов, как показала практика, и выполнение совместной познавательной, исследовательской или иной работы на заданную тему; решение научных или практических проблем или задач. Данным требованиям, по мнению ученых-педагогов, отвечает *метод проектов*, ориентированный на создание конкретного образовательного продукта. Тематика образовательных проектов может охватывать создание теоретических моделей, создание социальных разработок, исследование различных процессов.

С целью формирования правовых компетенций в процессе обучения праву студентов правовой сферы проводились различные диспуты и дискуссии. Они занимают особое место среди активных методов обучения. Дискуссия считается эффективным способом убеждения, так как ее участники сами приходят к тому или иному выводу. Дискуссия как разновидность интерактивных методов обучения может фрагментарно использоваться во всех видах учебных занятий, придавая им диалоговую форму.

Одна из тем, предложенных для обсуждения студентам, называлась «Молодежный парламент». На этапе подготовки в рамках учебной программы студентам были предложены тексты «Об эффективности деятельности молодежного парламента», «О способах взаимодействия членов парламента с учащейся молодежью». В ходе чтения, ответов на вопросы по текстам и их обсуждения в целом были совместно выявлены ключевые моменты для предстоящей дискуссии. Группа разделилась на «сторонников» и «противников» глобализации и в качестве домашней подготовки получила задание разработать набор аргументов «за» и «против» отдельных аспектов и роли молодежи в данном явлении. По результатам дискуссии были оценены аргументированность и убедительность представителей групп, а также подведены соответствующие итоги.

Студентам, проявившим особый интерес к данной проблеме, было предложено принять участие в ежегодной студенческой научно-практической конференции, которая носила название III-й Международной научно-практической конференции «Право молодых». Таким образом, проведенная дискуссия стала не только стимулом для более глубокого изучения данной темы, но и способствовала творческому осмыслению своей «Я-позиции» в правовой действительности.

Одним из активных дискуссионных методов обучения являются *дебаты* – прения, носящие, как правило, политический характер; обмен мнениями по какому-либо вопросу. Для проведения подобного занятия нами была выбрана

тема, актуальная на сегодняшний день для студенческой молодежи, «Почему молодежь должна быть носителем прав, забывая при этом об обязанностях?» с заранее заявленными сторонниками «за» и «против» (3 – 5 чел.). Каждый представлял свою молодежную программу, отражающую аспекты не только политического, но и экономического развития государства, с акцентом на права и обязанности молодежи, отвечал на вопросы оппонентов. С целью независимой оценки выступлений команд возможно введение в дебаты своеобразного жюри. Данный метод способствовал, по нашему мнению, формированию правовых убеждений и установок студентов. В ходе подготовки и проведения дебатов происходит активизация знаний, студенты систематизируют когнитивные знания по категориям «хорошо – плохо», «разрешено – запрещено», «ответственно – безответственно», «вредно – не вредно», «законно – незаконно» и т.п.

Формированию широкого диапазона коммуникативных навыков и профессиональных качеств способствуют различного рода кейс-стадии.

В качестве заявленной для кейс-стадии проблемы нами была выбрана тема «Права человека». Группа была разделена на «экспертов» в области юридической стороны данного вопроса и «экспертов», представляющих международную организацию по защите прав человека. Каждую мини-группу составляли «эксперт-юрист», «эксперт международной организации». Данная форма работы предполагала предварительную теоретическую подготовку в области защиты прав человека и его условий, законодательства в данной области, а также терминологию данной тематики. Результативность оценивалась по количеству «названных документов в сфере защиты прав человека», как российских, так и международных, выявлению наибольшего количества достоинств и недостатков нормативно-правовых документов. Следует отметить, что подобные формы занятий требуют основательной подготовки не только со стороны обучаемых, но и высокого уровня компетентности самого преподавателя в данной области.

Технология «мозговой штурм» направлена на групповое решение творческой проблемы формирования правовой компетентности. Нами в качестве мозгового штурма была использована методика «Как защитить свои права». В ходе деятельности и общения в данном проекте студенты научились легко преодолевать внутренние барьеры. Её достоинство состоит в том, что она открывает возможность перехода на чужую логику – логику соседа, таким образом у студентов формируются умения правопонимания и правоприменения.

В ходе занятия участники-студенты, по нашему мнению, приобретают умение доброжелательно слушать, спорить, задавать вопросы, поощрять. Каждый свободно, не опасаясь насмешек, выдвигает свои предложения по решению рассматриваемой задачи, т.к. критика исключена полностью.

Поскольку основные правила проведения мозгового штурма запрещают неуместную критику, каждый участник убежден, что можно высказать любую мысль

без боязни, которую не признают смешной или несостоятельной. Однако этого не достаточно для обильного потока предложений. Следовательно, в процессе работы ведущий-преподаватель задаёт вопросы и поощряет порождение идей и ассоциаций участников группы. Он – катализатор решений и дирижёр. Вопросы ведущего сформулированы так, чтобы сломать лёд недоверия и побудить участников к активному генерированию большого количества идей (например, ведущий спрашивает: «Полностью ли вы разделяете эту идею?»).

Ведущий просит участников формулировать свои высказывания таким образом, чтобы превратить их из оценочных в содержательные: «Это не просто хорошо, а хорошо потому, что ...». Количество идей должно быть как можно большим.

**Деловые игры.** Игровые технологии, как утверждают специалисты, представляют собой игровую форму взаимодействия педагога и учащихся через реализацию определённого сюжета (игры, сказки, спектакля, делового общения). При этом образовательные задачи включены в содержание игры. Вот почему студенты с увлечением относятся к такой форме обучения.

Оставаясь педагогическим процессом, учебная деловая игра является воссозданием контекста будущего труда в его предметном и социальном аспектах. Она воссоздает предметный контекст-обстановку условий практики и социальный контекст, в котором студент взаимодействует с представителями других ролевых позиций. Таким образом, в деловой игре реализуется целостная форма коллективной учебной деятельности на целостном же объекте – модели условий и диалектики производства, профессиональной деятельности.

В деловой игре студенты выполняют квазипрофессиональную деятельность, сочетающую в себе учебный и профессиональные элементы.

Из этого следует, что деловая игра может рассматриваться как имитация реальной деятельности специалиста, стоящего в позиции педагога или правоведа в тех или иных искусственно созданных ситуациях; как специально организованная деятельность студентов, воссоздающая реальный процесс, сочетающий в себе учебно-воспитательные и игровые элементы. Проведение деловых игр способствует раскрепощению творческих сил как у студента, так и у педагога, дает возможность свободно мыслить.

Таким образом, игра в дидактическом плане выступает не только как метод обучения, но и как средство и форма организации обучения и успешно может применяться в учебном процессе вуза. Обучение, направленное на развитие правовой компетентности, предполагает организацию процесса обучения как модели процесса взаимодействия, при котором особое внимание необходимо уделять также технике и способности обучающихся вступать в игровое взаимодействие, умению высказывать свою точку зрения, аргументировать и отстаивать выдвинутую позицию, ссылаясь на нормативно-правовую базу в данной сфере, речевому этикету, стратегии и тактике диалогического и группового общения.

#### Библиографический список

1. Гаджиева П.Д. *Интерактивные формы обучения ФГБОУ ВО «ДГПУ»*. Махачкала, 2016.
2. Гаджиева П.Д. Проектные технологии в практике преподавания права. *Мир науки, культуры, образования*. 2017; № 4 (65): 15 – 16.
3. Гаджиева П.А., Раджабова Р.В. Методические основы моделирования плана-конспекта интерактивного урока по праву в школе. *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 5 (78): 120 – 121.
4. Гаджиева П.А., Раджабова Р.В. Правовое образование подрастающего поколения: отечественный и зарубежный опыт. *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 5 (78): 122 – 123.

#### References

1. Gadzhieva P.D. *Interaktivnye formy obucheniya FGBOU VO «DGPU»*. Mahachkala, 2016.
2. Gadzhieva P.D. Proektnye tehnologii v praktike prepodavaniya prava. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2017; № 4 (65): 15 – 16.
3. Gadzhieva P.A., Radzhabova R.V. Metodicheskie osnovy modelirovaniya plana-konspekta interaktivnogo uroka po pravu v shkole. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 5 (78): 120 – 121.
4. Gadzhieva P.A., Radzhabova R.V. Pravovoe obrazovanie podrastayushchego pokoleniya: otechestvennyy i zarubezhnyy opyt. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 5 (78): 122 – 123.

Статья поступила в редакцию 10.12.19

УДК 378

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10157

**Shumakova A.V.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia),  
E-mail: alex-2a@yandex.ru.

**ROLE OF CONTINUOUS SELF-EDUCATION IN PROFESSIONAL DEVELOPMENT AND GRADUATES OF UNIVERSITY.** The article deals with the phenomenon of professional development of university graduates in modern conditions of change of educational paradigm. The author presents the characteristics of personal resources of professional development, and highlights the conditions of their formation in the period of study at the university. The problem of ensuring the growth of professional potential of the individual throughout life is analyzed. In the context of this problem, an attempt is made to theoretically substantiate the relationship of continuous self-education and professional development. With the involvement of professional development is an integral feature of the modern specialist, regardless of the field of activity. Successful professional development ensures the competitiveness of a graduate in the labor market, his professional and social success, prevents signs of professional stagnation and deformation.

**Key words:** professional development, continuing education, professional self-education, university graduate.

**А.В. Шумакова**, д-р пед. наук, проф., ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь,  
E-mail: alex-2a@yandex.ru



## РОЛЬ НЕПРЕРЫВНОГО САМООБРАЗОВАНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ РАЗВИТИИ ВЫПУСКНИКОВ ВУЗА

В данной статье рассматривается феномен профессионального развития выпускников вуза в современных условиях смены образовательной парадигмы. Автор представляет характеристику личностных ресурсов профессионального развития и выделяет условия их формирования в период обучения в вузе. Анализируется проблема обеспечения роста профессионального потенциала личности на протяжении всей жизни. В контексте данной проблемы предпринимается попытка теоретически обосновать взаимосвязь непрерывного самообразования и профессионального развития.

**Ключевые слова:** профессиональное развитие, непрерывное образование, профессиональное самообразование, выпускник вуза.

Происходящие в настоящее время изменения образовательной парадигмы ставят на первое место профессиональное и личностное развитие выпускников вузов. Сегодня выпускник высшего учебного заведения должен не только обладать высоким уровнем развития необходимых компетенций, но и иметь определенный потенциал для эффективного дальнейшего профессионального развития в соответствии с требованиями конкретной трудовой сферы.

Проблема формирования в период обучения в вузе основ для дальнейшего профессионального развития на протяжении всей трудовой жизни требует всестороннего рассмотрения в силу ее актуальности и влияния на требования, предъявляемые к качеству подготовки специалистов различного профиля в современных условиях. В связи с этим коренным образом трансформируются основные парадигмы образовательного процесса в вузе, требуют изменения существующие подходы к профессиональной подготовке специалистов. Все это обуславливает потребность в исследовании поднятой проблемы, поиске принципиально новых подходов к подготовке конкурентоспособного специалиста, способного быстро приспосабливаться к условиям трудовой деятельности, сохранять профессиональную успешность, развиваясь и совершенствуя себя как профессионал.

Система высшего образования должна создавать благоприятные условия для подготовки специалиста с устойчивой мотивацией на профессиональное развитие посредством непрерывного самообразования, обеспечивающего конкурентоспособность, мобильность, трудовую активность в течение длительного периода времени, успешную профессиональную самореализацию. Помимо овладения профессиональными знаниями, умениями и навыками выпускник вуза должен обладать определенными личностными качествами, способствующими оптимальному ходу процесса профессионального становления и развития.

К проблеме профессионального развития обращались многие отечественные и зарубежные ученые, что породило широкий спектр подходов к интерпретации данного термина. Рассмотрим основные аспекты изучения профессионального развития в педагогике:

- взаимообусловленность профессионального развития и адаптивного поведения в профессиональной среде (Л.М. Митина);
- периодизация профессионального развития, его взаимосвязь с возрастными особенностями специалиста (Э.Ф. Зеер);
- психологические ресурсы личности, лежащие в основе профессионального развития, обеспечивающего эффективность выполнения трудовых функций при удовлетворенности своим трудом (А.Т. Ростунова);
- профессиональное развитие как построение карьеры, достижение «карьерной зрелости» (Д. Сьюпер).

Приведенные концептуальные подходы различаются акцентом на том или ином элементе профессионального развития: профессиональная пригодность, профессиональное становление, процесс профессионализации, личностные ресурсы профессионального развития и т.д.

Опираясь на указанные подходы и анализ современных исследований по рассматриваемой проблематике [1, 2, 3], мы пришли к выводу, что под профессиональным развитием следует понимать непрерывный процесс становления целостности личности как динамического единства образа мышления, поведения и действий субъекта в профессиональной среде, которое обеспечивается наличием профессионального мировоззрения, системы ценностей и мотивов и позволяет расширять пространство личности за счет ее профессионального обогащения.

Таким образом, система профессиональной подготовки должна быть ориентирована на формирование личности обучающегося, готового активно и самостоятельно осуществлять процесс профессионального развития.

В период обучения происходят следующие процессы становления личности студента как будущего профессионала:

- формируется профессиональная направленность личности, профессиональное мировоззрение и индивидуальная концепция избранной профессиональной деятельности;
- развиваются способности, лежащие в основе профессиональной успешности, приобретают профессиональные черты психические процессы;
- накапливается опыт самостоятельной познавательной и личностно развивающей деятельности;
- усиливается ответственность за результативность освоения профессиональных знаний, появляется ориентация на их самостоятельное приращение;
- проявляется индивидуальность студента, его личностная позиция по отношению к профессиональной деятельности;

- конкретизируются профессиональные притязания, намечаются контуры предстоящего карьерного маршрута;
- развивается социальная и профессиональная зрелость личности;
- закладываются основы профессиональной самостоятельности, появляется установка на непрерывное самообразование.

К личностным ресурсам профессионального развития студентов можно отнести такие свойства, как:

- познавательное отношение к действительности – стремление расширять спектр познавательных интересов, осваивать в более полном объеме знания, в первую очередь связанные с будущей профессией;
- творческое восприятие объектов окружающей действительности, образовательной и профессиональной сред;
- самоорганизация – способность планировать, организовывать и контролировать самостоятельную деятельность в различных сферах;
- работоспособность – готовность систематически выполнять целесообразную деятельность, мобилизовать имеющиеся ресурсы для поддержания требуемой интенсивности деятельности на протяжении необходимого промежутка времени;

- социальная направленность мышления – учет особенностей группового взаимодействия для конструктивной организации совместной деятельности.

Эффективное формирование личностных ресурсов профессионального развития возможно при соблюдении следующих условий:

- сформировавшиеся мировоззренческие потребности и возможности их реализации в образовательном процессе;
- проявление осознанной активности в освоении разнообразных аспектов профессиональной деятельности;
- наличие ярко выраженной потребности в приращении профессиональных знаний и осуществимость ее удовлетворения;
- целенаправленное конструирование пространства личности в профессии, понимание его ценностных, интеллектуальных, поведенческих координат;
- тесная взаимосвязь профессионального и личностного самосовершенствования;
- осознание значимости непрерывного самообразования и сформированность готовности к его систематическому осуществлению.

Из перечисленных условий наиболее значимым нам видится наличие готовности к непрерывному самообразованию в контексте профессиональной деятельности.

В целом проблема обеспечения роста общего и профессионального потенциала личности на протяжении всей жизни в последние десятилетия привлекает повышенное внимание в научных кругах, хотя данная проблема не является принципиально новой в отечественной педагогике. Еще в 70 – 80 гг. прошлого столетия выдвигались концептуальные идеи непрерывного образования и отмечались его целевые приоритеты:

- повышение общего культурного потенциала граждан вне зависимости от возраста и принадлежности к определенной социальной и профессиональной группе;
- содействие в развитии адаптационных ресурсов населения для оптимизации процессов социальной и профессиональной адаптации;
- предоставление возможности получения дополнительного образования для широких слоев населения;
- повышение доступности и качества профессиональной подготовки и переподготовки кадров [4, с. 162].

Из-за этих различий целевых приоритетов до сих пор существуют подходы к пониманию феномена непрерывного образования со смещением акцента на какую-либо его ключевую цель (табл. 1).

В рамках нашего исследования нас интересует непрерывное образование как система профессиональной подготовки и переподготовки кадров.

На основе изучения работ А.Н. Пережовской и Р.Р. Шахмарова [5], [6] нами были выделены ведущие функции непрерывного образования в рассматриваемом контексте:

1. Профессиональная функция, которая заключается в подготовке специалистов с высоким уровнем профессиональной компетентности, осознающих свои возможности в профессиональной самореализации и развитии, потенциально готовых к постоянному приращению своего потенциала как субъекта труда.
2. Социальная функция, сущность которой раскрывается через оптимизацию взаимодействия индивида и социальной среды, формирование социальной грамотности специалистов во всей совокупности ее составляющих: информаци-

Подходы к пониманию феномена непрерывного образования в отечественной педагогике

Подход	Непрерывное образование
Непрерывное образование как дополнительное общее образование для всех категорий населения.	Часть образовательной системы, функционирующая на основе интеграции научных и образовательных учреждений различного уровня, обеспечивающая в соответствии с общественными и индивидуальными потребностями всестороннее развитие личности на протяжении всей жизни.
Непрерывное образование как профессиональная подготовка и переподготовка кадров.	Образовательная система, представленная совокупностью образовательных, просветительских, исследовательских и вспомогательных учреждений, обеспечивающая подготовку высококвалифицированных специалистов, способных к постоянному приращению профессионального потенциала.
Непрерывное образование как подготовка к изменяющимся условиям жизнедеятельности.	Деятельность, организационно обеспеченная системой государственных и общественных институтов и направленная на обогащение процесса взаимодействия человека с социумом, формирование готовности к непрерывному саморазвитию в соответствии с динамикой социальных трансформаций.
Непрерывное образование как канал трансляции культурных ценностей.	Деятельность, организационно обеспеченная системой государственных институтов и направленная на массовое развитие культурного потенциала населения, приобщение к ценностям отечественной культуры, формирование национального менталитета.

онной, правовой, экономической, психологической и непосредственно социальной.

3. Личностно развивающая функция, обеспечивающая удовлетворение индивидуальных потребностей в познавательной и личностно развивающей активности как в пределах профессиональной деятельности, так и за ее рамками.

Опираясь на проведенный анализ профессионального развития и идей непрерывного образования, мы пришли к заключению, что ведущую роль в профессиональном развитии выпускников вузов играет их готовность к самообразованию.

Таким образом, роль непрерывного самообразования в профессиональном развитии выпускников вузов заключается в том, что:

- обеспечивается систематичность и целенаправленность приращения личностных ресурсов профессионального развития за счет самостоятельной активности в сфере личностного самосовершенствования в соответствии с требованиями профессиональной деятельности;
- происходит переход субъекта труда в метапозицию по отношению к собственному опыту профессионального развития, понимание реального смысла своего личностного и профессионального продвижения [7, с. 176];
- инициируется творческий подход к осуществлению профессиональной деятельности, проявление инициативы и активности не как эпизодических случаев, а как устойчивых стереотипов профессионального поведения;

– создаются условия для поступательного роста профессионального потенциала специалиста, детерминированного появляющимися профессиональными дефицитами и самообразовательной деятельностью по их минимизации;

– повышается организованность и продуктивность самостоятельной познавательной и личностно развивающей деятельности, профессиональное развитие приобретает черты планируемости и управляемости.

В заключение подчеркнем, что способность к профессиональному развитию является неотъемлемой чертой современного специалиста вне зависимости от сферы деятельности. Успешное профессиональное развитие обеспечивает конкурентоспособность выпускника вуза на рынке труда, его профессиональную и социальную успешность, предотвращает появление признаков профессиональной стагнации и деформации.

Непрерывное самообразование на современном этапе приобрело принципиально новое содержание: динамичность, гибкое реагирование на общественные изменения, направленность на различные аспекты познавательной и личностно развивающей деятельности, личностно значимая обусловленность [8, с. 131]. В таком ключе непрерывное самообразование можно рассматривать как движущую силу, неотъемлемый элемент профессионального развития.

#### Библиографический список

1. Портнова А.Г., Залюбовская Н.С. Личностное и профессиональное развитие студентов: эмпирический поиск показателей. *Вестник КемГУ*. 2011; № 3: 159 – 164.
2. Сулима В.Н. Личностно-профессиональное развитие студентов в период обучения в высшем учебном заведении. *Вестник Костромского государственного университета*. Серия: Педагогика. Психология. СоциокINETика. 2017; № 5: 74 – 78.
3. Тенюнина И.А. Траектория профессионального развития студентов как педагогическая категория. *Международный научно-исследовательский журнал*. 2012; № 5 (5): 55 – 56.
4. Пушкарёв Ю.В., Пушкарёва Е.А. Непрерывное образование в современных условиях: основные концептуальные подходы. *Вестник НГПУ*. 2015; № 6 (28): 161 – 171.
5. Пережовская А.Н. Непрерывное образование: цели, задачи, содержание, функции, перспективы развития. *Проблемы и перспективы развития образования: материалы VI Международной научной конференции*. Пермь: Меркурий, 2015.
6. Шахмарова Р.Р. Непрерывное образование – основа развития личности в современном обществе. *Международный научно-исследовательский журнал*. 2017; Ч. 2, № 5 (59): 85 – 87.
7. Шерайзина Р.М., Задворная М.С. Актуальность непрерывного образования как условия личностно-профессионального развития педагога дошкольного образования. *ИСОМ*. 2016; № 4-1.
8. Мунчинова Л.Д. Самообразование как ресурс модернизации профессионального развития педагога. *Преподаватель XXI век*. 2016; № 2.

#### References

1. Portnova A.G., Zalyubovskaya N.S. Lichnostnoe i professional'noe razvitiye studentov: `empiricheskiy poisk pokazatelej. *Vestnik KemGU*. 2011; № 3: 159 – 164.
2. Sulima V.N. Lichnostno-professional'noe razvitiye studentov v period obucheniya v vysshem uchebnom zavedenii. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. SociokINETika. 2017; № 5: 74 – 78.
3. Tenyunina I.A. Traektoriya professional'nogo razvitiya studentov kak pedagogicheskaya kategoriya. *Mezhdunarodnyy nauchno-issledovatel'skiy zhurnal*. 2012; № 5 (5): 55 – 56.
4. Pushkarev Yu.V., Pushkareva E.A. Nepreryvnoe obrazovanie v sovremennykh usloviyakh: osnovnye konceptual'nye podhody. *Vestnik NGPU*. 2015; № 6 (28): 161 – 171.
5. Perezhovskaya A.N. Nepreryvnoe obrazovanie: celi, zadachi, soderzhanie, funktsii, perspektivy razvitiya. *Problemy i perspektivy razvitiya obrazovaniya: materialy VI Mezhdunarodnoy nauchnoy konferentsii*. Perm': Merkurij, 2015.
6. Shahmarova R.R. Nepreryvnoe obrazovanie – osnova razvitiya lichnosti v sovremennom obschestve. *Mezhdunarodnyy nauchno-issledovatel'skiy zhurnal*. 2017; Ch. 2, № 5 (59): 85 – 87.
7. Sherajzina R.M., Zadvornaya M.S. Aktual'nost' nepreryvnogo obrazovaniya kak usloviya lichnostno-professional'nogo razvitiya pedagoga doskol'nogo obrazovaniya. *ISOM*. 2016; № 4-1.
8. Munchinova L.D. Samoobrazovanie kak resurs modernizatsii professional'nogo razvitiya pedagoga. *Prepodavatel' XXI vek*. 2016; № 2.

Статья поступила в редакцию 11.12.19

**THE PROBLEM TO FORM LAW KNOWLEDGE AMONG STUDENTS WHO STUDY TO BE TEACHERS.** The article examines problems, tasks and the main areas of forming legal literacy in students, as the construction of the rule of law is impossible without the simultaneous formation of the relevant legal knowledge among future specialists, which depends on legal education. The modern stage of economic development, and especially the service sector, imposes high requirements on

the quality of training of university graduates who study at humanitarian specialties. This training should be comprehensive and include not only the knowledge and skills directly related to the profession, but also allow the specialist to confidently navigate in situations of an industry nature.

**Key words:** legal literacy, legal culture, students, moral and legal education, training.

**З.Т. Цомарева**, аспирантка, ГБОУ ВО «Северо-Осетинский государственный педагогический институт», г. Владикавказ,

E-mail: valida.tarieva@mail.ru

## ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРАВОВОЙ ГРАМОТНОСТИ СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

В статье рассматриваются проблемы, задачи и основные направления формирования правовой грамотности студентов, так как построение правового государства невозможно без одновременного формирования у будущих специалистов соответствующих правовых знаний и правосознания, которые зависят от правового образования. Современный этап развития экономики и в первую очередь сферы услуг предъявляет высокие требования к качеству профессиональной подготовки выпускников вузов, обучавшихся гуманитарным специальностям. Эта подготовка должна носить комплексный характер и включать не только знания, навыки и умения, непосредственно относящиеся к полученной профессии, но также позволять специалисту уверенно ориентироваться в ситуациях межотраслевого характера.

**Ключевые слова:** правовая грамотность, правовая культура, студенты, формирование правовой грамотности, нравственно-правовое воспитание, профессиональная подготовка.

Переоценка системы социальных ценностей в современной России, изменение характера содержания и функций педагогической деятельности и других социокультурных и социально-экономических условий актуализировали поиск новых подходов к формированию профессиональных педагогических ценностей на стадии высшего образования.

По мере обновления законодательства становится все более явным разрыв между новым законодательством и низким уровнем правосознания и правовой культуры населения. Значительная часть студентов относится к праву как к средству решения личных и общественных проблем в экстремальных ситуациях. Это ставит проблему формирования правовой грамотности в системе профессионального образования в ранг государственной политики.

Данная проблема остается актуальной, потому что отсутствует целостная концепция правовой грамотности, а педагоги правового обучения в системе профессионального образования зачастую не имеют четких условий ее выражения.

Проблема формирования правовой грамотности будущих учителей на этапе университетской подготовки с позиций разных наук остается в центре внимания исследователей. Духовно-нравственная составляющая педагогической деятельности служит основой для формирования профессиональной культуры, определяет гуманистическую направленность и мотивацию личности. Эффективность учителя в силу высокой степени его образовательного влияния на личность ребенка напрямую зависит от его системы ценностных ориентаций. Поэтому субъективизация профессиональных ценностей на самых ранних этапах профессиональной подготовки учителя всегда была приоритетной задачей. Студенчество – это период бурного психосоциального развития, когда реакция на социальные явления особенно остра. И здесь у молодых людей возникает так называемая ценностно-нормативная неопределенность, когда отсутствие четких идеалов и смысловых ориентиров на уровне общества, неоднозначные тенденции в развитии российской государственности приводят к искаженным представлениям о системе правовых требований. Это напрямую относится к педагогической профессии, которая чрезвычайно актуализирует поиск новых подходов к формированию правовой грамотности на этапе высшего образования в новых социокультурных условиях.

Согласно современным теоретическим источникам [1 – 7 и др.] в педагогических, социальных, психологических исследованиях нет четкого различия между понятиями «правовая грамотность» и «правовая культура», они часто используются как синонимы.

В процессе обучения «работают» такие механизмы, как внушение, подражание и «заражение». Кроме того, педагогическая деятельность имеет еще одну особенность: процесс обучения обязательно включает в себя выработку суждений о том, что важно (значимо, ценно) в жизни, а что нет, и передачу этих суждений ученикам.

Деидеологизация российского общества, переоценка всей системы общественных ценностей в связи с поворотом к рыночной экономике и бесконечная реформа образовательной практики привели к тому, что нормативная система в условиях резких социальных перемен не может угнаться за реальностью. Различные факторы активируют свою роль в изменении социально-культурных, экономических, политических и других условий.

Следует отметить значительные изменения в занятости населения, что обуславливает необходимость постоянного повышения профессиональной квалификации. Для учителей это нашло отражение в усилении требований к их основной подготовке в форме сдачи квалификационных экзаменов, аналогичных единым государственным экзаменам для школьников.

Постоянно стимулируют преподавателей к приобретению знаний следующие тенденции:

- постоянный поток инноваций в образовательной практике;
- введение оценки качества знаний школьников в форме единого государственного экзамена.

Предметные знания в этих условиях часто превращаются в цель сами по себе, так как они во многом определяют карьерный путь.

Качество законов влияет на качество жизни, поэтому основной целью и проблемой законодательства является повышение качества законодательной деятельности.

На первоначальном пути становления института законодательства в России были поставлены задачи решения экономических, политических, социальных, этнических и прочих вопросов через институт законодательного регулирования общественных отношений. На этом этапе рассматривалась проблема необходимости гуманизации, социализации и политизации законодательства, научного и организационного обеспечения законодательской деятельности.

Одним из приоритетных направлений развития современной системы российского образования на современном этапе является совершенствование правовой подготовки будущих бакалавров, магистров.

Значимость анализа существующего опыта правовой подготовки, определения тенденций и перспектив ее динамики обусловлена социальным заказом на формирование юридически грамотной, самостоятельной и инициативной личности, подготовленной к жизни и активной деятельности в условиях правового государства и гражданского общества.

Данные задачи могут быть решены при реализации системы правового образования будущих специалистов, в качестве начальной ступени которого выступает формирование правовой грамотности студентов учреждений высшего профессионального образования.

Поскольку образование – это трехсторонний процесс, помимо обучения связанный с воспитанием и развитием, можно рассматривать содержание юридического образования студентов – будущих преподавателей как взаимосвязь следующих основных составляющих:

- содержания юридического воспитания;
- содержания юридического образования;
- содержания правового развития [2].

При этом правовая грамотность рассматривается учеными в качестве основного показателя эффективности правового образования и правового воспитания, которые выступают в качестве практического механизма формирования правовой культуры будущих преподавателей.

В целом, можно отметить, что формирование правовой грамотности учащихся направлено на решение ряда основных задач:

- воспитание у учащихся уважения к свободам, правам, а так же обязанностям личности в обществе;
- формирование у учащихся системы правовых знаний, развитие навыков сознательного, правового поведения в социуме;
- формирование внутренней потребности в защите законности правопорядка.

Соломенко Л.Д. [5] в процессе формирования правовой культуры у учащихся выделяет следующие этапы:

- 1) формирование этико-правовых установок;
- 2) формирование активной социально-правовой позиции
- 3) целенаправленное формирование правовых знаний и понятий;
- 4) выработка правовых убеждений;
- 5) воспитание правовых чувств;
- 6) формирование опыта законопослушного поведения [5, с. 55].

Формирование правовой грамотности осуществляется по трем основным направлениям, соответствующим основным компонентам правовой культуры, которые взаимосвязаны и взаимозависимы:

- интеллектуальному – правовые знания, умения и навыки, реализуемые в жизнедеятельности человека;
- эмоционально-ценностному – система взглядов и нравственно-правовых ценностей, обеспечивающих адекватную оценку качества правовой жизни общества;



– практическому – исполнение правовых норм, социально-активная позиция в правоохранительной деятельности [5, с. 56].

Для каждого компонента правовой грамотности определены значимые правовые качества:

- для интеллектуального – стремление к правовым знаниям, склонность к независимым суждениям, правовая компетентность, способность ориентироваться в новых правовых знаниях, принимать нестандартные решения;
- для эмоционально-ценностного – честность, убежденность, развитое чувство справедливости, осознание долга и ответственности;
- для практического – инициатива, активность и самостоятельность в деятельности, владение практическими навыками правовой деятельности, креативность, творчество.

Как показал опыт педагогов-практиков, эффективность формирования правовой подготовки повышается при соблюдении следующих основных условий:

- 1) воспитание у учащихся правовой ответственности и активной правовой позиции;
- 2) при использовании в качестве примеров различных кейсов, содержащих жизненные ситуации, приближенные к реальности;
- 3) использование отбора правовой информации, доступной для понимания учащимися различных возрастных групп;
- 4) повышение психолого-педагогической и правовой подготовки преподавательского состава [4, с. 23].

Через механизмы формирования нравственно-правового воспитания студентов мы приобретаем учащихся к ценностям демократической культуры:

- социальному партнерству,
- стремлению к диалогу как основе цивилизованного диалога в обществе,
- мировоззренческому плюрализму,
- уважению прав и свобод человека в демократическом обществе,
- ненасильственному миру,
- участию каждого в обсуждении и выработке важных решений и др. [4].

Нравственно-правовое воспитание рассматривается как процесс формирования в человеке нравственных идеалов демократического общества, чувства

любви к Родине, стремления к миру, потребности в труде; формирования опыта гражданского действия, дающего учащимся на практике право применять важнейшие человеческие ценности, понимания важности прав и свобод человека и гражданина, демократии, ответственности, толерантности, которые становятся жизненно важной необходимостью.

Комплекс педагогических условий, включающих взаимодействие с семьей, педагогическую поддержку, создание воспитывающей среды, нравственных личностно ориентированных ситуаций, этическую защиту, соблюдение которых в многомерном педагогическом пространстве обеспечивают эффективность воспитания нравственных ценностей у студентов.

В условиях сложившихся реалий положения образования (а именно дефицита знаний при таком непрекращающемся потоке разносторонней информации) работа со студентами на семинарских занятиях по правовой подготовке приобретает особенное значение.

Работа с юридическими текстами – это не просто расшифровка терминов и основных понятий. Это анализ и синтез. Ввиду того, что традиционная система советского образования понесла значительный урон и вместо целостной системы знаний имеет место упрощенная фактология (чаще всего несистематизированная никак), возникают большие проблемы в формировании единого представления о природе права. И если у студентов, избравших в качестве специальности юридические дисциплины, для восполнения этого пробела имеются все ресурсы, то при работе со студентами другой направленности часы, отведенные на правовые дисциплины, обязывают преподавателя максимально лаконично, но при этом методологически выверено раскрыть сущность права и правовой культуры [1].

Подводя итоги, следует сказать, что проблему правового воспитания необходимо рассматривать исключительно с материалистических позиций. Правосознание всех людей, так или иначе, детерминировано их материальным благосостоянием, принадлежностью к тому или иному классу. И учет этого в педагогическом процессе обязателен. В правовом образовании необходим комплексный подход, делающий задачу воспитания личности и формирования гражданского общества не только педагогической, но и общегосударственной в строгом смысле этого слова.

#### Библиографический список

1. Великанов К.В. О некоторых проблемах преподавания юридических дисциплин студентам, обучающимся неюридическим специальностям. *Территория науки*. 2012; № 2: 165 – 170.
2. Казначеева О.А., Сафонов В.В. Сущность и содержание правового образования. Актуальные вопросы современной науки. 2013; № 30-2: 253 – 263.
3. Сенченкова Е.В. Правовое сознание в жизни общества. *Альманах современной науки и образования*. 2009; № 12: 76 – 77.
4. Соколова Е.А. Педагогические приемы формирования правового сознания *Педагогическое мастерство*: материалы X Международной научной конференции. Москва: Бук-Веди, 2017: 22 – 24.
5. Соломенко Л.Д. Формирование правовой культуры учащихся. *Практика административной работы в школе*. 2003; № 3: 54 – 58.
6. Гаджиева П.А., Раджабова Р.В. Методические основы моделирования плана-конспекта интерактивного урока по праву в школе. *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 5 (78): 120 – 121.
7. Гаджиева П.А., Раджабова Р.В. Правовое образование подрастающего поколения: отечественный и зарубежный опыт. *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 5 (78): 122 – 123.

#### References

1. Velikanov K.V. O nekotorykh problemakh prepodavaniya yuridicheskikh disciplin studentam, obuchayushimsya neyuridicheskim special'nostyam. *Territoriya nauki*. 2012; № 2: 165 – 170.
2. Kaznacheeva O.A., Safronov V.V. Suschnost' i soderzhanie pravovogo obrazovaniya. Aktual'nye voprosy sovremennoy nauki. 2013; № 30-2: 253 – 263.
3. Senchenkova E.V. Pravovoe soznaniye v zhizni obshchestva. *Al'manah sovremennoy nauki i obrazovaniya*. 2009; № 12: 76 – 77.
4. Sokolova E.A. Pedagogicheskie priemy formirovaniya pravovogo soznaniya *Pedagogicheskoe masterstvo*: materialy X Mezhdunarodnoy nauchnoy konferencii. Moskva: Buki-Vedi, 2017: 22 – 24.
5. Solomenko L.D. Formirovaniye pravovoy kul'tury uchashchisya. *Praktika administrativnoy raboty v shkole*. 2003; № 3: 54 – 58.
6. Gadzhieva P.A., Radzhabova R.V. Metodicheskie osnovy modelirovaniya plana-konspekta interaktivnogo uroka po pravu v shkole. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 5 (78): 120 – 121.
7. Gadzhieva P.A., Radzhabova R.V. Pravovoe obrazovanie podrastayushchego pokoleniya: otechestvennyy i zarubezhnyy opyt. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 5 (78): 122 – 123.

Статья поступила в редакцию 12.12.19

УДК 372.811.161.1, 372.882, 82-344

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10159

**Koltsov I.A.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Gorno-Altai State University (Gorno-Altai, Russia), E-mail: 79236616525@ya.ru  
**Alekseev P.V.**, Doctor of Sciences (Philology), Head of Department of Russian Language and literature, Gorno-Altai State University (Gorno-Altai, Russia), E-mail: pavel.alekseev.gasu@gmail.com

**SCIENCE FICTION IN THE PRACTICE OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN A CROSS-BORDER REGION (ON THE EXAMPLE OF I.A. EFREMOV'S STORY "LAKE OF MOUNTAIN SPIRITS")**. The article reveals a problem of necessity of using science fiction works for teaching Russian as a foreign language in cross-border regions with reference to the Altai Republic and Western Mongolia. I. A. Efremov's short story "Lake of Mountain Spirits" was written in 1942-43 as science fiction and is based on a fictional journey of a geologist into the depths of the Altai mountains, but it reproduces anthropology in detail and realistically (the image of the Altai artist G. I. Choros-Gurkin) and the topography of the Altai, which fully meets the criteria of both language compliance and linguistic content of the educational process to demonstrate the image of Russia as a multinational country with a developed scientific and technical potential, and Russian language is demonstrated as a language of interethnic communication. The article presents ways of integrating Russian as a foreign language on the basis of this story with sciences about the Earth and man.

**Key words:** Ivan Efremov, science fiction, Choros-Gurkin, Lake of Mountain Spirits, Russian as a foreign language, cross-border region, cultural transfer.

**И.А. Кольцов**, канд. пед. наук, доц., Горно-Алтайский государственный университет, г. Горно-Алтайск, E-mail: 79236616525@ya.ru  
**П.В. Алексеев**, д-р филол. наук, доц., зав. каф. русского языка и литературы, Горно-Алтайский государственный университет, г. Горно-Алтайск, E-mail: pavel.alekseev.gasu@gmail.com

# НАУЧНАЯ ФАНТАСТИКА В ПРАКТИКЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ В ТРАНСГРАНИЧНОМ РЕГИОНЕ (НА ПРИМЕРЕ РАССКАЗА И.А. ЕФРЕМОВА «ОЗЕРО ГОРНЫХ ДУХОВ»)

*Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ и Правительства Республики Алтай в рамках научного проекта №18-412-040007.*

В статье раскрывается проблема необходимости использования художественных текстов в жанре научной фантастики для обучения русскому языку как иностранному в трансграничных регионах на примере Республики Алтай и Западной Монголии. Рассказ И.А. Ефремова «Озеро горных духов» написан в 1942 – 1943 гг. в жанре научной фантастики и основан на вымышленном путешествии ученого-геолога в глубины Алтайских гор, но при этом достаточно подробно и реалистично воспроизводит антропологию (образ алтайского художника Г.И. Чорос-Гуркина) и топографию Алтая, что вполне отвечает критериям как языкового соответствия, так и лингвострановедческого наполнения учебного процесса для демонстрации образа России как многонациональной страны с развитым научно-техническим потенциалом, а русский язык демонстрируется как язык межнационального общения. В статье на основе рассказа представлены возможности интеграции занятий по русскому языку как иностранному с науками о Земле и человеке.

**Ключевые слова:** Иван Ефремов, научная фантастика, Чорос-Гуркин, «Озеро горных духов», русский язык как иностранный, трансграничный регион, культурный трансфер

В современных методических исследованиях подчеркивается важность включения художественных текстов в программу обучения иностранному языку как аутентичного материала, развивающего критическое мышление и коммуникативную компетенцию: а) в гуманитарном аспекте, связанном с нравственной, эмоциональной, интеллектуальной и творческой сферами через соотнесение описываемых тем, персонажей и событий с собственным опытом; б) в лингвистическом аспекте, связанном с формированием навыков в четырех видах речевой деятельности, расширением знаний аутентичного лексико-грамматического материала и средств выразительности, предъявляемых в значимых контекстах [1]. Более того, исследователями отмечается положительное влияние уроков на основе литературных произведений на отношение учащихся к иностранному языку как предмету [2]. В группах среднего уровня владения иностранным языком (уровень В1 и выше согласно Общеввропейским компетенциям владения иностранным языком) экспериментально доказывается эффективность формирования навыков чтения и критического мышления на материале текстов художественной литературы по сравнению с нехудожественными жанрами [3], а навыки чтения художественной литературы также являются обязательными для уровня В1 и выше [4], таким образом, художественные тексты выступают и в качестве средства, и в качестве цели обучения чтению.

Использование научно-фантастических текстов в практике обучения русскому языку как иностранному (далее – РКИ) – крайне сложный объект изучения, и по-настоящему он еще не был рассмотрен в научной литературе, однако если специфика репрезентации пространства в таких текстах явно коррелирует со спецификой трансграничного региона, в котором осуществляется обучение, этот вопрос не только может, но и должен быть поставлен со всей серьезностью. Общеизвестно, что при обучении РКИ важно учитывать критерии отбора художественных текстов, которые будут использованы в качестве материала в целях повышения мотивации обучающихся и развития их речевых и эстетических навыков. Так, в диссертации З.А. Шамзи были сформулированы девять таких критериев, с пятью из которых мы склонны согласиться в контексте преподавания РКИ в таком поликультурном и трансграничном регионе, как Республика Алтай: 1. Объем, не превышающий лексического максимума, установленного стандартами РКИ для каждого уровня обучения (то же касается и количества неизвестной лексики); 2. Законченная литературная форма произведения; 3. Наличие страноведческих сведений; 4. Обсуждение общечеловеческих проблем; 5. Наличие эстетической ценности [5, с. 19]. В дополнение к этим критериям для трансграничного региона мы предлагаем использовать следующие критерии: 1. В тексте должны легко обнаруживаться примеры культурного трансфера, актуального для трансграничного региона; 2. Геокультурный образ России (и ее регионов) в художественном тексте должен олицетворять такие идеи, как гуманность, справедливость, могущество, богатство (природы, экономики и человеческого капитала), единство в многообразии и др.

При анализе лингвострановедческого компонента крайне необходимо представить информацию о тесной связи культуры, географии и этнокультурного многообразия [6]. Так, для обучающихся Монголии ценной является информация о том, что культурная связь Алтая и Монголии оценена на самом высоком культурном и политическом уровне. Один из ранних рассказов известного советского ученого-палеонтолога и фантаста И.А. Ефремова «Озеро горных духов» (1944) [7] полностью соответствует этим критериям. В этом рассказе дается научное объяснение таинственным световым эффектам одной из самых знаменитых картин, репрезентирующих Горный Алтай, – «Озеро горных духов», созданной художником Г.И. Чорос-Гуркиным. Работа с образами советского геолога, алтайского самородка Чоросова, а также с географией Алтая, олицетворяющей природное богатство всей страны, несмотря на то, что текст написан в жанре научной фантастики, позволяет монгольским слушателям курса РКИ осознанию и с большим интересом совершенствовать технику чтения и навыки критического мышления [8]. Ниже приведем особенности рассказа И.А. Ефремова в ракурсе его богатого лингвострановедческого потенциала:

1. Основой рассказа является воображаемое описание маршрута путешествия автора по Алтаю. Исключительно литературная основа рассказа заключается в том, что в биографии Ефремова не удается обнаружить подтверждения его алтайской экспедиции: его среднеазиатские и монгольские маршруты хорошо известны, но об Алтае нет достоверных данных. В то же время детальность описания климата и географии Алтая, а также художника Чоросова и его картины позволяла предположить, что Алтай заинтересовал подающего большие надежды палеонтолога и выступил в качестве удобного материала для формирования особого художественного метода – «научно-философского эволюционизма» [9, с. 51]. Как справедливо отмечает Е.А. Московкина, Ефремову удалось гармонично развить направление реалистической фантастики в рамках соцреализма, вплетая «идею тайны (невыразимого и непознаваемого) Ефремова-эстета в победный гимн достижениям науки и техники Ефремова-эволюциониста и футуролога» [10, с. 48 – 49].

2. Ефремов знакомит читателей с творчеством художника Г.И. Чорос-Гуркина, который в семиотическом отношении замещает антропологическое богатство Алтая и, может быть, весь Алтай в плане научного и художественного «открытия» территории внутренней советской terra incognita, что было довольно смело для начала 1940-х годов в отношении расстрелянного за шпионаж и сепаратизм – до его реабилитации было еще далеко. Известно, что корень «Чорос» в фамилии крещеного алтайца Гуркина появился в целях мифологического соотнесения своего образа с могущественным монгольским родом в период институционального оформления националистического движения на Алтае. Таким образом, в образе художника «Чоросова» в рассказе Ефремова изначально заложен русско-алтайско-монгольский диалог мифа и реальности, малого народа и большого государства, творческого прозрения природы и его научного познания. Этот культурный русско-монгольский трансфер является значимым региональным лингвострановедческим компонентом.

Методическая значимость рассказа для включения в содержание обучения РКИ основывается на следующих положениях:

- в центре сюжета стоит разговор автора с ойротами-проводниками (ойроты – устаревшее наименование алтайцев, возникшее в связи с поисками алтайцев монгольских истоков своей идентичности) и художником Чоросовым, что наряду с кратким описанием научной деятельности нарратора в Туркестане демонстрирует русский язык как язык межнационального общения;

- с точки зрения соответствия уровня владения языком рассказ подходит для уровня В1 и выше, но для более успешного чтения и минимизации непреодолимых трудностей понимания текста требуется адаптация рассказа, заключающаяся в справочном пояснении устаревших терминов и регионализмов («ойрот», «урман», «падь», «карагайник», «ботало», «лампа-молния», «Ленинград», «Туркестан», «опак-иллюминатор», «сильвермановское освещение», «лейка» – марка фотоаппарата, «гибель» в значении «очень много»);

- в рассказе представлены такие лексические темы, как описание картины, описание человека, описание природы, ориентация на местности, растительность Сибири, минералы, симптомы заболеваний, Алтай;

- описание усадьбы Гуркина имеет большое культурное значение для изучения значимости азиатских культурных объектов для русской культуры. В начале XX века дом-мастерская был своеобразной «меккой» российской и сибирской интеллигенции: в разное время его посетили А.В. Анохин, Г.Н. Потанин, Г.Д. Гребенщиков, В.Я. Шишков, А.Л. Коптелов, И. Ефремов, Г. Вяткин, И. Тачалов, Н.Я. Никифоров, ученик И.Е. Репина С.М. Прохоров, И.И. Тютиков и др. [11, с. 73];

- рассказ можно использовать не только для студентов гуманитарного, но и естественно-географических профилей, а также для старших школьников, при этом осуществляется компонент интегрированности обучения РКИ и географии, биологии, мировой художественной культуры. При изучении рассказа «Озеро горных духов» следует обратиться и к крупным произведениям писателя, сделавшим его всемирно известным писателем-фантастом («Туманность Андромеды», «Час быка» и др.), но при этом акцентировать внимание на программном характере изучаемого рассказа [12], поскольку именно в нем был поставлен важней-

ший вопрос о непротиворечивом взаимодополнении научного и художественного методов познания.

Методическая ценность рассказа «Озеро горных духов» заключается в гармоничном многообразии тем, объединенных нарративом, сочетающем в себе одновременно элементы научного открытия и детективного расследования (описание духов оказывается эффектом испарений ртути). Рассказ написан в 1942 – 1943 гг., но сюжет актуален и в наши дни, а исторические моменты подлежат краткому пояснению (устаревшие наименования географических мест). Дополнительную актуальность содержания обучения следует произвести с помощью современных поисковых Интернет-ресурсов для приобщения к мировому и, прежде всего, российскому информационному пространству.

Интегрированный урок с науками о Земле на основе рассказа И.А. Ефремова «Озеро горных духов» включает в себя следующие этапы работы:

1. Формирование лексических навыков по теме на основе поискового чтения: *Найдите в тексте и перечислите термины и понятия наук о Земле (географии, геологии, биологии).* В рассказе используются такие термины, как пик, хребет, ледник, «белки», массивные гольцы, долины, пойма, горное озеро, высокогорный, степь, тайга, болото, скалы, осока, пихта, лиственница, кедр, мох, (крутой) склон, ландшафт, излом, обрыв, разреженный воздух, месторождение, шифр – отполированная пластинка породы, асбест, золото, кино-варь, ртуть.

2. Определение связи между теоретическими знаниями и повседневной жизни для совершенствования умений монологической речи с опорой на ситуации реальной жизни: *В конце рассказа автор говорит, что теперь ртуть обеспечивает все потребности промышленности. Найдите в Интернете с помощью сервиса Яндекс, где используется ртуть. Определите, есть ли у вас дома или в вашем окружении приборы, где используется ртуть. Для чего вы их используете?*

3. Формирование умений описания маршрута на иностранном языке с опорой на вербальный текст и географические карты как лингвострановедческий компонент, знакомство с российским информационным сервисом Яндекс.Карты, конкурирующим с Google.Maps: *Определите географические места, посещенные автором. В каких регионах и странах находятся сегодня эти географические места? Пользуясь сервисом Яндекс.Карты, постройте маршрут путешествия автора, определите расстояние и время, необходимое для их преодоления.* Рассказ начинается с хребта Листьяга, находящегося в Восточно-Казахстанской области Казахстана, далее называются Катунский, Чуйский хребты, реки Катунь, Аргут, Юнеур (отсутствует на картах, выдумка автора), Уймонская степь и населенные пункты Уймон, Теректа, Онгудай, Чемал, Каянча в Республике Алтай России, Бийск Алтайского края России, Томск Томской области России, месторождение Сефидкана (отсутствует на картах, выдумка автора), Средняя Азия, Туркестан (историческое наименование стран Средней Азии, входящих в состав Российской империи и СССР: Казахстана, Киргизии, Таджикистана, Туркмени и Узбекистана), Сибирь.

4. Совершенствование лексических навыков по геологической и биологической тематике с опорой на карты: *Определите на геологической карте, где и какие месторождения находятся в местах рассказа И.А. Ефремова «Озеро горных духов». Определите на растительной карте основные виды деревьев в Республике Алтай.*

5. Работа с вербальной и невербальной наглядностью для формирования умений описания изображений (обучающимся предлагается 4 картины с озерами без названия, среди них и картина Г.И. Чорос-Гуркина «Озеро горных духов»): *Определите по описанию в рассказе, какая из этих картин была написана художником «Чоросовым». Найдите в Интернете картины «художника Чоросова» (Григория Ивановича Чорос-Гуркина), опишите одну из его картин, используйте при этом следующие языковые средства для описания: слева, справа, сверху/вверху, снизу/внизу, по центру, на переднем/заднем плане, вдалеке, рядом, около, перед, позади.*

6. Работа с вербальной и невербальной наглядностью для формирования умений детального описания природных объектов: *Найдите в тексте художественное описание географических объектов (горы, долины, реки, озера и др.), Найдите в Интернете с помощью сервиса Яндекс фотографии тех мест и сравните описание автора с фотографиями.*

7. Работа с сервисом Яндекс.Карты для выполнения собственного проекта: *Постройте свой маршрут путешествия в сервисе Яндекс.Карты. Опишите, какие достопримечательности (реки, горы, озера и пр.) можно повстречать на этом маршруте, какие полезные ископаемые там встречаются, и какая растительность произрастает.*

На основе рассказа «Озеро горных духов» имеет смысл также проведение интегрированного занятия РКИ с основами безопасности жизнедеятельности (основами медицинских знаний):

1. Формирование лексических навыков по теме на основе поискового чтения: *Найдите в тексте термины описания состояния человека. Назовите признаки отравления ртутью. Найдите с помощью сервиса Яндекс признаки отравления ртутью и сравните их с описанными в рассказе.*

2. Формирование умений описания самочувствия в кризисных ситуациях: *Опишите, какие опасности и угрозы есть в природе для человека, к чему они могут привести (например, ядовитые травы, ягоды, насекомые, зараженная вода, хищные звери). Обсудите в группах, как необходимо действовать в таких ситуациях.*

3. Формирование умений диалогической речи по теме «Визит к врачу» на основе проблемной ситуации: обучающимся раздаются карточки с симптомами отравления ягодой, ртутью, зараженной водой, первый учащийся описывает своё состояние, как это произошло, а второй обучающийся должен определить, что случилось и что делать.

Таким образом, использование художественных текстов в жанре научной фантастики является актуальным, отвечает современным требованиям к содержанию образования. Отобранный по критериям лексического максимума, законченности литературной формы произведения, лингвострановедческого наполнения, обсуждения общечеловеческих проблем, эстетической ценности, трансграничности и положительного геокультурного образа России рассказ И.А. Ефремова «Озеро горных духов» гармонично сочетает в себе следующие темы: «Описание картины», «Описание человека», «Описание природы», «Ориентация на местности», «Растительность Сибири», «Минералы», «Симптомы заболеваний», «Алтай», что делает обоснованной необходимость проведения занятий на его основе в трансграничном регионе Алтая, особенно в Монголии, для студентов и старших школьников не только гуманитарного, но и естественно-географических профилей, при этом осуществляется интегрированность обучения РКИ и наук о Земле и человеке.

#### Библиографический список

1. Цепкова А.В. Принципы описания методического потенциала художественного текста на иностранном языке. *Вестник Новосибирского государственного педагогического университета*. 2017; № 4: 52 – 71.
2. Khatib M., Askari H. A Study of the effects of teaching literature on improving students' second language attitudes. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*. 2012; № 1 (4): 37 – 45.
3. Shokrolahi M. The Effect of literary vs. non-literary texts through critical reading approach on the reading comprehension development of Iranian intermediate EFL learners. *Journal of Language Teaching and Research*. 2014; № 5 (1): 215 – 220.
4. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR)*. Available at: <http://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>.
5. Шамзи З.А. *Принципы отбора художественных текстов в практике преподавания русского языка как иностранного (РКИ) для иракской аудитории*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Москва, 2013.
6. Koltsov I., Kirichenko Ye. Teaching culture-oriented linguistics by native Russian speakers in Western Mongolia as a factor in sustainable Russian-Mongolian cross-border development. *Proceedings of the International Conference on Sustainable Development of Cross-Border Regions: Economic, Social and Security Challenges (ICSDCBR 2019). Advances in Social Science, Education and Humanities Research*. 2019: 814 – 818.
7. Ефремов И.А. *Озеро Горных Духов. Рассказы*. Москва, 1950: 31–48.
8. Calafato R. Literature in language education: Evolving language pedagogies and text preferences in contemporary Russia. *Voprosy obrazovaniya. Educational Studies Moscow*. 2018; 2: 91 – 116.
9. Мызникова Е.А. Научно-художественный синтез в творчестве И. Ефремова. *Вестник Ишимского государственного педагогического института им. П.П. Ершова*. 2012; № 1 (1): 47-52.
10. Москвитина Е.А. Метафизика искусства в ранних рассказах И.А. Ефремова. *Вестник Санкт-Петербургского государственного института культуры*. 2018; № 3 (36): 48 – 52.
11. Брагина Л.А. Культурно-историческое значение музея-усадьбы Г.И. Чорос-Гуркина. *Вестник Томского государственного университета. Культурология и искусствоведение*. 2014; № 2 (14): 72 – 76.
12. Куляпин А.И. Образ Алтая в литературе 1920 – 1940-х годов. *Филология и человек*. 2013; № 1: 168 – 178.

#### References

1. Cepkova A.V. Principy opisaniya metodicheskogo potenciala hudozhestvennogo teksta na inostrannom yazyke. *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2017; № 4: 52 – 71.



2. Khatib M., Askari H. A Study of the effects of teaching literature on improving students' second language attitudes. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*. 2012; № 1 (4): 37 – 45.
3. Shokrolahi M. The Effect of literary vs. non-literary texts through critical reading approach on the reading comprehension development of Iranian intermediate EFL learners. *Journal of Language Teaching and Research*. 2014; № 5 (1): 215 – 220.
4. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR)*. Available at: <http://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>.
5. Shamzi Z.A. *Principy izbora hudozhestvennykh tekstov v praktike prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo (RKI) dlya irakskoy auditorii*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2013.
6. Koltsov I., Kirichenko Ye. Teaching culture-oriented linguistics by native Russian speakers in Western Mongolia as a factor in sustainable Russian-Mongolian cross-border development. *Proceedings of the International Conference on Sustainable Development of Cross-Border Regions: Economic, Social and Security Challenges (ICSDCBR 2019). Advances in Social Science, Education and Humanities Research*. 2019: 814 – 818.
7. Efremov I.A. Ozero Gornyy Duhov. *Rasskazy*. Moskva, 1950: 31- 48.
8. Calafato R. Literature in language education: Evolving language pedagogies and text preferences in contemporary Russia. *Voprosy obrazovaniya. Educational Studies Moscow*. 2018; 2: 91 – 116.
9. Myznikova E.A. Nauchno-hudozhestvennyy sintez v tvorchestve I. Efremova. *Vestnik Ishimskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo instituta im. P.P. Ershova*. 2012; № 1 (1): 47 – 52.
10. Moskovkina E.A. Metafizika iskusstva v rannih rasskazakh I.A. Efremova. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo instituta kul'tury*. 2018; № 3 (36): 48 – 52.
11. Bragina L.A. Kul'turno-istoricheskoe znachenie muzeya-usad'by G.I. Choros-Gurkina. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Kul'turologiya i iskusstvovedenie*. 2014; № 2 (14): 72 – 76.
12. Kulyapin A.I. Obraz Altaya v literature 1920 – 1940-h godov. *Filologiya i chelovek*. 2013; № 1: 168 – 178.

Статья поступила в редакцию 12.12.19

УДК 378

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10160

**Erikenova E.M.**, postgraduate, Karachay-Cherkessia State University n.a. U.D. Aliev (Karachaevesk, Russia), E-mail: [klnp13@mail.ru](mailto:klnp13@mail.ru)

**FORMATION OF READINESS OF ECONOMICS STUDENTS OF SENIOR COURSES FOR CONTINUOUS SELF-EDUCATION BY MEANS OF INDEPENDENT WORK.** The article analyzes the phenomenon of readiness for continuous self-education in the context of the training of future economists. The author substantiates the feasibility of forming readiness for continuous self-education during the senior year, gives a detailed description of readiness for self-education. The role of independent work in the formation of readiness for continuous self-education is considered. The author concludes that the effectiveness of independent work in shaping the readiness of senior Economics students largely depends on compliance with the following conditions: a scientifically sound combination of different forms, types and methods ensure a practice-oriented focus of independent work, selecting its content taking into account the real trends in the professional activities of economic professionals.

**Key words:** continuous self-education, readiness for continuous self-education, senior students, independent work.

**Э.М. Эрикенова**, аспирант, Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева, г. Карачаевск, E-mail: [klnp13@mail.ru](mailto:klnp13@mail.ru)

## ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ-ЭКОНОМИСТОВ СТАРШИХ КУРСОВ К НЕПРЕРЫВНОМУ САМООБРАЗОВАНИЮ СРЕДСТВАМИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

В статье анализируется феномен готовности к непрерывному самообразованию в контексте подготовки студентов-экономистов старших курсов. Автор обосновывает целесообразность формирования готовности к непрерывному самообразованию в период обучения на старших курсах, дает развернутую характеристику готовности к самообразованию. Рассматривается роль самостоятельной работы в формировании готовности к непрерывному самообразованию. Автор делает вывод о том, что эффективность самостоятельной работы в формировании готовности студентов-экономистов старших курсов также во многом зависит от соблюдения следующих условий: научно обоснованного сочетания различных форм, видов и методов самостоятельной работы; обеспечения практико ориентированной направленности самостоятельной работы, отбор ее содержания с учетом реальных тенденций профессиональной деятельности специалистов экономического профиля.

**Ключевые слова:** непрерывное самообразование, готовность к непрерывному самообразованию, студенты-экономисты старших курсов, самостоятельная работа.

В настоящее время система экономического образования претерпевает существенные изменения, связанные с трансформацией экономической сферы современного российского общества. В качестве наиболее значимых тенденций, влияющих на развитие системы профессиональной подготовки экономических кадров можно выделить:

1. Глобализацию экономики как наивысшую ступень интеграции факторов производства и формирование на этой основе общемирового рынка, что предъявляет высокие требования к экономической зрелости страны и соответственно к уровню подготовки специалистов экономического профиля;
2. Цифровизацию экономики как цифровую трансформацию, суть которой заключается в повсеместном использовании современных информационных технологий и продуктов в сфере материального и нематериального производства. Это приводит к востребованности у экономистов умений и навыков работы в информационной среде, высокого уровня информационной культуры.
3. Инновационную направленность экономики, переход к «экономике знаний», движущей силой которой должны стать высококвалифицированные профессионалы, обладающие творческим потенциалом и способные к генерации и внедрению новшеств.

В результате экономическое образование должно быть ориентировано на формирование готовности будущих экономистов к профессиональному самообразованию для обеспечения возможности непрерывного профессионального развития в соответствии с актуальными требованиями изменяющихся условий профессиональной деятельности [1 – 7].

Наиболее благоприятным периодом для формирования готовности студентов-экономистов к непрерывному самообразованию является обучение на старших курсах. Это обусловлено следующими факторами:

- наличием у студентов-старшекурсников объективных представлений о содержании деятельности экономического характера, специфике ее осуществления в современных социально-экономических условиях. Глубокое понимание сущности избранной профессиональной деятельности способствует более грамотному выявлению пробелов в имеющихся знаниях, что предопределяет целевые приоритеты самообразовательной деятельности;
- осознанием выпускниками необходимости трудоустройства в ближайшей перспективе, приводящим к более ответственному отношению к оценке своего потенциала как субъекта избранной профессиональной деятельности и соответствия его профессиональным требованиям;
- накоплением к старшим курсам знаний, умений и навыков, необходимых для осознания значимости их приращения и выстраивания индивидуального плана самообразования;
- переходом учебной мотивации студентов-старшекурсников на качественно новый уровень, что приводит к активизации самостоятельной познавательной и личностно развивающей деятельности;
- повышением самостоятельности студентов-старшекурсников, накоплением положительного опыта самоорганизации различных видов деятельности. Данный фактор оказывает существенное влияние на способность студентов-экономистов конструктивно планировать и организовывать самообразовательную деятельность.

Опираясь на результаты анализа существующих подходов к интерпретации понятия «готовность к самообразованию» [1], [2], [3], мы предлагаем трактовать его как интегративную личностную характеристику, имеющую сложную, многокомпонентную структуру и обеспечивающую продуктивность и конструктивность

организацию деятельности по самообразованию на основе ярко выраженного стремления к профессиональному саморазвитию.

В структуру готовности студентов-экономистов старших курсов к непрерывному самообразованию, по нашему мнению, входят следующие компоненты:

1. Мотивационно-ценностный компонент, представленный сформированным ценностным отношением к профессиональной деятельности, мотивационным комплексом, детерминирующим стабильную результативность самообразовательной деятельности. В состав указанного мотивационного комплекса входит мотивация на достижение успеха в профессиональной деятельности, широкий круг познавательных интересов, личностное принятие важности профессионального самообразования.

2. Процессуально-деятельностный компонент, включающий в себя набор умений самообразовательной деятельности (умения планирования, организации и осуществления непрерывного самообразования, умения, относящиеся к сфере тайм-менеджмента, информационно-аналитические умения).

3. Когнитивно-оценочный компонент, представленный пониманием сущности самообразования и его значения для эффективного осуществления профессиональной деятельности, индивидуальной профессиональной концепцией, развитым профессиональным мышлением, адекватной оценкой самоэффективности как субъекта самообразовательной деятельности.

4. Эмоционально-волевой компонент, в состав которого входят способности и личностные качества, обеспечивающие оптимальную регуляцию функциональной активности в процессе осуществления деятельности по профессиональному самообразованию.

Изучение педагогических аспектов самообразовательной деятельности привело нас к пониманию ведущей роли самостоятельной работы в формировании готовности студентов-экономистов старших курсов к непрерывному самообразованию.

Самостоятельная работа обладает рядом неоспоримых преимуществ в формировании готовности к непрерывному самообразованию, а именно создает условия для развития культуры умственного труда, проявления самостоятельности студентов в познавательной деятельности и др. В контексте формирования готовности студентов-экономистов старших курсов к непрерывному самообразованию самостоятельная работа должна быть направлена на решение следующих задач:

- обеспечение необходимого уровня научной подготовки студентов, развитие их инновационной культуры и активности;
- формирование системы знаний в области самообразовательной деятельности;
- расширение познавательных интересов, в том числе связанных с избранной профессией и особенностями ее осуществления в современных условиях;
- накопление опыта применения на практике навыков самостоятельной научно-исследовательской деятельности;
- развитие способностей к саморегуляции познавательной и личностно развивающей деятельности;
- содействие в переходе к преимущественной ориентации на экономический и дивергентный тип мышления;
- закрепление устойчивой мотивации к профессиональному саморазвитию, личностному самосовершенствованию.

Реализация указанных задач требует грамотной организации самостоятельной работы студентов-экономистов старших курсов. На основе анализа трудов М.В. Демьяновой [4] нами были определены принципы организации самостоятельной работы, способствующие повышению эффективности формирования готовности к непрерывному самообразованию:

1. Принцип дифференциации, предполагающий учет в процессе организации самостоятельной работы индивидуальных способностей обучающихся к самообразовательной деятельности, корректировку индивидуального маршрута самообразования с опорой на динамику их развития.

2. Принцип интерактивности, заключающийся в активном внедрении интерактивных методов обучения, увеличении доли интерактивного диалога во взаимодействии преподавателя и студентов, позволяющего оптимизировать процессы контроля и коррекции деятельности по самообразованию.

3. Принцип вариативности, предполагающий предоставление большей свободы выбора в определении приоритетных целей самостоятельной познавательной и личностно развивающей деятельности, путей и средств их достижения.

4. Принцип педагогического сопровождения, способствующий изменению роли преподавателя в обеспечении самостоятельной работы студента за счет плавного перехода от организатора до координатора и консультанта, что будет в перспективе способствовать усилению самоконтроля студентов-экономистов.

5. Принцип профессиональной направленности, сущность которого раскрывается во внесении элементов реальной профессиональной среды в учебно-познавательную деятельность обучающихся.

6. Принцип цифровизации образовательной среды, обеспечивающий информатизацию процесса самостоятельной работы, посредством развития информационной инфраструктуры и использования современных информационно-коммуникационных технологий.

Важным элементом организации самостоятельной работы в рассматриваемом нами аспекте является отбор ее содержания. Здесь мы, опираясь на разработку М.Ю. Васильевой [5], выделили основные содержательные компоненты самостоятельной работы по формированию готовности студентов-экономистов старших курсов к непрерывному самообразованию:

1. Мотивационный компонент, в котором содержание самостоятельной работы подобрано таким образом, чтобы максимально продуктивно стимулировать потребность в профессиональном самообразовании. Свидетельством его освоения является:

- повышение уровня развития способностей к активизации индивидуального опыта познавательной деятельности;
- появление ярко выраженного личностного смысла в профессиональном самообразовании;
- формирование устойчивого мотивационного комплекса, обеспечивающего стабильность и результативность самообразовательной деятельности на всех ее этапах;
- углубление представлений о возможностях мобилизации личностных ресурсов в целях самообразования.

2. Информационный компонент, подразумевающий увеличение доли информационно-аналитической деятельности в содержании самостоятельной работы, стимулирующей развитие информационно-аналитических умений, приобретение опыта реализации творческого подхода к решению учебных заданий, создание благоприятных условий для развития профессионального мышления.

3. Процессуальный компонент, содержание которого обеспечивает формирование модели самообразовательной деятельности. К показателям его успешного освоения можно отнести:

- умение разрабатывать индивидуальный график самостоятельной работы;
- корректно выбирать приоритеты самообразования, основываясь на объективной оценке имеющихся ресурсов;
- эргономично организовывать рабочее пространство; владеть современными приемами тайм-менеджмента.

4. Рефлексивный компонент, где содержание самостоятельной работы определяется направленностью на обеспечение управляемости самостоятельной деятельности познавательного и личностно развивающего характера за счет развития критического отношения к предпринимаемым действиям, способности анализировать ее ход, прогнозировать возможные затруднения, оценивать достигнутые результаты.

Эффективность самостоятельной работы в формировании готовности студентов-экономистов старших курсов также во многом зависит от соблюдения следующих условий:

- научно обоснованное сочетание различных форм, видов и методов самостоятельной работы;
- обеспечение практико ориентированной направленности самостоятельной работы, отбор ее содержания с учетом реальных тенденций профессиональной деятельности специалистов экономического профиля;
- изменение стиля педагогического руководства самостоятельной работой;
- переход к опосредованному контролю и предоставлению большей свободы выбора студентам в осуществлении самообразовательной деятельности;
- активное внедрение современных информационно-коммуникационных технологий в организацию самостоятельной работы студентов-экономистов.

Последнее из указанных условий представляется нам наиболее важным, поскольку применение информационно-коммуникационных технологий в самостоятельной работе позволяет:

- интенсифицировать работу с информацией, развить наиболее востребованные для самообразовательной деятельности информационно-аналитические умения: работа с текстовыми и графическими редакторами, использование специализированных программных продуктов для осуществления вычислений, поиск и оценка информационных источников, анализ, хранение и предоставление информации и т.п.;
- повысить продуктивность и интенсивность самостоятельной работы за счет частичного стирания пространственных и временных границ коммуникационного взаимодействия участников образовательного процесса, обеспечения его интерактивного характера;
- предоставить практически неограниченный доступ к учебной информации и необходимым материалам в качественно новой, удобной для восприятия и освоения форме;
- усилить контроль за осуществлением самостоятельной работы при соблюдении принципа педагогического сопровождения с использованием дистанционных технологий мониторинга и оценки [6], [7].

В заключение отметим, что студент-экономист, готовый к непрерывному самообразованию, будет испытывать меньше трудностей в период адаптации к профессиональной деятельности, легче достигать профессиональной успешности, обладать большей мобильностью, что крайне востребовано в современных условиях функционирования и развития экономической сферы.

## Библиографический список

1. Калугин Ю.Е., Зуикова М.А. Готовность к профессиональному самообразованию студентов вуза. *Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки*. 2013; № 3.
2. Светлова В.А. Формирование готовности личности педагога к самообразованию как научная проблема. *Современные проблемы науки и образования*. 2013; № 4.
3. Щуров Е.А. Готовность к самообразованию как основа саморазвития личности курсантов в процессе практико-ориентированной подготовки в вузе. *Вестник Майкопского государственного технологического университета*. 2013; № 3: 126 – 130.
4. Демьянова М.В. Принципы организации самостоятельной работы студентов как фактор повышения эффективности обучения. *Теория и практика общественного развития*. 2013; № 12.
5. Васильева М. Ю. Модель организации самостоятельной работы студентов при изучении иностранного языка с использованием Интернет-ресурсов. *Молодой ученый*. 2014; № 13: 244 – 250.
6. Агибова И.М., Куликова Т.А. Условия и факторы организации эффективной самостоятельной работы студентов с использованием информационных и коммуникационных технологий. *Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки*. 2010; № 5: 128 – 134.
7. Дробышевский А.А., Железковская Г.И. Модель организации самостоятельной работы студентов с применением компьютерных технологий обучения. *Вестник Университета Российской академии образования*. 2011; № 1: 121 – 123.

## References

1. Kalugin Yu.E., Zujkova M.A. Gotovnost' k professional'nomu samoobrazovaniyu studentov vuza. *Gumanitarnye, social'no-ekonomicheskie i obschestvennye nauki*. 2013; № 3.
2. Svetlova V.A. Formirovanie gotovnosti lichnosti pedagoga k samoobrazovaniyu kak nauchnaya problema. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2013; № 4.
3. Schurov E.A. Gotovnost' k samoobrazovaniyu kak osnova samorazvitiya lichnosti kursantov v processe praktiko-orientirovannoj podgotovki v vuze. *Vestnik Majkopskogo gosudarstvennogo tehnologicheskogo universiteta*. 2013; № 3: 126 – 130.
4. Dem'yanova M.V. Principy organizacii samostoyatel'noj raboty studentov kak faktor povysheniya effektivnosti obucheniya. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2013; № 12.
5. Vasilyeva M. Yu. Model' organizacii samostoyatel'noj raboty studentov pri izuchenii inostrannogo yazyka s ispol'zovaniem Internet-resursov. *Molodoy uchenyj*. 2014; № 13: 244 – 250.
6. Agibova I.M., Kulikova T.A. Usloviya i faktory organizacii effektivnoj samostoyatel'noj raboty studentov s ispol'zovaniem informacionnyh i kommunikacionnyh tehnologij. *Vestnik Severnogo (Arkticheskogo) federal'nogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye i social'nye nauki*. 2010; № 5: 128 – 134.
7. Drobyshevskij A.A., Zhelezovskaya G.I. Model' organizacii samostoyatel'noj raboty studentov s primeneniem komp'yuternyh tehnologij obucheniya. *Vestnik Universiteta Rossijskoj akademii obrazovaniya*. 2011; № 1: 121 – 123.

Статья поступила в редакцию 05.12.19

УДК 378

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10161

**Gorbunova I.B.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Informatization of Education, Chief Researcher at Educational and Methodical Laboratory "Music Computer Technologies", Herzen State Pedagogical University of Russia (St. Petersburg, Russia), E-mail: gorbunova@herzen.spb.ru  
**Petrova N.N.**, teacher of children's school of arts № 2, Tver; postgraduate, Herzen State Pedagogical University of Russia (St. Petersburg, Russia), E-mail: petrus.petrova@yandex.ru

**DIGITAL TOOLS IN THE SYSTEM OF CONTEMPORARY MUSICAL AND ART EDUCATION.** The article deals with topical issues of cultural conformity of the use and development of digital music technologies and tools in the system of modern music and art education aimed at ensuring the actual forms of socio-cultural functioning of new types of musical creativity. The author analyzes the pedagogical experience and practice of using digital musical instruments (keyboard synthesizer, digital button or keyboard accordion) in social and cultural activities, summarized in the collections of materials of the annual International scientific and practical conference *Contemporary Musical Education* (St. Petersburg) and collections of articles from the series "Electronic Musical Instruments" and "Music Computer Technologies". The authors insist on the urgent need in the digital age to modernize the modern musical and educational process and related concert activities at all stages of the "educational ladder" (School-College-University) with the use of music computer technologies and digital musical instruments.

**Key words:** synthesizer, digital accordion / accordion, digital instruments, music computer technologies, socio-cultural activities.

**И.Б. Горбунова**, доктор педагогических наук, профессор, главный научный сотрудник Учебно-методической лаборатории «Музыкально-компьютерные технологии», профессор кафедры цифрового образования РГПУ имени А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: gorbunova@herzen.spb.ru

**Н.Н. Петрова**, преподаватель детской школы искусств № 2 г. Твери, аспирант Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена, E-mail: petrus.petrova@yandex.ru

## ЦИФРОВОЙ ИНСТРУМЕНТАРИЙ В СИСТЕМЕ СОВРЕМЕННОГО МУЗЫКАЛЬНО-ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматриваются актуальные вопросы культуросообразности использования и развития музыкальных цифровых технологий и инструментария в системе современного музыкально-художественного образования, направленного на обеспечение актуальных форм социокультурного функционирования новых видов музыкального творчества. Проводится анализ педагогического опыта работы и практики применения цифровых музыкальных инструментов (клавишного синтезатора, цифрового кнопочного или клавишного аккордеона) в социокультурной деятельности, обобщенного в сборниках материалов ежегодной Международной научно-практической конференции «Современное музыкальное образование» (г. Санкт-Петербург) и сборниках статей из серии «Электронные музыкальные инструменты» и «Музыкально-компьютерные технологии». Авторы настаивают на назревшей в цифровую эпоху необходимости модернизации современного музыкально-образовательного процесса и связанной с ним концертной деятельности на всех этапах «образовательной лестницы» (школа-училище-вуз) с применением музыкально-компьютерных технологий и цифрового музыкального инструментария.

**Ключевые слова:** синтезатор, цифровой баян/аккордеон, цифровые инструменты, музыкально-компьютерные технологии, социокультурная деятельность, музыкальное образование.

Цифровая эпоха предъявляет просвещённому человечеству новые требования технологического развития. В своём ежегодном Послании Федеральному собранию РФ президент России В.В. Путин заострил внимание собравшихся на цивилизационном характере стремительных технологических изменений. «Технологическое отставание, – отметил Путин, – означает снижение безопасности и экономических возможностей страны, а в результате – потерю суверенитета <...> Отставание (технологическое – прим. Н.П.) неизбежно ведёт к ослаблению, размытию человеческого потенциала, потому что новые рабочие места, современные компании, привлекательные жизненные перспективы будут создаваться в других, в успешных странах, куда будут уезжать молодые, образованные, талантливые люди, а вместе с ними общество будет терять жизнеспособность и энергию развития <...> Школа должна отвечать на вызовы времени, тогда

и страна будет готова на них ответить <...> Нужно переходить и к принципиально новым <...> технологиям обучения, уже с ранних лет прививать готовность к изменениям, к творческому поиску <...> навыкам жизни в цифровую эпоху» [1].

Актуализация задачи «востребованности» в цифровую эпоху, в период истории человечества, охарактеризованной российским учёным В.А. Садовничим как *сигнаурность*, когда «всё более ускоряются и всё менее предсказуемы изменения технологической и социальной реальности» [2], – не простая задача. «На наших глазах, – говорит В.А. Садовничий, – кардинально меняется сама философия и даже идеология образования: чему учить, для чего учить. Ведь мы порой не знаем, какие профессиональные знания или какие навыки понадобятся нашим будущим студентам, поколению Z, которое с детства пре-



красно адаптировано к современной технологической среде <...> И это совсем новые задачи в области образования и профориентации» (там же, курсив наш – И.Г., Н.П.).

В системе отечественного образования (как базового, так и дополнительного) постоянно разрабатываются и реализуются разнообразные инновационные программы, направленные на решение поставленных задач. Например, в принятой «Концепции развития дополнительного образования детей на период до 2020 г.»<sup>1</sup> (далее «Концепция ДО») изложены основные положения и цели по переходу дополнительного образования детей в России в новое качественное состояние, спектр профилей и направлений которого формируют запросы детей и родителей (законных представителей). Эта программа развития, наряду с различными профессиональными и материальными аспектами, призвана решать один из важных моментов социокультурного функционирования дополнительного образования – повышение общего качества образования и *решение проблем социализации детей и молодежи*. «*Дополнительное образование детей является сферой высокого уровня инновационной активности*, что позволяет рассматривать её как одну из приоритетных сфер Стратегии инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 г.» [3, курсив наш – И.Г., Н.П.]. «Основная цель современной системы музыкального образования, – указывается в Концепции ДО, – это создание особой художественно-образовательной среды, в которой происходит формирование всесторонне развитой, творчески инициативной, нестандартно мыслящей личности, заряженной на самоактуализацию, способной адаптироваться в различных ситуациях и осуществлять на достаточно высоком профессиональном уровне все (или почти все) виды музыкальной деятельности, которые *могут оказаться востребованными жизнью*» [там же, курсив наш – И.Г., Н.П.].

Многими музыкантами и общественными деятелями ведутся жаркие споры о назревшей модернизации<sup>2</sup> и векторах развития музыкального образования (далее МО), переставшего отвечать социокультурному запросу общества в цифровую эпоху на новые интересные формы культуротворчества. На всероссийских и международных научно-практических конференциях и форумах научное сообщество и практикующие преподаватели ищут новые пути развития образовательного процесса и интеграции его результатов в социокультурное пространство. Ярким примером тому может быть ежегодная Международная научно-практическая конференция «Современное музыкальное образование», организованная Российским государственным педагогическим университетом им. А.И. Герцена и Санкт-Петербургской государственной консерваторией им. Н.А. Римского-Корсакова [4; 5].

Проблема модернизации МО обсуждалась в стенах Государственной Думы РФ. Утверждены «Рекомендации по вопросам цифровизации в сфере культуры», разработанные по итогам парламентских слушаний в Государственной Думе Федерального собрания Российской Федерации на тему «Цифровизация в сфере культуры. Законодательство и правоприменительная практика» от 13.02.2018 г., где указывается, что «в рамках реализации мер государственной политики Российской Федерации **цифровизация в сфере культуры является необходимым условием для создания качественно новой модели формирования** нравственной, ответственной, самостоятельно мыслящей, творческой личности и должна обеспечить **активное вовлечение** в целевую аудиторию учреждений

культуры **нового поколения, ориентированного в основном на цифровой формат восприятия информации**» [6].

Рассмотрим на практике картину цифровизации<sup>4</sup> современного музыкального образования<sup>3</sup>. За последние десятилетия в системе российского МО во многих ДШИ и ДМШ получило распространение преподавание электронного клавишного синтезатора и цифрового пиано<sup>5</sup>, а в последние годы начали открываться (пока локально) классы цифрового баяна/аккордеона<sup>6</sup>. Становление исполнительства на электронном инструментарии: выработка методических подходов, разработка репертуара (аранжировки для конкретных моделей инструментов, транскрипции), освоение функциональных возможностей инструментария – все эти вопросы решались долгое время экспериментальным путём<sup>7</sup> самими преподавателями клавишного синтезатора, которые по основной специализации являются пианистами, теоретиками, баянистами/аккордеонистами и т. д. Основываясь на предложенных композитором И.М. Красильниковым примерных образовательных программах для ДМШ и ДШИ «Клaviшный синтезатор», «Ансамбль клавишных синтезаторов» и «Студия компьютерной музыки»<sup>8</sup>, школы самостоятельно разрабатывали адаптированные программы, исходя из собственных материальных баз. Музыкально-компьютерные технологии (далее МКТ) в начальном (школьном) звене МО используются в учебном процессе, в основном, с целью обеспечения мультимедийного сопровождения (фото-слайды, видеофильмы, компьютерные интерактивные программы с тестовыми заданиями) на уроках теоретического цикла. Создание собственных музыкально-компьютерных аранжировок, технологии видео и аудио дизайна, компьютерная студия звукозаписи – все эти инновационные направления в учебном процессе, требующие когнитивного подхода, детские школы искусств развивают самостоятельно, исходя из собственной материальной базы<sup>9</sup> и кадрового потенциала. В системе российского образования указанные цифровые виды культуротворчества на данный момент входят либо в цикл общеразвивающих программ<sup>10</sup> (в основном, на хозрасчётной основе, т.е. не доступной для многих желающих), либо в вариативную часть<sup>11</sup> предпрофессиональной образовательной программы.

В среднем и высшем звене МО картина цифровизации образовательного процесса складывается иная. Клавишный синтезатор преподают в соответствии с учебной программой (в определённых семестрах) в качестве дополнительного инструмента по специальности «Фортепиано» (в вариативной части программы указаны «Электронный инструмент» или «Орган, клавиесин»). При этом нет чётко детерминированных образовательных стандартов к освоению данного инструмента. Для остальных инструментальных и вокальных специализаций изучение электронного инструментария не предусмотрено образовательными программами. МКТ<sup>12</sup> изучают студенты всех специализаций в рамках курса «Музыкальная информатика».

Цифровые музыкальные технологии в вузах изучают, в основном, в рамках специализации «Звукорежиссура», «Музыкальное звукооператорское мастерство» и т. п. (например, см. URL: <http://www.gnesinka.com/ru/events/5685-tajnovogo-otdeleniya/>; [http://stravinsky.online/putievoditel\\_po\\_novoi\\_spietsialnosti\\_v\\_vshe](http://stravinsky.online/putievoditel_po_novoi_spietsialnosti_v_vshe) ).

Классы цифрового баяна/аккордеона открываются пока на экспериментальной основе (например, в музыкальном колледже в г. Химки, в РАМ им. Гнесиных)<sup>13</sup>.

<sup>1</sup> Распоряжение Правительства РФ от 04.09.2014 № 1726-р.

<sup>2</sup> В последние десятилетия в системе профессионального музыкального образования обнажились проблемы недобора абитуриентов на большинство инструментальных и теоретических специализаций. С каждым годом падает интерес к получению профессионального музыкального образования, особенно остро этот процесс ошутим в провинциальных училищах и вузах.

<sup>3</sup> В контексте нашего исследования под термином «цифровизация» мы имеем в виду использование в перманентном учебном процессе и концертной практике цифровых музыкальных инструментов и музыкально-компьютерных технологий на всех исполнительских и теоретических направлениях МО.

<sup>4</sup> Отметим, что здесь мы рассматриваем государственный сектор образования, получающий бюджетное финансирование или дотации, и доступный для разных социальных слоёв населения. Внебюджетный (на условиях самоокупаемости), достаточно разнообразный спектр образовательных услуг, но малодоступный для большинства населения, в данной статье мы не рассматриваем.

<sup>5</sup> Мы подразумеваем здесь наличие у цифрового пиано именно функциональных возможностей синтезатора (большой выбор тембровых и стилевых патчей, 3-х/4-х голосное разделение клавиатуры (R1,R2,L1 (L2)), функции звукозаписи, регистрация банков памяти и т. д.), а не простые модели цифровых пиано с молоточковой клавиатурой как заменители акустического фортепиано.

<sup>6</sup> В социокультурном восприятии россиян кнопочный инструмент с горизонтальным ведением меха, имеющий в правой клавиатуре от 3-х до 5-ти рядов – это Баян. Баян – русское название кнопочной разновидности хроматической гармоники, бытующее в России и на постсоветском пространстве (в бывших республиках СССР). Инструмент обладает «тёплым, мягким» певучим тембром без разлива, сродни человеческому голосу, поэтому и был назван в честь былинного русского певца-сказителя Баяна. На Западе подобную разновидность гармоники называют кнопочный или клавишный аккордеон. В контексте нашего исследования мы будем использовать словосочетание «цифровой баян/аккордеон», исходя из общих для данных инструментов результатов исследования, используя тезаурус и коррелируя к общепринятой практике исполнительства на акустических баяне/аккордеоне.

<sup>7</sup> До сих пор в СПО и вузах нет специализации «преподаватель по специальности клавишный синтезатор». Вопрос перепрофилирования в данный момент решается в системе дополнительного профессионального образования. Например, широкий спектр образовательных услуг по повышению квалификации и переподготовке в сфере цифровых музыкальных технологий разработан и реализуется в учебно-методической лаборатории «Музыкально-компьютерные технологии» РГПУ им. А.И. Герцена.

<sup>8</sup> Красильников И.М. Примерные программы по учебным дисциплинам «Клавишный синтезатор», «Ансамбль клавишных синтезаторов», «Студия компьютерной музыки» для детских музыкальных школ, музыкальных отделений школ искусств. М.: Министерство культуры РФ. Научно-методический центр по художественному образованию, 2002.

<sup>9</sup> Уровень цифрового МО, укомплектованность квалифицированными педагогическими кадрами и материальное обеспечение учебного процесса могут очень сильно отличаться в разных регионах страны.

<sup>10</sup> На данный момент времени в отечественном начальном музыкальном образовании существует разделение на общеразвивающие и предпрофессиональные образовательные программы. В разряд общеразвивающих программ, т.е. не направленных на продолжение профессионального образования в среднем звене, вошли специализации «синтезатор» и «вокал», которые в ряде регионов страны находятся в ДШИ/ДМШ только на отделениях платных услуг на условиях самоокупаемости.

<sup>11</sup> Вариативная часть предпрофессиональной программы выполняется только при наличии достаточного финансирования.

<sup>12</sup> В основном, в рамках данного курса студентов знакомят только с программами компьютерного набора нот.

<sup>13</sup> Несмотря на то, что в образовательном пространстве цифровой баян/аккордеон ещё не получил широкого распространения, тем не менее исполнители на цифровом инструменте имеют возможность участвовать в ряде профессиональных конкурсов наряду с акустическими исполнителями. В рамках всероссийских и международных конкурсов баянистов/аккордеонистов/гармонистов открываются номинации «Эстрадное направление», «Digital Accordion», где цифровые исполнители участвуют с программами в эстрадном жанре (например, на престижном московском международном конкурсе-фестивале «Баян и баянисты», белорусском международном конкурсе «АссоPremium»).

За время существования цифрового инструментального направления в системе МО прошло большое количество всероссийских и международных конкурсов музыкального творчества с применением цифрового музыкального инструментария и МКТ. Среди них выделяются Всероссийский конкурс электронной и компьютерной музыки (г. Мытищи, Московской обл.); Всероссийский конкурс электроакустической музыки «DEMO» (г. Санкт-Петербург); Всероссийский конкурс-форум с международным участием «КЛАРИНИ XXI века» (г. Санкт-Петербург); Международный конкурс «Музыка и электроника» (г. Москва); Международный интернет-конкурс «Электронные клавиши» (г. Москва) и мн. др.

Многолетняя работа в сфере изучения и интеграции цифровых музыкальных технологий в образование ведётся в ряде научных образовательных центров, например, в учебно-методической лаборатории «Музыкально-компьютерные технологии» в РГПУ им. А.И. Герцена, на кафедре компьютерной музыки в РАМ им. Гнесиных и др. [7; 8; 9; 10; 11]. Различные аспекты цифрового исполнительства и педагогического процесса с применением ЭМИ и МКТ освещались на всероссийских и международных научно-практических и теоретических конференциях, таких как, «Современное музыкальное образование», «Ребёнок в современном мире», «Коммуникативные стратегии информационного общества», «Музыкальное образование сегодня: традиции и инновации», «Музыкально-цифровые технологии: образование – творчество – медиа» и др., с последующим изданием печатных сборников статей и научных трудов по материалам конференций. Анализируя труды учёных и педагогов-практиков, представленных в сборниках материалов Международной научно-практической конференции «Современное музыкальное образование», организованной совместно учебно-методической лабораторией «Музыкально-компьютерные технологии» Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена и Санкт-Петербургской государственной консерватории им. Н.А. Римского-Корсакова и проводимой ежегодно с 2002 г. [12; 13; 14; 15], в сборниках статей «Музыкально-компьютерные технологии» из серии «Электронные музыкальные инструменты», а также на основании собственного многолетнего опыта исследования практики преподавания цифрового музыкального инструмента [16; 17; 18; 19] и исполнительского мастерства игры на цифровом баяне/ аккордеоне [20; 21], мы прихо-

дим к однозначному выводу, что практика применения ЭМИ и МКТ в учебном процессе и концертной деятельности, при условии грамотного использования функциональных возможностей цифрового инструмента и звукоусилительной аппаратуры, даёт большие преимущества по сравнению с традиционными методами обучения и акустическим исполнительством. Таково мнение узких специалистов, вплотную занимающихся развитием нового инструментального направления и музыкально-компьютерного творчества.

Однако существует и другое мнение консервативно настроенных музыкантов, весьма далёких от понимания специфики цифрового исполнительства [14], но априори уверенных, что цифровое «квазиискусство» не может достигнуть академических высот и поэтому нет смысла развивать это направление творчества как профессиональное [15]. Такой псевдонаучный предикат распространяется консервативными музыкантами в социокультурном пространстве, формируя парадигму цифрового исполнительства как «любительского низкопробного музицирования», что, несомненно, экстраполируется на все виды (любительского, профессионального) электронно-музыкального творчества и является препятствием к развитию цифрового исполнительства в системе профессионального музыкального образования. Несмотря на антагонизм профессиональных мнений, выясним социокультурное влияние цифрового исполнительства в разных социальных сферах и перцептивную готовность социума к цифровому инструментальному творчеству.

Нам предстоит ответить на весьма дискуссионный вопрос: *существует ли реальный социокультурный запрос населения на цифровое инструментальное исполнительство или его нет?* Нужно ли цифровое исполнительство и интеграция цифровых технологий в МО на профессиональной основе или вполне достаточно известных жанров акустического исполнительства и обучения по-старинке?

Пользуясь экономической терминологией «спроса и предложения», описывая выше картину цифровизации МО, мы дали характеристику «предложению» в сфере потребностей образования. В последующих наших публикациях мы предполагаем осветить вопросы «цифровизации МО», проведя социологический мониторинг (см., например, работы [22; 23]) и выясняя наличие социальной интвенции на новые формы культуротворчества.

#### Библиографический список

1. *Послание Президента Федеральному собранию РФ* от 01.03.2018 г. Available at: <http://kremlin.ru/events/president/news/56957>
2. Садовничий В.А. Из выступления на Пленарном заседании съезда Российского союза ректоров. Available at: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/57367>
3. *Распоряжение Правительства РФ* от 04.09.2014 N 1726-р «Об утверждении Концепции развития дополнительного образования детей» Available at: <https://legalacts.ru/doc/rasporjajzhenie-pravitelstva-rf-ot-04092014-n-1726-r>
4. Космовская М.Л., Сраджев В.П., Шаймухаметова Л.Н., Горбунова И.Б., Заливадный М.С. Современное музыкальное образование. *Материалы XII международной научно-практической конференции*. Санкт-Петербург, 2014.
5. Горбунова И.Б. Международная научно-практическая конференция «Современное музыкальное образование». *Музыка и время*. 2015; № 10: 61 – 63.
6. *Цифровизация в сфере культуры*. Комитет по культуре провел парламентские слушания. Available at: <http://komitet2-3.km.duma.gov.ru/Novosti-Komiteta/item/15584405>
7. Гончарова М.С., Горбунова И.Б. Планшетные (мобильные) технологии в профессиональном музыкальном образовании. *Медиамузыка*. 2016; № 6. Available at: [http://mediamusic-journal.com/Issues/6\\_3.html](http://mediamusic-journal.com/Issues/6_3.html)
8. Горбунова И.Б., Заливадный М.С. Опыт математического представления музыкально-логических закономерностей в книге Я. Ксенакиса «Формализованная музыка». *Общество. Среда. Развитие*. 2012; 4 (25): 135-138.
9. Горбунова И.Б., Панкова А.А. Компьютерная музыка в системе подготовки педагога-музыканта. *Медиамузыка*. 2014; № 3: 4. Available at: [http://mediamusic-journal.com/Issues/3\\_4.html](http://mediamusic-journal.com/Issues/3_4.html)
10. Горбунова И.Б., Панкова А.А., Родионов П.Д. *Digital Audio Workstation: Теория и практика*. Saarbrücken, 2016.
11. Горбунова И.Б., Заливадный М.С. О значении информационных технологий для современной экспериментальной эстетики (музыкально-теоретический аспект). *Труды Международной научно-теоретической конференции*. Отв. за выпуск О.Д. Шипунова, 2014: 97 – 100.
12. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии в общем и профессиональном музыкальном образовании. *Материалы Международной научно-практической конференции*, Санкт-Петербург: РГПУ им. А.И. Герцена, 2004: 52 – 55.
13. Григорьева И.Л. Программа обучения детей игре на цифровом клавишном аккордеоне в учреждении дополнительного образования. *Материалы XV Международной научно-практической конференции*. Под общ. ред. И.Б. Горбуновой. Санкт-Петербург: РГПУ им. А.И. Герцена, 2017: 441 – 444.
14. Хомутская Н.Ю. Муцирование на электронных музыкальных инструментах как перспективное направление в развитии музыкального воспитания нового поколения исполнителей. *Материалы XVI Междунар. научно-практич. Конференции*, Санкт-Петербург: РГПУ им. А.И. Герцена. Под общ. ред. И.Б. Горбуновой. Санкт-Петербург: РГПУ им. А.И. Герцена, 2018: 369 – 371.
15. Горбунова И.Б., Заливадный М.С. Экспериментальная эстетика: логические, композиционные и педагогические проблемы современного этапа компьютерного музыкального творчества. *Материалы XIII Международной научно-практической конференции*, Санкт-Петербург: РГПУ им. А.И. Герцена. Санкт-Петербург: РГПУ им. А.И. Герцена, 2014: 197 – 204.
16. Белов Г.Г., Горбунова И.Б., Горелыченко А.В. *Музыкальный компьютер. Новый инструмент музыканта*; Методическое пособие. Санкт-Петербург, 2006.
17. Горбунова И.Б., Горелыченко А.В. *Технологии и методики обучения. Музыкально-компьютерные технологии в системе начального музыкального образования*. Санкт-Петербург: РГПУ им. А.И. Герцена, 2007.
18. 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.
19. Горбунова И.Б. Информационные и музыкально-компьютерные технологии в музыкальном образовании. *Материалы XV Международной научно-практической конференции*, Санкт-Петербург: РГПУ им. А.И. Герцена, 2017: 44 – 51.
20. Петрова Н.Н. Арт-педагогический подход в современном музыкальном образовании. *Мир науки, культуры, образования*, 2017; 3 (64): 184 – 186.
21. Петрова Н.Н. Цифровой баян как средство создания иммерсивной звуковой среды в театральном пространстве. *Медиамузыка*. 2019; № 10. Available at: [http://mediamusic-journal.com/Issues/10\\_5.html](http://mediamusic-journal.com/Issues/10_5.html)

14 Любая электроника, будь-то бытовая техника или музыкальный инструмент, требует умелого обращения пользователя и правильной настройки параметров. Однако, как показывает практика, многие музыканты не знают как правильно использовать полифункциональность ЭМИ, зачастую играя исключительно на привычном им тембре фортепиано без изменения каких-либо заводских настроек.

15 Цифровые инструменты часто называют «самоиграйками» (и, к сожалению, такая точка зрения экстраполируется на всё цифровое исполнительство, что в корне неверно) из-за наличия функции автоаккомпанемента, встроенных мультитипов, song и др., позволяющих с одной стороны значительно обогатить исполнительский багаж дополнительными опциями, а с другой стороны – значительно упрощают исполнительскую функцию цифрового музыканта по сравнению «акустическими» коллегами. В данной статье мы рассматриваем профессионально ориентированное цифровое исполнительство, основанное на традициях отечественной исполнительской школы и высоких образцах академической музыки.

16 Многие чиновники от культуры, составляя мнение о необходимости развития цифровых технологий в образовании, исходят из социологического мониторинга «с мест», представляемых им администрациями ДШИ/ДМШ, колледжей и вузов, что, на наш взгляд не всегда отвечает реальному положению дел, т.к. по разным причинам местные администрации, исходя из ограниченных бюджетов, не имеют возможности развивать собственные материальные базы, закупать инновационные инструменты и технологии, тем самым отвечая на социокультурный спрос, поэтому статистические данные о социокультурном запросе населения на данные формы культуротворчества могут быть искажены.

22. Сидоренко И.А. Мониторинг музыкальных предпочтений современной российской молодежи. *Материалы III Всероссийского социологического конгресса*. Москва: Институт социологии РАН, Российское общество социологов, 2008. Available at: <https://www.twirpx.com/file/2361700>
23. Стракович Ю.В. *Музыкальная культура в цифровую эпоху: трансформация социального функционирования*. Автореферат диссертации ... кандидата. культурологии. Москва, 2010.

## References

1. *Poslanie Prezidenta Federal'nomu sobraniyu RF* ot 01.03.2018 g. Available at: <http://kremlin.ru/events/president/news/56957>
2. Sadvonichij V.A. *Iz vystupleniya na Plenarnom zasedanii s'ezda Rossijskogo soyuza rektorov*. Available at: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/57367>
3. *Rasporyazhenie Pravitel'stva RF* ot 04.09.2014 N 1726-r <Ob utverzhdenii Konceptii razvitiya dopolnitel'nogo obrazovaniya detej> Available at: <https://legalacts.ru/doc/rasporjajzenie-pravitelstva-rf-ot-04092014-n-1726-r>
4. Kosmovskaya M.L., Sradzhev V.P., Shajmuhametova L.N., Gorbunova I.B., Zalivadnyj M.S. *Sovremennoe muzykal'noe obrazovanie. Materialy XII mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. Sankt-Peterburg, 2014.
5. Gorbunova I.B. *Mezhdunarodnaya nauchno-prakticheskaya konferenciya "Sovremennoe muzykal'noe obrazovanie"*. *Muzyka i vremya*. 2015; № 10: 61 – 63.
6. *Cifrovizaciya v sfere kul'tury*. Komitet po kul'ture provel parlamentskie slushaniya. Available at: <http://komitet2-3.km.duma.gov.ru/Novosti-Komiteta/item/15584405>
7. Goncharova M.S., Gorbunova I.B. *Planshetnye (mobil'nye) tehnologii v professional'nom muzykal'nom obrazovanii*. *Mediamuzyka*. 2016; № 6. Available at: [http://mediamusic-journal.com/issues/6\\_3.html](http://mediamusic-journal.com/issues/6_3.html)
8. Gorbunova I.B., Zalivadnyj M.S. *Opyt matematicheskogo predstavleniya muzykal'no-logicheskikh zakonemernostej v knige Ya. Ksenakisa "Formalizovannaya muzyka"*. *Obschestvo. Sreda. Razvitiye*. 2012; 4 (25): 135-138.
9. Gorbunova I.B., Pankova A.A. *Komp'yuternaya muzyka v sisteme podgotovki pedagoga-muzykanta*. *Mediamuzyka*. 2014; № 3: 4. Available at: [http://mediamusic-journal.com/issues/3\\_4.html](http://mediamusic-journal.com/issues/3_4.html)
10. Gorbunova I.B., Pankova A.A., Rodionov P.D. *Digital Audio Workstation: Teoriya i praktika*. Saarbrücken, 2016.
11. Gorbunova I.B., Zalivadnyj M.S. *O znachenii informacionnykh tehnologii dlya sovremennoj "eksperimental'noj" estetiki (muzykal'no-teoreticheskij aspekt)*. *Trudy Mezhdunarodnoj nauchno-teoreticheskoy konferencii*. Otv. za vypusk O.D. Shipunova, 2014: 97 – 100.
12. Gorbunova I.B. *Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v obschem i professional'nom muzykal'nom obrazovanii*. *Materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*, Sankt-Peterburg: RGPU im. A.I. Gercena, 2004: 52 – 55.
13. Grigor'eva I.L. *Programma obucheniya detej igre na cifrovom klavishnom akkordeone v uchrezhdenii dopolnitel'nogo obrazovaniya*. *Materialy XV Mezhdunarodnoj nauchno-praktich. Konferencii*. Pod obsch. red. I.B. Gorbunovoj. Sankt-Peterburg: RGPU im. A.I. Gercena, 2017: 441 – 444.
14. Homutskaya N.Yu. *Muzicirovaniye na "elektronnykh muzykal'nykh instrumentakh kak perspektivnoye napravleniye v razvitiye muzykal'nogo vospitaniya novogo pokoleniya ispolnitelej*. *Materialy XVI Mezhdunar. nauchno-praktich. Konferencii*, Sankt-Peterburg: RGPU im. A.I. Gercena. Pod obsch. red. I.B. Gorbunovoj. Sankt-Peterburg: RGPU im. A.I. Gercena, 2018: 369 – 371.
15. Gorbunova I.B., Zalivadnyj M.S. *"Eksperimental'naya" estetika: logicheskie, kompozicionnye i pedagogicheskie problemy sovremennogo "etapa komp'yuternogo muzykal'nogo tvorchestva"*. *Materialy XIII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*, Sankt-Peterburg: RGPU im. A.I. Gercena. Sankt-Peterburg: RGPU im. A.I. Gercena, 2014: 197 – 204.
16. Belov G.G., Gorbunova I.B., Gorel'chenko A.V. *Muzykal'nyj komp'yuter. Novyj instrument muzykanta; Metodicheskoe posobie*. Sankt-Peterburg, 2006.
17. Gorbunova I.B., Gorel'chenko A.V. *Tehnologii i metodiki obucheniya. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v sisteme nachal'nogo muzykal'nogo obrazovaniya*. Sankt-Peterburg: RGPU im. A.I. Gercena, 2007.
18. Gorbunova I.B., Romanenko L.Yu. *Fenomen muzykal'no-komp'yuternykh tehnologii v sovremennoj kul'turologicheskoy i sociogumanitarnoj teorii i praktike*. *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal*. 2015; № 5-2 (112): 388 – 395.
19. Gorbunova I.B. *Informacionnye i muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v muzykal'nom obrazovanii*. *Materialy XV Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*, Sankt-Peterburg: RGPU im. A.I. Gercena, 2017: 44 – 51.
20. Petrova N.N. *Art-pedagogicheskij podhod v sovremennom muzykal'nom obrazovanii*. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*, 2017; 3 (64): 184 – 186.
21. Petrova N.N. *Cifrovoy bayan kak sredstvo sozdaniya immersivnoj zvukovoj sredy v teatral'nom prostranstve*. *Mediamuzyka*. 2019; № 10. Available at: [http://mediamusic-journal.com/issues/10\\_5.html](http://mediamusic-journal.com/issues/10_5.html)
22. Sidorenko I.A. *Monitoring muzykal'nykh predpochtenij sovremennoj rossijskoj molodezhi*. *Materialy III Vserossijskogo sociologicheskogo kongressa*. Moskva: Institut sociologii RAN, Rossijskoe obshchestvo sociologov, 2008. Available at: <https://www.twirpx.com/file/2361700>
23. Strakovich Yu.V. *Muzykal'naya kul'tura v cifrovuyu "epohu: transformaciya social'nogo funkcionirovaniya"*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata. kul'turologii. Moskva, 2010.

Статья поступила в редакцию 02.12.19

УДК 373 + 372.8

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10162

**Gorbunova I.B.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Informatization of Education, Chief Researcher at the Educational and Methodical Laboratory "Music Computer Technologies", Herzen State Pedagogical University of Russia (St. Petersburg, Russia), E-mail: [gorbunova@herzen.spb.ru](mailto:gorbunova@herzen.spb.ru)  
**Kameris Andreas**, postgraduate, Senior Researcher of Educational and Methodical Laboratory Music Computer Technologies, Herzen State Pedagogical University of Russia (St. Petersburg, Russia), E-mail: [kamerisand@yahoo.com](mailto:kamerisand@yahoo.com)  
**Plotnikov K.Yu.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior researcher, Educational and Methodical Laboratory "Music Computer Technologies", Herzen State Pedagogical University of Russia (St. Petersburg, Russia), E-mail: [zvukimus@mail.ru](mailto:zvukimus@mail.ru)

**MUSIC COMPUTER TECHNOLOGIES: ON THE PROBLEM OF UNDERSTANDING THE TERM AND ITS USE IN PEDAGOGICAL PRACTICE.** A separate part of information technology is software and hardware, which is developed to perform operations with musical material. The development of this Toolkit by musicians leads to the appearance in musical pedagogy of such a group of terms that denote similar concepts or even the same phenomenon. The authors give arguments for the approval of the term "music computer technologies" as an international term for use, which determines its specific and appropriate use in the practice of teaching music disciplines and reveals the prospects for creating new educational routes in the system of contemporary musical education.

**Key words:** music computer technologies, music education, science methodology, scientific terminology, educational risks, educational potential.

**И.Б. Горбунова**, доктор педагогических наук, профессор, главный научный сотрудник Учебно-методической лаборатории «Музыкально-компьютерные технологии», профессор кафедры цифрового образования РГПУ имени А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: [gorbunova@herzen.spb.ru](mailto:gorbunova@herzen.spb.ru)  
**Камерис Андреас**, канд. технических наук, ст. научный сотрудник Учебно-методической «Музыкально-компьютерные технологии», РГПУ имени А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: [kamerisand@yahoo.com](mailto:kamerisand@yahoo.com)  
**К.Ю. Плотников**, канд. пед. наук, ст. науч. сотрудник Учебно-методической лаборатории «Музыкально-компьютерные технологии» РГПУ имени А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: [zvukimus@mail.ru](mailto:zvukimus@mail.ru)

## МУЗЫКАЛЬНО-КОМПЬЮТЕРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ: К ПРОБЛЕМЕ ПОНИМАНИЯ ТЕРМИНА И ЕГО ИСПОЛЬЗОВАНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ

Отдельная часть информационных технологий – это программно-аппаратная часть (soft, hard), которая разрабатывается для выполнения операций с музыкальным материалом. Освоение этого инструментария музыкантами приводит к появлению в музыкальной педагогике такой группы терминов, которые обозначают близкие понятия или даже один и тот же феномен. Авторы приводят аргументы для утверждения термина «музыкаль-



но-компьютерные технологии» как международного для употребления, что обуславливает конкретное и уместное его использование в практике преподавания музыкальных дисциплин и раскрывает перспективы создания новых образовательных маршрутов в системе современного музыкального образования.

**Ключевые слова:** музыкально-компьютерные технологии, музыкальное образование, научный термин, образовательные риски, образовательный потенциал.

1-1. Стремительное развитие IT-сектора ставит перед педагогикой – в общем, дополнительном и инклюзивном образовании, от начального и предпрофессионального его этапа до среднего и высшего профессионального образования (включая профессиональную переподготовку, всё более востребованную в настоящее время) целый ряд взаимосвязанных задач. Специалисты видят эти задачи в перечисленных направлениях для осуществления музыкально-педагогического процесса:

- разработка и совершенствование методики по освоению нового инструментария – программно-аппаратных комплексов, которые позволяют выполнять операции со звуковым материалом;

- введение нового содержания в подготовке компетентного любителя музыки (для которого музыка – это часть культурного досуга, хобби, средство релаксации, сублимации, творческого самовыражения) и/или в подготовке музыканта-профессионала (инструменталиста, вокалиста, композитора, аранжировщика, звукооператора и др.), в том числе – через модернизацию традиционных учебных предметов (музыкальная грамота, сольфеджио, инструментоведение и др.) либо – через создание новых учебных дисциплин («Музыкальная информатика», «Музыкальный компьютер», «Электронный музыкальный инструмент» и др.);

- разработка и применение такого критериально-оценочного аппарата (для педагогического наблюдения и корректировки образовательной деятельности, как со стороны учителей, так и со стороны учеников), который учитывает особенности взаимодействия человека с цифровым материалом.

1-2. Процессы глобализации (охватившие все сферы жизни нашего современника – досуг, быт, почти все профессии, социальные связи, финансы, экономика и др.), приводят к тому, что создаётся ситуация, которая характеризуется следующими факторами, напрямую связанными с темой данного исследования:

1-2-а) многочисленные версии компьютерной техники (soft & hard), компьютерные музыкальные разработки, предназначенные для прослушивания, создания, редактирования музыки, аудио (в том числе, звука, сопровождающего видео) продолжают насыщение потребительского рынка;

1-2-б) «единое» общемировое научное пространство содержит в себе реализованный и нереализованный потенциал, а также – ограничения (и о том, и о другом – далее, в тексте статьи); в контексте анализа, представляемого в данной статье, мы отмечаем наиболее явные особенности развития педагогической науки в настоящее время:

- и) запредельное насыщение традиционных и, особенно, цифровых библиотек такими материалами, которые имеют самый разный по качеству уровень – и уровень формы для представления научного текста, и уровень самого содержания научной информации, в том числе, наличия/отсутствия в ней научной новизны, целостности/фрагментарности в анализе фактов и практики, в синтезе научных выводов и др.; мы указываем ряд причин экспонентного роста числа публикаций:

- во-первых, оцифровка текстов, аудиозаписей и др., созданных в доцифровой период развития науки,

- во-вторых, ускорение появления текстов, представляющих собой перевод с одного языка на другой,

- в-третьих, недостаточность и недостатки фильтрации, которую могут устраивать редакции научных журналов через рецензирование и др.

- и). Возвращаясь к обсуждению особенностей развития науки (проблема, поставленная в данной статье, обсуждается в контексте педагогической науки), мы указываем на использование мировым научным сообществом английского языка как международного (в области «Музыка»; у данной особенности имеется:

- и очевидная положительная сторона – попытка общаться «здесь и сейчас» (как замена той роли, которую древнегреческий / латинский / арабский языки играли в предыдущие века), минуя годы, десятилетия и даже столетия, которые раньше проходили, к примеру, от момента, соответствующего фиксации проведённого опыта на языке исследователя из одной страны, до перевода текста на другой язык,

- и отрицательные стороны – слабое знание/незнание английского языка учёным, который является представителем другой языковой культуры, недостатки перевода (один вариант – перевод, выполняемый профессиональным лингвистом, но не имеющим необходимой подготовки в работе с научным текстом, а также – по конкретному профилю научной дисциплины, другой вариант – перевод, выполняемый профильным специалистом, но менее компетентным в области лингвистики английского языка).

Противоречия, вмещающие в себя и образовательные риски, и новые открывающиеся образовательные возможности, возникают между стоящими перед музыкальной педагогикой задачами (п. 1-1) и условиями (п. 1-2), в которых ведётся поиск решений этих задач.

Проблема, которая является одной из первоочередных и которую необходимо решить, устранив противоречия, имеющиеся в музыкальном образовании

(не только отмеченные выше, но и те, что остались за рамками данной статьи), – *выработка терминологического аппарата*, который:

- во-первых, наиболее точно может отражать суть феномена, вошедшего в музыкальную педагогику после появления и развития того инструментария информационных технологий, который применим в области музыкального творчества, музыкальной культуры, музыкальной коммуникации и музыкального языка;

- во-вторых, может быть признан всем мировым научным сообществом, однозначно понимается и используется учёными, говорящими и пишущими на разных языках, но ведущими свои исследования в одной научной области.

Мы ставим целью для данного исследования – анализируя коннотации наиболее часто встречающихся терминов, которые применяются по отношению к технологиям в музыкальном образовании, аргументировано предложить такой вариант терминологии, который однозначно понимается и удобен в международном научном употреблении.

Материалы, ставшие предметом данного исследования – это публикации из международных баз данных (в первую очередь – базы «Scopus» и «Web of Science Core Collection») и научных журналов, руководствующихся политикой открытого доступа и содержащих научные статьи из тематики научной области «Музыкальная педагогика».

Критерии отбора анализируемых публикаций:

- а) первичный – тематика (тематическая направленность) научного журнала,

- б) вторичный – ключевые слова, аннотация и полный текст научной статьи, из контекста которой читатель постигает смысл термина.

Природа определяемого феномена, с одной стороны, представляет частный случай информационных технологий, с другой стороны, является полидисциплинарной и относится не только к информационным наукам, но и к психологии, нейрофизиологии, физике, педагогике, культурологии и др.

Два основных фактора: а) полидисциплинарная природа феномена, б) формат небольшой статьи (в отличие от значительного большего объёма, допускаемого в монографии) – обуславливают наш выбор – методология имплицитно представляемых суждений (в том числе, – суждений о способе отбора информации и о процессе её обработки) на одном-двух характерных примерах.

Методы нашего исследования:

- мета-анализ (Т. D. Pigott и др., 2019 [1]) как процесс отбора материала (или как анализ первого уровня) и мета-анализ отобранного материала (как анализ второго уровня);

- метод феноменологической интерпретации (А. Alase, 2017 [2]; R. Crawford, 2019 [3]);

- flash анализ лингвистической характеристики терминов и статистический анализ, в том числе – по критерию «совпадение/расхождение», в применении к звучанию и смысловому наполнению англоязычной версии термина и версий на других языках (А. A. Khuwaleh, Т. Khwaleh, 2011 [4] и др.).

Мы применяем *совмещённый количественный и качественный анализ*, который является наиболее конструктивным и плодотворным (в этом – мы солидарны с другими исследователями в области музыкальной педагогики).

2-1. Учёные из разных стран: Австралия, Бразилия, Канада, Китай, Англия, Финляндия, Греция, Венгрия, Ирландия, Румыния, Россия, Южная Корея, Испания, Швеция, США и др. – исследуют педагогический опыт и ведут научную рефлексию и прогнозируют музыкального образования с применением технологий.

2-1-а). Ряд научных журналов (в первую очередь, те, что входят в базы «Scopus» и «Web of Science», и некоторые другие) перманентно проводят значительную конструктивную работу по сбору, представлению и обсуждению педагогического опыта, по научной рефлексии и прогностике в использовании технологий (а также – традиционных форм) для музыкального образования.

Этот список научных журналов в направлении традиционного и инновационного музыкального образования возглавляют: Journal of Research in Music Education (USA), Journal of Music, Technology & Education (UK), Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical (Spain), Action, Criticism, and Theory for Music Education (USA), Music Education Research (UK), International Journal of Music Education (USA), Проблемы музыкальной науки (Россия), Psychology of Music (UK), Journal of Music Teacher Education (USA), Music Perception: An Interdisciplinary Journal (USA), Research Studies in Music Education (UK), Information and Communication Technologies in the Musical Field (Romania), Opus (Brazil) и другие.

2-1-б). Отдельные работы, представляющие крупные масштабные исследования по данному направлению образования, издаются, к примеру:

- The Oxford Handbook of Assessment Policy and Practice in Music Education (Edited by T. S. Brophy, 2019 и др.),

- The Learner-Centered Music Classroom. Models and Possibilities (Edit. D. A. Williams, J. R. Kladder, 2019),

- Music Learning Today: Digital Pedagogy for Creating, Performing, and Responding to Music (W. I. Bauer, 2014) и др.
- 2-1-с). Имеющиеся работы представляют:
  - в целом, разные подходы в использовании возможностей технологий в музыкальном образовании;
  - отдельные частные случаи (A. Clements, 2018 [5]), blended learning in music education (R. Crawford, 2017 [3]);
  - навыки и компетенции – навыки учителей (M. Haning, 2016 [6] и др.), musical competency development in a laptop ensemble (L. Cheng, 2019 [7]), future work skills (E. Klein & J. Lewandowski-Cox, 2019 [8]), 21st century skills (L. F. Logsdon, 2013 [9]; M. Vasil, 2019 [10]; M. Cslovjecssek & M. Zulauf, 2018 [11]);
  - мониторинг – monitoring the student's music-related advancements (K. Ю. Плотников, 2016 [12]);
  - National Core Arts Standards (USA) – [www.nationalartsstandards.org](http://www.nationalartsstandards.org) и другие;
  - введение новых научных категорий: «i-Music Education» (E. K. M. Chong, 2012 [13]), «e-music» (K. Ю. Плотников, 2017), «human musicality» (L. Cuervo и др., 2017 [15]);
  - разные направления в применении:
    - инклюзивное музыкальное образование незрячих и людей с глубокими нарушениями зрения (D. Baker & L. Green, 2016 [16]; A.M. Воронов, Говорова А.А., Горбунова И.Б., Захаров В.В., Морозов С.А. и др., 2010 – по настоящее время [17-21]);
    - нейронаука / Neuroscience – exploring the implications of neural processing models on music education practice (A. Collins, 2013 [22]), music education advocacy from the point of view of neurosciences (A. Peñalba, 2017 [23]), психологии (Musical Activity and Well-being A New Quantitative Measurement Instrument (A. E. Krause и др., 2018 [24]));
    - терапия – digital instruments and their uses in music therapy (E. Partesotti, 2018 [25]); answers from cognitive neuroscience (Eu. Hernandez-Ruiz, 2019 [26]), музыкальная терапия и интерактивные музыкальные медиа в будущем: размышления о субъект-объектном взаимодействии (K. Stensæth, 2018 [27]);
    - библиотечное дело (E. Conor, 2017 [28]) и другие;
    - новые направления педагогики – «game-based learning» (A. I. Abdul Jabbar & P. Felicia, 2015 [29]) и другие.
- 2-2. В процессе исследования мы обнаруживаем, что содержание термина «технология» употребляется для нашей образовательной области «Музыка» в нескольких версиях обозначения через словосочетания, имеющие коннотации:
  - 2-2-а) более близкие по смысловому наполнению:
    - «music technology» P. R. Webster, 2000 [30]; S. Reese & J. Rimington, 2000 [31]; C. Boehm, 2005 [32] и др.);
    - «музыкально-компьютерные технологии» (И.Б. Горбунова, 2002 – по настоящее время [33-40]; А. Камерис, 2006 [41]; К.Ю. Плотников, 2012 [42] и др.);
    - «digital technology» / «digital music technology» (R. Crawford, 2007 [43]; S. Wise, 2011 [44] и др.);
    - «computer-based technology» (P. Webster, 2001 и др.);
  - 2-2-б) косвенно связанные между собой по смысловому наполнению:
    - «media technologies» (D. Buckingham, 2003 [45] и др.);
    - «music teaching via technology» (W. Bauer, S. Reese & P. McAllister, 2003 [46] и др.).
- 2.3. Мы разделяем на две группы те слова (в том числе, как составная часть в словосочетании), которые используются для обозначения и для передачи смыслового наполнения того, что исследователи находят в технологиях, применяемых в музыкальном образовании:
  - а) музыкальные, компьютерные, технологии;
  - б) «based», «digital», «via», «supported».
- 3. Выводы
  - 3-1. Основной вывод данного исследования – ряд аргументов позволяют признать термин «музыкально-компьютерные технологии» как оптимальный для международного употребления:
    - он близок по написанию и по звучанию для наибольшего количества других языков;
    - он включает в себе наиболее полный (в сравнении с другими предложенными обозначениями) объем коннотации.
  - 3-2. Мы можем сделать дополнительные важные выводы, основанные на анализе имеющегося материала в проведенном исследовании:
    - А). Использование музыкально-компьютерных технологий оценивается как имеющее значительные перспективы:
      - «emerging values in music education» (H. Partti, 2014 [47]);
      - «searching for 'trans-truth' in the 'post-truth' era» (Ramírez-Hurtado, C., 2017 [48]);
    - новый STEM-education – {Science, Technology, Engineering and Mathematics+Music [49-55]}, который дополняет прежний состав {Science, Technology, Engineering and Mathematics}.
    - Б). Оценка музыкально-компьютерных технологий содержит дуальность, включающую в себя потенциал и ограничения [56; 57], что может и должно стать темой отдельного исследования.

## Библиографический список

1. Pigott T.D., Polanin J.R. Methodological Guidance Papers: High-Quality Meta-Analysis in a Systematic Review. *Review of Educational Research*. 2019. Available at: <https://doi.org/10.3102/0034654319877153>
2. Alase A. The Interpretative Phenomenological Analysis (IPA): A Guide to a Good Qualitative Research Approach. *International Journal of Education and Literacy Studies*. 2017; Vol. 5, № 2.
3. Crawford R. Rethinking teaching and learning pedagogy for education in the twenty-first century: blended learning in music education. *Music Education Research*. 2017; Vol. 19, Issue 2: 195 – 213.
4. Khuwailah A.A., Khuwailah T. IT terminology, translation, and semiotic levels: Cultural, lexicographic, and linguistic problems. *Semiotica*. 2011; Vol. 2011, Issue 187: 239 – 249.
5. Clements A.A. Postdigital Future for Music Education: Definitions, Implications, and Questions. *Action, Criticism and Theory for Music Education*. 2018; Vol. 17 (1): 48 – 80.
6. Haning M. Are They Ready to Teach With Technology? An Investigation of Technology Instruction in Music Teacher Education Programs. *Journal of Music Teacher Education*, 2016; 25 (3): 78 – 90.
7. Cheng, L. Musical competency development in a laptop ensemble. *Research Studies in Music Education*. 2019; 41(1): 117 – 131.
8. Klein E. & Lewandowski-Cox J. Music technology and Future Work Skills 2020: An employability mapping of Australian undergraduate music technology curriculum. *International Journal of Music Education*. 2019; 37 (4): 636 – 653.
9. Logsdon L.F. Questioning the Role of "21st-Century Skills" in Arts Education Advocacy Discourse. *Music Educators Journal*. 2013; 100 (1): 51 – 56.
10. Vasil M. Integrating popular music and informal music learning practices: A multiple case study of secondary school music teachers enacting change in music education. *International Journal of Music Education*. 2019; Vol. 37, № 2: 298 – 310.
11. Cslovjecssek M., Zulauf M. (Eds.). *Integrated Music Education. Challenges of Teaching and teacher training*. Bern, Switzerland: Peter Lang AG, 2018.
12. Плотников К.Ю. Monitoring the student's music-related advancements. *Vestnik of Orenburg State Pedagogical University. Electronic Scientific Journal*. 2016; № 3 (19): 185 – 193.
13. Chong E.K. M. *Information and Communication Technologies in the Musical Field*. 2012; № 3: 7 – 14.
14. Плотников К.Ю. To the problem of digitized music (e-music) in school: "pro" et "contra". In Russian. Bulletin of the Vladimir State University named after A.G. and N.G. Stoletovs. Series: *Pedagogical and psychological sciences*. 2017; № 28 (47): 67 – 76.
15. Cuervo L., Welch Gr.Fr. Leda de Albuquerque Maffioletti, Eliseo Reategui Musicalidade humana sob o prisma cognitivo-evolucionista: *do Homo sapiens ao Homo digitalis*. *Opus*. 2017; Vol. 23, № 2: 216 – 242.
16. Baker D., Green L. Perceptions of schooling, pedagogy and notation in the lives of visually-impaired musicians. *Research Studies in Music Education*. 2016; 38 (2): 193 – 219.
17. Воронов А.М., Горбунова И.Б. Методика обучения информационным технологиям людей с нарушением зрения. *Общество: социология, психология, педагогика*. 2015; № 5: 15 – 19.
18. Воронов А.М., Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии в обучении студентов музыкальных вузов с нарушением зрения. *Материалы международной научно-практической конференции*, Санкт-Петербург: ГПУ им. А.И. Герцена. Под общ. ред. И.Б. Горбуновой, 2011: 208 – 211.
19. Gorbunova I.B., Voronov A.M. Music computer technologies in computer science and music studies at schools for children with deep visual impairment. *Int'l Conference Proceedings*, 2018: 15 – 18.
20. Gorbunova I., Gorbunova A. Music computer technologies in informatics and music studies at schools for children with deep visual impairments: from the experience. *Lecture Notes in Computer Science Proceedings*, 2018: 381 – 389.
21. Горбунова И.Б., Морозов С.А. Музыкально-компьютерные технологии в обучении студентов-инвалидов по зрению в средних и высших профессиональных музыкальных учебных заведениях в России. *Мир науки, культуры, образования*. 2019; 5 (78): 308 – 316.
22. Collins A. Neuroscience meets music education: Exploring the implications of neural processing models on music education practice. *International Journal of Music Education* 2013; 31 (2): 217 – 231.
23. Peñalba A. La defensa de la educación musical desde las neurociencias. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*. 2017; Vol. 14: 109 – 127.
24. Krause A.E., Davidson J.W., North A.C. Musical Activity and Well-being A New Quantitative Measurement Instrument Music Perception: *An Interdisciplinary Journal*. 2018; Vol. 35, № 4: 454 – 474.
25. Partesotti E., Peñalba A., Manzolli J. Digital instruments and their uses in music therapy. *Nordic Journal of Music Therapy*. 2018; Vol. 27, № 5: 399 – 418.
26. Hernandez-Ruiz Eu. How is music processed? Tentative answers from cognitive neuroscience. *Nordic Journal of Music Therapy*. 2019; Vol. 28, Issue 4: 315 – 332.

27. Stensæth K. Music therapy and interactive musical media in the future: Reflections on the subject-object interaction. *Nordic Journal of Music Therapy*. 2018; Vol. 27, № 4: 312 – 327.
28. Conon E. Reframing the framework: Situated information literacy in the music classroom. *Fontes Artis Musicae*. 2017; Vol. 64, № 4: 346 – 354.
29. Abdul Jabbar A.I., Felicia P. Gameplay Engagement and Learning in Game-Based Learning: A Systematic Review. *Review of Educational Research*. 2015; 85 (4): 740 – 779.
30. Webster P. *Computer-based technology and music teaching and learning*. The new handbook of research on music teaching and learning. R. Colwell & C. Richardson (Eds.), New York: Oxford University Press, 2002: 416 – 439.
31. Reese S. & Rimington J. Music Technology in Illinois Public Schools. *Update: Applications of Research in Music Education*. 2000; 18 (2): 27 – 32.
32. Boehm C. The thing about the quotes: "Music Technology" degrees in Britain. *Proceedings of the International Computer Music Conference*, New Orleans. International Computer Music Association, New Orleans, 2005. Available at: <http://eprints.staffs.ac.uk/id/eprint/5064>
33. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии как новая обучающая и творческая среда. Современное музыкальное образование. *Материалы Международной научно-практической конференции*, Санкт-Петербург: ГПУ им. А.И. Герцена, 2002: 161 – 169.
34. Горбунова И.Б. Феномен музыкально-компьютерных технологий как новая образовательная творческая среда. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена*. 2004; Т. 4. № 9: 123 – 138.
35. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии в общем и профессиональном музыкальном образовании. Современное музыкальное образование. Материалы международной научно-практической конференции, Санкт-Петербург: ГПУ им. А.И. Герцена, 2004: 52 – 55.
36. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии как новая образовательная творческая среда. В сборнике: Актуальные вопросы современного университетского образования. Материалы XI Российско-Американской научно-практической конференции, 2008: 163 – 167.
37. Горбунова И.Б. Информационные технологии в музыке. *Материалы международной научно-практической конференции*, Санкт-Петербург: ГПУ им. А.И. Герцена, 2011: 128 – 131.
38. Горбунова И.Б., Заливадный М.С. О значении информационных технологий для современной экспериментальной эстетики (музыкально-теоретический аспект). *Труды Международной научно-теоретической конференции*. Отв. за выпуск О.Д. Шипунова, 2014: 97 – 100.
39. Горбунова И.Б., Помазенова М.С. Музыкально-компьютерные и облачно-ориентированные технологии в системе современного музыкального образования. *Научное мнение*. 2015; № 3-2: 68 – 82.
40. 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.
41. Горелыченко А.В., Камерис А. В художественно-творческом проектировании в обучении технологии с использованием музыкально-компьютерных технологий. Письма в Эмиссия. *Оффлайн: электронный научный журнал*. 2006; № 9: 1047.
42. Плотников К.Ю. Place of musical and computer technologies (mct) in school course of 'Information science and information communication technologies'. *Vestnik Irkutskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta: nauchnyi zhurnal*. 2012; 12 (71): 310 – 316.
43. Crawford R. *Authentic Learning and Digital Technology in the Music Classroom*. Victoria: Monash University. Unpublished PhD dissertation, (2007).
44. Wise St., Greenwood J., Davis N. Teachers' use of digital technology in secondary music education: illustrations of changing classrooms. *British Journal of Music Education*. 2011; Vol. 28, Issue 2: 117 – 134.
45. Buckingham D. *Media education: literacy, learning and contemporary culture*. Cambridge, UK: Polity Press, 2003.
46. Bauer W.I., Reese S., McAllister P.A. Transforming Music Teaching via Technology: The Role of Professional Development. *Journal of Research in Music Education*. 2003; 51 (4): 289–301.
47. Partti H. Cosmopolitan musicianship under construction: Digital musicians illuminating emerging values in music education. *International Journal of Music Education*. 2014; Vol. 32, № 1: 3–18.
48. Ramírez-Hurtado C. Contributions of music education to education for peace: searching for "trans-truth" in the "post-truth" era=Aportaciones de la educación musical a la educación para la paz: buscando la transverdad en la era de la posverdad. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*. 2017; № 14: 129-151.
49. Горбунова И.Б. О Юрии Николаевиче Парсе. *Измерение музыки. Памяти Юрия Николаевича Парса (1926-2012)*. Санкт-Петербург, 2015: 15-20.
50. Горбунова И.Б., Заливадный М.С. Опыт математического представления музыкально-логических закономерностей в книге Я. Ксенакиса «Формализованная музыка». *Общество. Среда. Развитие*. 2012; 4 (25): 135 – 138.
51. Горбунова И.Б., Заливадный М.С. О математических методах в исследовании музыки и подготовке музыкантов. *Проблемы музыкальной науки*. 2013; 1 (12): 264 – 268.
52. Горбунова И.Б., Заливадный М.С. *Информационные технологии в музыке: учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению 050100*. Санкт-Петербург: ГПУ им. А. И. Герцена, 2013; Т. 4: Музыка, математика, информатика.
53. Горбунова И.Б., Хайнер Е., Заливадный М.С. О значении математических методов в исследовании музыки и профессиональной подготовке музыкантов. *Университетский научный журнал*. 2015; № 11: 103 – 111.
54. Горбунова И.Б., Заливадный М.С. Музыка, математика, информатика: некоторые педагогические проблемы современного этапа. *Материалы XII международной научно-практической конференции*, Санкт-Петербург: ГПУ им. А.И. Герцена. Под общ. ред. И.Б. Горбуновой. 2013: 22 – 25.
55. Gorbunova I.B., Chibirev S.V. Modeling the process of musical creativity in musical instrument digital interface format. *Opcion*. 2019; Т. 35, № S22: 392 – 409.
56. Горбунова И.Б. Информационные и музыкально-компьютерные технологии в музыкальном образовании. Современное музыкальное образование – 2016: *Материалы XV международной научно-практической конференции*, Санкт-Петербург: ГПУ им. А.И. Герцена. Под общ. ред. И.Б. Горбуновой, 2017: 44 – 51.
57. Gorbunova I.B., Kameris A. Music computer education concept for teachers: raising the problem. *International Journal of Recent Technology and Engineering*. 2019; Т. 8, № 2 S4: 913 – 918.

## References

1. Pigott T.D., Polanin J.R. Methodological Guidance Papers: High-Quality Meta-Analysis in a Systematic Review. *Review of Educational Research*. 2019. Available at: <https://doi.org/10.3102/0034654319877153>
2. Alase A. The Interpretative Phenomenological Analysis (IPA): A Guide to a Good Qualitative Research Approach. *International Journal of Education and Literacy Studies*. 2017; Vol. 5, № 2.
3. Crawford R. Rethinking teaching and learning pedagogy for education in the twenty-first century: blended learning in music education. *Music Education Research*. 2017; Vol. 19, Issue 2: 195 – 213.
4. Khuwaleh A.A., Khwaleh T. IT terminology, translation, and semiotic levels: Cultural, lexicographic, and linguistic problems. *Semiotica*. 2011; Vol. 2011, Issue 187: 239 – 249.
5. Clements A.A. Postdigital Future for Music Education: Definitions, Implications, and Questions. *Action, Criticism and Theory for Music Education*. 2018; Vol. 17 (1): 48 – 80.
6. Haning M. Are They Ready to Teach With Technology? An Investigation of Technology Instruction in Music Teacher Education Programs. *Journal of Music Teacher Education*, 2016; 25 (3): 78 – 90.
7. Cheng, L. Musical competency development in a laptop ensemble. *Research Studies in Music Education*. 2019; 41(1): 117 – 131.
8. Klein E. & Lewandowski-Cox J. Music technology and Future Work Skills 2020: An employability mapping of Australian undergraduate music technology curriculum. *International Journal of Music Education*. 2019; 37 (4): 636 – 653.
9. Logsdon L.F. Questioning the Role of "21st-Century Skills" in Arts Education Advocacy Discourse. *Music Educators Journal*. 2013; 100 (1): 51 – 56.
10. Vasil M. Integrating popular music and informal music learning practices: A multiple case study of secondary school music teachers enacting change in music education. *International Journal of Music Education*. 2019; Vol. 37, № 2: 298 – 310.
11. Csolvjcssek M., Zulauf M. (Eds.). *Integrated Music Education. Challenges of Teaching and teacher training*. Bern, Switzerland: Peter Lang AG, 2018.
12. Plotnikov K.Yu. Monitoring the student's music-related advancements. *Vestnik of Orenburg State Pedagogical University. Electronic Scientific Journal*. 2016; № 3 (19): 185 – 193.
13. Chong E.K. M. *Information and Communication Technologies in the Musical Field*. 2012; № 3: 7 – 14.
14. Plotnikov K.Yu. To the problem of digitized music (e-music) in school: "pro" et "contra". In Russian. Bulletin of the Vladimir State University named after A.G. and N.G. Stoletovs. Series: *Pedagogical and psychological sciences*. 2017; № 28 (47): 67 – 76.
15. Cuervo L., Welch Gr.Fr. Leda de Albuquerque Maffioletti, Eliseo Reategui Musicalidade humana sob o prisma cognitivo-evolucionista: do Homo sapiens ao Homo digitalis. *Opus*. 2017; Vol. 23, № 2: 216 – 242.
16. Baker D., Green L. Perceptions of schooling, pedagogy and notation in the lives of visually-impaired musicians. *Research Studies in Music Education*. 2016; 38 (2): 193 – 219.
17. Voronov A.M., Gorbunova I.B. Metodika obucheniya informacionnym tehnologiyam lyudej s narusheniem zreniya. *Obschestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika*. 2015; № 5: 15 – 19.
18. Voronov A.M., Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v obuchenii studentov muzykal'nyh vuzov s narusheniem zreniya. *Materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*, Sankt-Peterburg: GPU im. A.I. Gercena. Pod obsch. red. I.B. Gorbunovoj, 2011: 208 – 211.
19. Gorbunova I.B., Voronov A.M. Music computer technologies in computer science and music studies at schools for children with deep visual impairment. *Int'l Conference Proceedings*, 2018: 15 – 18.
20. Gorbunova I., Govorova A. Music computer technologies in informatics and music studies at schools for children with deep visual impairments: from the experience. *Lecture Notes in Computer Science Proceedings*, 2018: 381 – 389.



21. Gorbunova I.B., Morozov S.A. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v obuchenii studentov-invalidov po zreniyu v srednih i vysshih professional'nyh muzykal'nyh uchebnyh zavedeniyah v Rossii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; 5 (78): 308 – 316.
22. Collins A. Neuroscience meets music education: Exploring the implications of neural processing models on music education practice. *International Journal of Music Education* 2013; 31 (2): 217 – 231.
23. Peñalba A. La defensa de la educación musical desde las neurociencias. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*. 2017; Vol. 14: 109 – 127.
24. Krause A.E., Davidson J.W., North A.C. Musical Activity and Well-being A New Quantitative Measurement Instrument Music Perception: *An Interdisciplinary Journal*. 2018; Vol. 35, № 4: 454 – 474.
25. Partesotti E., Peñalba A., Manzolli J. Digital instruments and their uses in music therapy. *Nordic Journal of Music Therapy*. 2018; Vol. 27, № 5: 399 – 418.
26. Hernandez-Ruiz Eu. How is music processed? Tentative answers from cognitive neuroscience. *Nordic Journal of Music Therapy*. 2019; Vol. 28, Issue 4: 315 – 332.
27. Stensæth K. Music therapy and interactive musical media in the future: Reflections on the subject-object interaction. *Nordic Journal of Music Therapy*. 2018; Vol. 27, № 4: 312 – 327.
28. Conor E. Reframing the framework: Situated information literacy in the music classroom. *Fontes Artis Musicae*. 2017; Vol. 64, № 4: 346 – 354.
29. Abdul Jabbar A.I., Felicia P. Gameplay Engagement and Learning in Game-Based Learning: A Systematic Review. *Review of Educational Research*. 2015; 85 (4): 740 – 779.
30. Webster P. *Computer-based technology and music teaching and learning*. The new handbook of research on music teaching and learning. R. Colwell & C. Richardson (Eds.), New York: Oxford University Press, 2002: 416 – 439.
31. Reese S. & Rimington J. Music Technology in Illinois Public Schools. *Update: Applications of Research in Music Education*. 2000; 18 (2): 27 – 32.
32. Boehm C. The thing about the quotes: "Music Technology" degrees in Britain. *Proceedings of the International Computer Music Conference*, New Orleans. International Computer Music Association, New Orleans, 2005. Available at: <http://eprints.staffs.ac.uk/id/eprint/5064>
33. Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii kak novaya obuchayushchaya i tvorcheskaya sreda. *Sovremennoe muzykal'noe obrazovanie. Materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*, Sankt-Peterburg: GPU im. A.I. Gercena, 2002: 161 – 169.
34. Gorbunova I.B. Fenomen muzykal'no-komp'yuternykh tehnologii kak novaya obrazovatel'naya tvorcheskaya sreda. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A. I. Gercena*. 2004; T. 4. № 9: 123 – 138.
35. Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v obschem i professional'nom muzykal'nom obrazovanii. *Sovremennoe muzykal'noe obrazovanie. Materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*, Sankt-Peterburg: GPU im. A.I. Gercena, 2004: 52 – 55.
36. Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii kak novaya obrazovatel'naya tvorcheskaya sreda. V sbornike: *Aktual'nye voprosy sovremennoho universitetskogo obrazovaniya. Materialy XI Rossijsko-Amerikanskoy nauchno-prakticheskoy konferencii*, 2008: 163 – 167.
37. Gorbunova I.B. Informacionnye tehnologii v muzyke. *Materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*, Sankt-Peterburg: GPU im. A.I. Gercena, 2011: 128 – 131.
38. Gorbunova I.B., Zalivadnyj M.S. O znachenii informacionnykh tehnologii dlya sovremennoj `eksperimental'noj `estetiki (muzykal'no-teoreticheskij aspekt). *Trudy Mezhdunarodnoj nauchno-teoreticheskoy konferencii*. Otv. za vypusk O.D. Shipunova, 2014: 97 – 100.
39. Gorbunova I.B., Pomazenkova M.S. Muzykal'no-komp'yuternye i oblachno-orientirovannye tehnologii v sisteme sovremennoho muzykal'nogo obrazovaniya. *Nauchnoe mnenie*. 2015; № 3-2: 68 – 82.
40. Gorbunova I.B., Romanenko L.Yu. Fenomen muzykal'no-komp'yuternykh tehnologii v sovremennoj kul'turologicheskoy i sociogumanitarnoy teorii i praktike. *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal*. 2015; № 5-2 (112): 388 – 395.
41. Gorel'chenko A.V., Kameris A. Hudozhestvenno-tvorcheskoe proektirovanie v obuchenii tehnologii s ispol'zovaniem muzykal'no-komp'yuternykh tehnologii. Pis'ma v `Emissiya. *Offlain: `elektronnyj nauchnyj zhurnal*. 2006; № 9: 1047.
42. Plotnikov K.Yu. Place of musical and computer technologies (mct) in school course of 'Information science and information communication technologies'. *Vestnik Irkutskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta: nauchnyj zhurnal*. 2012; 12 (71): 310 – 316.
43. Crawford R. *Authentic Learning and Digital Technology in the Music Classroom*. Victoria: Monash University. Unpublished PhD dissertation, (2007).
44. Wise St., Greenwood J., Davis N. Teachers' use of digital technology in secondary music education: illustrations of changing classrooms. *British Journal of Music Education*. 2011; Vol. 28, Issue 2: 117 – 134.
45. Buckingham D. *Media education: literacy, learning and contemporary culture*. Cambridge, UK: Polity Press, 2003.
46. Bauer W.I., Reese S., McAllister P.A. Transforming Music Teaching via Technology: The Role of Professional Development. *Journal of Research in Music Education*. 2003; 51 (4): 289-301.
47. Partti H. Cosmopolitan musicianship under construction: Digital musicians illuminating emerging values in music education. *International Journal of Music Education*. 2014; Vol. 32, № 1: 3-18.
48. Ramírez-Hurtado C. Contributions of music education to education for peace: searching for "trans-truth" in the "post-truth" era=Aportaciones de la educación musical a la educación para la paz: buscando la transverdad en la era de la posverdad. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*. 2017; № 14: 129 – 151.
49. Gorbunova I.B. O Yurii Nikolaeviche Ragse. *Izmerenie muzyki. Pamyati Yuriya Nikolaevicha Ragsa (1926-2012)*. Sankt-Peterburg, 2015: 15-20.
50. Gorbunova I.B., Zalivadnyj M.S. Opyt matematicheskogo predstavleniya muzykal'no-logicheskikh zakonov v knige Ya. Ksenakisa "Formalizovannaya muzyka". *Obschestvo. Sreda. Razvitiye*. 2012; 4 (25): 135 – 138.
51. Gorbunova I.B., Zalivadnyj M.S. O matematicheskikh metodah v issledovanii muzyki i podgotovke muzykantov. *Problemy muzykal'noj nauki*. 2013; 1 (12): 264 – 268.
52. Gorbunova I.B., Zalivadnyj M.S. *Informacionnye tehnologii v muzyke: uchebnoe posobie dlya studentov vysshih uchebnykh zavedenij, obuchayushchihya po napravleniyu 050100. Sankt-Peterburg: GPU im. A. I. Gercena*, 2013; T. 4: Muzyka, matematika, informatika.
53. Gorbunova I.B., Hajner E., Zalivadnyj M.S. O znachenii matematicheskikh metodov v issledovanii muzyki i professional'noj podgotovke muzykantov. *Universitetskij nauchnyj zhurnal*. 2015; № 11: 103 – 111.
54. Gorbunova I.B., Zalivadnyj M.S. Muzyka, matematika, informatika: nekotorye pedagogicheskie problemy sovremennoho `etapa. *Materialy XII mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*, Sankt-Peterburg: GPU im. A.I. Gercena. Pod obsch. red. I.B. Gorbunovoj, 2013: 22 – 25.
55. Gorbunova I.B., Chibirev S.V. Modeling the process of musical creativity in musical instrument digital interface format. *Opcion*. 2019; T. 35, № S22: 392 – 409.
56. 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*, Sankt-Peterburg: GPU im. A.I. Gercena. Pod obsch. red. I.B. Gorbunovoj, 2017: 44 – 51.
57. Gorbunova I.B., Kameris A. Music computer education concept for teachers: raising the problem. *International Journal of Recent Technology and Engineering*. 2019; T. 8, № 2 S4: 913 – 918.

Статья поступила в редакцию 01.12.19

УДК 377

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10163

**Gorbunova I.B.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Informatization of Education, Chief Researcher, Educational and Methodical Laboratory "Music Computer Technologies", Herzen State Pedagogical University of Russia (St. Petersburg, Russia), E-mail: [gorbunova@herzen.spb.ru](mailto:gorbunova@herzen.spb.ru)

**Mikhutkina N.V.**, teacher of the highest category, class of keyboards and electronic musical instruments, music computer technologies children's school of arts (Khimki, Moscow Region, Russia), E-mail: [nina.mihutkina@yandex.ru](mailto:nina.mihutkina@yandex.ru)

**ELECTRONIC MUSICAL INSTRUMENTS AS A PART OF CONTEMPORARY CULTURE IN THE SYSTEM OF CONTEMPORARY MUSICAL EDUCATION.** The epoch of the 20<sup>th</sup> century was a turning point in the history of culture. It was influenced by constantly increasing technological progress. At the disposal of the musicians, he provided new technical means, changed the technology and the creative process itself. One of the important areas of modern culture is electronic music in all its diversity of styles and genres. The continuous improvement of electronic music equipment has opened up new, previously inaccessible opportunities for creative activities and music education. The article discusses the stages of formation of electronic musical creativity and methodological aspects of teaching computer musical creativity in the classroom on composition and arrangement with using music computer technologies.

**Key words:** synthesizer, digital instruments, music computer technologies, computer musical creativity, music education.

**И.Б. Горбунова**, д-р пед. наук, проф., гл. науч. сотрудник учебно-методической лаборатории «Музыкально-компьютерные технологии», проф. каф. информатизации образования РГПУ имени А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: [gorbunova@herzen.spb.ru](mailto:gorbunova@herzen.spb.ru)

**Н.В. Михуткина**, преподаватель высшей категории по классу клавишных электронных инструментов и музыкально-компьютерного творчества МАО ДО ЦДШИ г. Химки, Московская обл., E-mail: [nina.mihutkina@yandex.ru](mailto:nina.mihutkina@yandex.ru)

## ЭЛЕКТРОННЫЕ МУЗЫКАЛЬНЫЕ ИНСТРУМЕНТЫ КАК ЧАСТЬ СОВРЕМЕННОЙ КУЛЬТУРЫ В СИСТЕМЕ СОВРЕМЕННОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Эпоха XX века стала переломной в истории культуры. На нее повлиял постоянно возрастающий технический прогресс. В распоряжении музыкантов он предоставил новые технические средства, изменил технологию и сам творческий процесс. Одной из важных областей современной культуры является электронная музыка во всем своем многообразии стилевых и жанровых направлений. Постоянное совершенствование электронного музыкального оборудования открыло новые, ранее недоступные возможности для творчества и музыкального образования. В статье рассматриваются этапы становления электронного музыкального творчества и методические аспекты обучения компьютерному музыкальному творчеству на занятиях по композиции и аранжировке с использованием музыкально-компьютерных технологий.

**Ключевые слова:** синтезатор, цифровые инструменты, музыкально-компьютерные технологии, компьютерное музыкальное творчество, музыкальное образование.

Одним из факторов развития музыкальной культуры является поиск и расширение выразительных средств, новых красок звучания, новых тембров и их сочетаний. История музыкальных инструментов началась много тысяч лет назад, когда первобытный человек впервые использовал природные предметы для извлечения звука. Самые древние образцы – простые ритмические инструменты. Создатели первых музыкальных инструментов стали замечать, что в зависимости от размера, материала, формы музыкального инструмента изменяется характер звучания. Развитие цивилизации привело к созданию более сложных инструментов: лиры, кифары, арфы, двойные кларнеты, трубы и пр. В результате стремления к тембровому разнообразию в разных частях света стало появляться большое количество всевозможных разновидностей струнных, духовых и ударных инструментов. Начиная с эпохи Ренессанса, в Европе творили выдающиеся мастера по созданию и совершенствованию музыкальных инструментов. Складывается профессиональная музыкальная культура. Создаются такие инструменты, как церковные органы, клавишные (клавесин, клавикорд и др.), фортепиано. Усовершенствуются оркестровые инструменты (струнные смычковые, деревянные духовые, медные духовые).

*Электронное музыкальное творчество как часть музыкальной культуры: этапы развития и становления исполнительства на электронных музыкальных инструментах*

Изобретатели разных эпох стремились создать новые музыкальные инструменты (см. подробнее в [1]). В XVIII в. итальянцем Барбьери был изобретен механический прибор для воспроизведения музыкальных произведений первый прообраз «секвенсора»- «шарманка». Немецкий изобретатель И.Н. Мельцель в 1808 г. сконструировал «пангармоникон» – механический орган наподобие шарманки, который имитировал звучание всех инструментов военного оркестра. Для пангармоникона было написано несколько музыкальных произведений: «Эхо» Керубини, «Битва при Виттории» Бетховена, несколько маршей Мошелеса. В 1812 г. Мельцель создал один из вариантов метронома – в виде молоточка, отбивающего удары о деревянную наковальню – прообраз современной драм-машины. В конце XIX в. американский инженер Э.С. Вотеи изобрел «Пианолу» – механическое пианино, в котором использовались валики с перфолентой, расположение дырочки на ленте соответствовало ноте, а длина дырочки – продолжительность ноты. По такой же аналогии в наше время создана графика в клавишном редакторе современной музыкальной компьютерной программы-секвенсора.

Прорыв в создании новых электрических музыкальных инструментов начался в конце XIX – начале XX вв., когда ряд инженеров и музыкантов обратили внимание на возникшую в конце XIX в. и стремительно эволюционировавшую технику записи звука и изобретенный в начале XX в. прибор – электрический генератор звуковых колебаний. Появились первые электромузыкальные инструменты: «фоноавтограф» (1857) французского издателя Э.Л. Скотта де Мартенвиля и «фонограф» (1878) американского изобретателя Т.А. Эдисона. Отметим также, что ещё в 1860 г. знаменитый немецкий исследователь Г. Гельмгольц сконструировал аппарат под названием «Резонатор Гельмгольца». Принцип работы такого инструмента заключался в том, что он позволял синтезировать звуки различных тонов за счет того, что металлические зубцы излучали электромагнитные колебания, а стеклянная сфера позволяла изменять тон звуков («Ощущение тона. Психологическая основа для теории музыки»).

Появлению первого электромузыкального инструмента предшествовали изобретения «Электромеханического фортепиано» (1867) швейцарца М. Хиппа, управляемое генератором электрического тока, и «Музыкального телеграфа» (1876) американца Э. Грея.

Американский изобретатель Т. Кэхилл создал первый электромузыкальный инструмент под названием «Телармониум» (или «Динамофон»), который запатентовал в 1897 году и в 1906 году представил публике. Электрический сигнал звуковой частоты в нем создавался с помощью 145 специальных динамо-машин. Телармониум стал первым синтезатором аддитивного типа. Он имел клавиатуру, чувствительную к силе/скорости нажатия и систему управления тембром, внешне похожую на аналогичную систему духового органа. Первая модель имела огромный вес около 200 тонн и использовалась только для ежедневных музыкальных трансляций по Нью-Йоркской телефонной сети, а вторую модель поместили в специально построенном концертном зале в Нью-Йорке, где давали «живые» концерты (1907-1910). Этот инструмент стал прообразом электроорганов.

В начале XX в. было создано еще несколько разработок: «Поющая дуга» английского физика У. Дадделла (1899) – первый синтезатор звука, не использующий ни динамиков, ни усилителей; электромеханические органы: «Choralcelo» (Melvin L. Severy, 1909) и «Synthetic Tone» (Sewall Cabot, 1918).

Следующий этап эволюции электромузыкальных инструментов связан с изобретением первой электронной лампы Ли де Форестом в 1906 г., которая позволяла вырабатывать и усиливать электрические сигналы: «Audion Piano» Фореста (1915) – первый синтезатор на основе электронной лампы; «Оптофон» (или оптофоническое фортепиано) – электронно-оптический инструмент, созданный художником-футуристом В. Барановым-Россинэ и др.

Прорывом в истории электромузыкальных инструментов стало создание терменвокса Л.С. Терменом, когда был предложен новый принцип звукоизвлечения без соприкосновения с инструментом. Существует множество вариантов конструкции и разновидностей терменвокса: несколько разновидностей изготовил сам Термен; терменвоксы, выпущенные компаниями Moog и Paia; концертный терменвокс «T-vox tour»; терменвокс системы Ковальского. Звук терменвокса можно услышать в советских фильмах «Подруги», «На семи ветрах», «Большое космическое путешествие», «Иван Васильевич меняет профессию». Для терменвокса создавали произведения Э. Варез, Б. Мартину и другие представители академического авангарда. А. Хичкок первым из режиссёров Голливуда и использовал его в триллере «Заворожённый». Д. Шостакович использовал его в музыке к фильму «Одна». Терменвокс применяли в записях американской группы Lothar and the Hand People (1968–1969 гг.), в ранних записях Pink Floyd. Ж.-М. Жарр использовал его в своих шоу Oxygen In Moscow и Space of Freedom. Терменвокс вызвал множество подражаний (например, «звучащий крест» русского композитора Н. Обухова (1926)).

Другой популярный в свое время инструмент – «Волны Мартено», был сконструирован в 1928 г. М. Мартено. Внешне он уже напоминал классические синтезаторы – с клавиатурой, ленточным контроллером и переключателем тембров. Впоследствии Мартено создал особую клавиатуру, позволяющую получать интервалы в 1/12 тона. Инструмент получил признание в академической музыкальной среде и широко использовался композиторами в составе симфонического оркестра. Для инструмента в 1930-40-е гг. писали музыку в основном французские композиторы: Э. Варез («Экваториальное»), Д. Мийо (концерт для волн Мартено с оркестром и др.), А. Онеггер, А. Жолливе, Ш. Кёклен, М. Жарр. Наиболее активно использовал волны Мартено в своих сочинениях О. Мессиян («Праздество прекрасных вод» для секстета волн Мартено, «Три маленькие литургии», Турангалила-симфония, «Неизданные листки» для волн Мартено и фортепиано и др.). Волны Мартено звучат и в кинематографе («Лоуренс Аравийский» (1962) и «Амели» (2001)). Сейчас инструмент также используется и в популярной музыке. В 1970-х гг. инструмент был модернизирован на базе полупроводниковых элементов, а в 1990-х стал *цифровым инструментом*.

В 1930 г. немецким инженером-электриком Ф. Траутвайном был разработан одноголосный бесклавишный инструмент Траутониум. Субтрактивный синтез позволял получить характерное звучание, очень необычное в сравнении с другими инструментами 20-30-х гг. В 30-е гг. для Траутониума писали П. Хиндемит (Концертшток для траутониума и струнных и др.), Р. Штраус («Праздничная музыка») и другие композиторы.

Композитор и инженер О. Сала усовершенствовал Траутониум, добавив генераторы унтертонов. Новый инструмент был назван «Микстуртраутониум». Для инструмента Сала сочиняли К. Орф, П. Дессау, Х. Хенце и другие композиторы.

В 20-30 гг. XX в. ряд советских изобретателей (Е. Шолло, А. Авраамов, Б. Янковский, Н. Воинов и др.) внесли большой вклад в изобретение и разработку «рисованного звука». Е. Шолло создал аппарат «Вариофон», с помощью которого было озвучено значительное число кинофильмов того времени и создано большое количество искусственных фонограмм (тонфильмов). Воинов занимался исследованиями в области «бумажного звука», основанного на синтезе звуковых дорожек методом сложения вырезанных из бумаги с помощью своего инструмента «Нивотон» профилей звуковых волн с последующим покadroвым фотографированием фрагментов звуковой дорожки на анимационном станке. С помощью «Нивотона» было создано несколько мультипликационных фильмов. Б. Янковский создал собственную лабораторию по созданию универсальной библиотеки звуковых элементов с помощью своего устройства «Виброэкспонатор».

С самого начала конструирования синтезаторов существовало два идеологических подхода. Одни изобретатели руководствовались философско-эстетическими соображениями. Они планировали расширить существующую художественную палитру путем создания новых звуков и способов музицирования. Другие пытались воспроизвести тембры уже существующих музыкальных инструментов, например духового органа. Органный тембр можно было получить с помощью простого аддитивного синтеза, поэтому значительная часть синтезаторов, которые были созданы в 20-30 гг., являлись органами: электромеханические (Robb Wave Organ, Magnetone, Rangertone Organ, Electrone), электронно-оптические (Cellulophone, Superpiano, Hardy-Goldthwaite Organ, Radio Organ и Polytone Organ, «Синтроник», Lichtton Orgel) и электронные (Orgue des Ondes и Givélet Organ, Westinghouse Organ).

Наибольшую популярность среди электромузыкальных инструментов получил орган Хаммонда американского изобретателя Л. Хаммонда – электромеханический инструмент, звук в котором генерируется на основе синусоидальных колебаний. У органа Хаммонда было два мануала и педальная клавиатура. Помимо возможности настраивать тембр, он имел встроенные эффекты вибрато и хоруса. Орган Хаммонда нашел широкое применение как в церковной, так и в легкой и прикладной музыке.

После Второй мировой войны производство электромузыкальных инструментов приняло массовый характер. Со второй половины 40-х гг. стали постепенно использоваться электронные органы и синтезаторы. Технический прогресс в их производстве был обеспечен благодаря внедрению полупроводников, интегральных схем, микропроцессоров. Электромеханические органы постепенно дополнялись электронными. Электронные органы применялись как в церквях и концертных залах, так и в развлекательной музыке. Их использовали в своем творчестве композиторы авангардного направления: Л. Андриссен, Л. Берно, Ж. Гризе, М. Кагель, С. Райч, Ф. Церха, К. Штокхаузен и др.

Настоящим прорывом был синтезатор «АНС» – фотоэлектронный оптический музыкальный инструмент, сконструированный советским инженером Е. Мурзиным в 1959 г. в СССР и названный в честь композитора А.Н. Скрябина. Принцип действия устройства основан на используемом в кинематографе методе оптической записи звука. Синтезатор не имел клавиатуры. Музыкальное произведение для синтезатора должно быть подготовлено заранее и воспроизводится автоматически, используемый механизм работал как разновидность секвенсора. В 1967 г. на базе АНС была создана Московская экспериментальная студия электронной музыки, в ней работали композиторы Э. Артемьев, П. Мещанинов, А. Шнитке, С. Губайдулина, Э. Денисов, С. Крейчи, А. Немтин и др. На АНС было записано много произведений: «В космос» (Э. Артемьев, С. Крейчи), саундтрек к фильму «Мечте навстречу» (Э. Артемьев, А. Немтин), «Семь взглядов на революцию», «Мозаика» и «12 взглядов на мир звука – вариации на один тембр» (Э. Артемьев), «Поток» (А. Шнитке), «Пение птиц», (Э. Денисов), «Живое – неживое» (С. Губайдулина) и пр. В 1960-е и 1970-е гг. АНС использовался для записи саундтреков к художественным и документальным фильмам на космическую тематику например, музыка Э. Артемьева к фильму А. Тарковского «Солярис») [2; 3].

В этот период многие композиторы стали открывать для себя новые технологии звукозаписи. Одни композиторы сотрудничали с радиовещательными и звукозаписывающими студиями, используя их профессиональное оборудование, другие приобретали оборудование самостоятельно, образуя творческие студии и творческие союзы. Среди них: композиторы и изобретатели О. Мессиян, П. Шеффер, Я. Ксенакис, П. Булез, Э. Вареж, М. Филиппо и А. Онеггер, О. Сага, А. Пуссер, Л. Берно, М. Кагель, Д. Лигети, Т. Кесслер – во Франции; В. Мейер-Эпплер, Р. Байер, Г. Аймерт, К. Штокхаузен – в Германии; Д. Булла, Р. Муг, Бебе и Луис Баррон, Г. Олсон, Г. Белар, В. Усачевский, О. Люнинг, М. Бэббитт, М. Давидовски – в США.

В течение 50-х – 60-х гг. параллельно с развитием студий увеличивается количество значительных композиторских работ в области электронной музыки: экспериментальных композиций Парижской и Кёльнской школ до значительно более сложных и выразительных сочинений, использующих широкий спектр композиторских техник [4; 5; 6; 7; 8]. Появилось множество сочинений, комбинирующих записанные и электронные звуки с живыми голосами и инструментами.

Многообразие электронных музыкальных инструментов (ЭМИ) обусловило создание модульных аналоговых синтезаторов, предложенных Х. Бодз, немецким физиком и конструктором ЭМИ, которые широко использовались в студиях электронной музыки того времени.

В начале 1970-х гг. появились одноголосные аналоговые синтезаторы, на которых можно было непосредственно исполнять музыку. Они были более компактные и дешевые, чем студийные синтезаторы предыдущего поколения, со встроенной клавиатурой фортепианного типа и упрощенной системой коммутации, позволяющей минимизировать число блоков. Самая знаменитая модель одноголосного аналогового синтезатора Minimoog была выпущена в 1970 г. В 1969 г. английским инженером и композитором П. Зиновьевым был выпущен синтезатор Synthi, на котором созданы произведения Э. Артемьева, В. Мартынова, С. Губайдуллиной, А. Рыбникова и других композиторов. Synthi-100 использовал К. Штокхаузен. Затем модульные системы дополнили: американские – EML, E-MU, Serge Modular Music System, Oberheim, японские – Yamaha, Roland

и Korg, немецкая PPG. Также появляются аналоговые семплерные синтезаторы: Chamberlin (Mellotron) и др.

В конце 70-х – начале 80-х гг. фирма Yamaha создала первый полифонический и мультитембральный синтезатор Yamaha GX-1 – «машина мечты» (С. Уондер). В 1983 г. выпущен инструмент Yamaha DX7 – первый цифровой синтезатор со встроенным микропроцессором. Принцип синтеза звука – «частотная модуляция» (Frequency Modulation), используемый в инструменте, был совершенно иным, чем субтрактивный и аддитивный методы, применявшиеся в аналоговой технике 60-70-х гг. Цифровые синтезаторы эволюционировали очень быстро.

*Методические аспекты использования электронного музыкального инструментария и компьютерного музыкального творчества на уроках композиции и аранжировки*

В конце 80-х – начале 90-е гг. происходит всеобщая компьютеризация во всех сферах деятельности, не обошла она и музыкальную культуру. Появляется огромное количество всевозможного компьютерного музыкального программного обеспечения (подробнее см. в работах [9; 10; 11]).

Затем создаётся новая технология – *виртуальный синтезатор*, являющийся прототипом «железного» синтезатора. Выпускаются программы-секвенсоры и различные другие МКТ-программы (см. подробнее в работах [12; 13; 14]). В наше время выпускается большое количество всевозможных виртуальных синтезаторов, семплеров, звуковых модулей, эмуляторов, драм-машин и др. Отметим, что практически все существующие синтезаторы сейчас имеют свои виртуальные аналоги. У каждого VST-инструмента есть свои особенности. Большинство виртуальных инструментов уникально: в них используются различные типы синтеза звука, они отличаются архитектурой и методами обработки генерируемого звука.

Таким образом, ЭМИ (аппаратные и виртуальные) являются важной частью современной музыкальной культуры. Если в 50-е гг. XX в. электронная музыка ассоциировалась прежде всего с академической экспериментальной музыкой: «Musique concrete» П. Шеффера, эстетикой «Elektronische Musik», «Tape music» и другими направлениями, то уже в 60 – 70-е гг., когда началось серийное производство аналоговых синтезаторов, возник жанр электронной музыки. Конец 1970-х – начало 1980-х гг. ознаменовались появлением новых технологий и новых жанров. Музыкальная культура разделилась на элитарную, связанную с новыми технологиями и экспериментами в области электроакустической музыки, и массовую. Благодаря всеобщему распространению цифровых синтезаторов и компьютерного программного обеспечения стало возможным огромное стиливое разнообразие в массовой музыкальной культуре (Techno, House, Trance, Electro, Ambient, Space, New Age и множество других стилей).

В XXI в. особенно ярко и многопланово развиваются новые электронные музыкальные направления. Развитие технологий дает композиторам и музыкантам мощные инструменты, позволяющие расширять горизонты творчества и представлять произведения, создание которых было раньше невозможно. Сегодня электронная музыка занимает одно из центральных мест в музыкальной культуре, а также является важной составляющей многих сфер культуры, искусства и образования.

В современном, быстро изменяющемся мире очевидна актуальность поиска инновационных форм и методов обучения в музыкальных учебных заведениях, обеспечивающих развитие целостной творческой личности ребенка, обладающей высокой креативностью мышления и способной адаптироваться к высокотехнологичным реалиям жизни.

Занимаясь компьютерным музыкальным творчеством и внедрением МКТ и цифровых образовательных технологий в педагогический процесс в детских школах искусств, детских музыкальных школах, высших учебных заведениях нашей страны, разработкой новых форм и методов обучения в системе современного музыкального образования, мы можем утверждать, что компьютерное музыкальное творчество – это новый взгляд на классические музыкальное образование, это объединение традиций и инноваций. Это также возможность расширения границ творчества и обучения людей с особыми потребностями (см., например, работы [15; 16; 17]), развитие системы инклюзивного музыкального образования [18; 19]. Традиционные направления в музыкальной педагогике, связанные с инструментальной и аранжировкой, импровизацией и сочинением, расширяются с помощью новых подходов к обучению и музыкально-теоретические знания даются с использованием современных МКТ, включая мобильные технологии [20; 21].

Применение МКТ в музыкально-образовательном процессе помогает в достижении неразрывного единства двух аспектов – теоретического и практического. С одной стороны, информационные технологии являются источником библиографических и энциклопедических сведений, которыми может воспользоваться ученик для освоения теоретических знаний, с другой – создание компьютерных аранжировок и сочинений, использование МКТ – это возможность применить свои теоретические знания непосредственно на практике.

На уроках ученики не только создают аранжировки музыкальных произведений, но и сами сочиняют музыку. Детское музыкальное творчество помогает раскрыть индивидуальность ученика, активизирует процесс познания, повышается мотивация к обучению.

В младших классах ученики импровизируют на заданные темы, так называемые музыкальные картинки: образы животных, явления природы, настроение,



движение, сказочные персонажи и др. Импровизация способствует эмоциональному самовыражению ребенка, помогает развить воображение и фантазию. На данном этапе важно опираться на индивидуальность ученика, направляя его музыкальную фантазию в нужное русло. Параллельно ученики знакомятся со средствами музыкальной выразительности: интонация, штрихи, динамика, регистры, темпы, тембры. В результате устанавливается эмоциональный контакт с музыкой и первое познание основ музыкального искусства.

По мере развития ребенка увеличиваются его музыкальные возможности. От первых импровизаций и несовершенных набросков ученик переходит к более осознанному и грамотному оформлению музыкальных мыслей.

Занятия композицией в классе компьютерной музыки помогают учащимся осмыслить закономерности музыкального языка. Ученики осваивают строение музыкальной речи, знакомятся с типами музыкальных форм и приемами формообразования, с элементами фактуры и видами фактурного изложения. Они учатся гармонизовать мелодии, знакомятся с жанровыми и стилистическими основами музыки. Постепенно осваиваются правила и приемы инструментовки. Закрепляются и систематизируются знания о средствах музыкальной выразительности, их роли и значении в создании различных музыкальных образов.

В результате обучения основам композиции ученики начинают понимать логику музыкального развития, получают практические навыки использования своих знаний. Они учатся излагать свои музыкальные мысли и оперировать музыкальным материалом, учатся искать взаимосвязи между замыслом (образом) и соответствующими ему музыкальными средствами, правильно применять компоненты выразительных средств в своем творчестве. У учеников развивается творческое мышление. А благодаря драматургическому развитию («сценарию») сочинения, у учащихся развивается и абстрактное мышление.

В детских сочинениях важны эмоциональное содержание, выразительность, оригинальность музыкального образа и его воплощения.

Прежде чем начать работу над созданием музыкальной композиции, каждый ученик выбирает тему сочинения. При выборе тем ребята отдают предпочтение программной музыке. Вместе с учеником мы обсуждаем драматургию музыкального сочинения, способы тематического развития, музыкальную форму, фактуру, жанровые и стилистические особенности. В зависимости от характера образа и содержания, ученик отбирает определенные средства музыкальной выразительности.

Рассмотрим некоторые примеры. В своем сочинении «Африканское сафари» Бахмутский Петя изобразил три контрастных образа: неторопливую тяжелую поступь слона, суетливую, забавную тему обезьяны и быструю, напористую тему погони. Для темы слона Петя выбрал низкий регистр и медленный темп, для темы обезьяны – средний и высокий регистры и подвижный темп, а для темы погони – полный оркестровый диапазон и очень быстрый темп. Петя свое сочинение озвучил тембрами академических музыкальных инструментов, а для

изображения Африки добавил звучание африканских ударных инструментов. Васильев Володя для своей пьесы «В логове бабы Яги» выбрал образы злой, страшной, вздорной, коварной бабы Яги и ее бегущей по лесу избушки, а в качестве средств выразительности – большое тематическое развитие, яркие динамические оттенки, разнообразные штрихи, сложные гармонии с использованием кластеров, полный оркестровый диапазон звучания тембров большого симфонического оркестра. Художественный образ сочинения Малого Артема «Космическое путешествие» – недостижимые космические дали. Выбранные музыкальные средства – звучание электронных тембров, включая Ambientные звуки глубокого космоса, сложные гармонии (септаккорды и отклонения), медленный темп.

Для своих сочинений ученики используют разнообразные стили и жанры. Жанр пьесы «Веселые друзья» Заировой Алины – задорная полька, с использованием мажорного лада, подвижного темпа, ярких тембров, в том числе колокольчиков и челесты. Сочинение «Галантный век» Монаховой Лизы – имитация старинного танца эпохи барокко, поэтому она использовала приемы письма и музыкальные инструменты, характерные для данной эпохи. Пьеса «На диком западе» Абрамова Степана написана в стиле кантри, в ней звучат тембры, характерные для данного стиля – банджо и губная гармоника. Очень интересна и необычна пьеса Раднаевой Айны «Краски Бурятии». Она сочинила свою композицию в духе народной бурятской музыки (одна тема – как лирическая протяжная песня, другая – танцевальная мелодия) и использовала имитацию тембров народных инструментов Бурятии (лимбы, бэшхуур, чанза, иочин) и горловое пение.

Свои сочинения ученики озвучивают в компьютерной программе Cubase с использованием тембров разных VST-инструментов и синтезатора Yamaha.

К сочинениям ребята создают видеоряды (в компьютерной программе Pinnacle Studio), отвечающие образному содержанию музыкальных произведений. Из восьми наиболее интересных композиций ученики создали мультимедийный проект, объединив их единым сценарием под названием «Невероятные путешествия Алины и ее друзей».

#### Заключение

Одной из важных областей современной культуры является электронная музыка во всем своем многообразии стилевых и жанровых направлений. Постоянное совершенствование электронного музыкального оборудования открыло новые, ранее недоступные возможности для творчества и музыкального образования.

Работа над творческим проектом с использованием МКТ, основанном на интеграции различных видов искусств (музыки, видеоряда, сценического представления), на уроках композиции и аранжировки и компьютерного музыкального творчества способствует раскрытию творческого потенциала учеников, стимулирует развитие богатой фантазии и воображения, образного мышления, обеспечивает положительный эмоциональный настрой, создает атмосферу заинтересованности и увлеченности.

#### Библиографический список

- Акопян Л. *Музыка XX века*. Москва: Практика, 2010.
- Артемов Э. Заметки об электронной музыке. *Музыка для синтезатора*. 2007; № 1: 15 – 20.
- Музыкальные инструменты мира. *Полная иллюстрированная энциклопедия*. Пер. с англ. В.Е. Венюковой. Москва: АСТ; Астрель, 2009.
- Дмитрюкова Ю. Памяти Роберта Муга. *Музыка для синтезатора*. 2006; № 1: 15 – 18.
- Горбунова И.Б. «Автоматические композиции» как предшественники применения кибернетики в музыке. *Общество: философия, история, культура*. 2016; № 9: 97 – 101.
- Белов Г.Г., Горбунова И.Б. Кибернетика и музыка: постановка проблемы. *Общество: философия, история, культура*. 2016; № 12: 138 – 143.
- Горбунова И.Б. Компьютерная студия звукозаписи как инструмент музыкального творчества и феномен музыкальной культуры. *Общество: философия, история, культура*. 2017; № 2: 87 – 92.
- Горбунова И.Б., Заливадный М.С. Опыт математического представления музыкально-логических закономерностей в книге Я. Ксенакиса «Формализованная музыка». *Общество. Среда. Развитие*. 2012; 4 (25): 135 – 138.
- Горбунова И.Б. Акустические знания музыканта в современном медиаобразовательном пространстве: истоки проблемы и перспективы развития. *Материалы II Всероссийской научно-практической конференции*. Санкт-Петербург, 2014: 21 – 24.
- Горбунова И.Б., Заливадный М.С. О значении информационных технологий для современной экспериментальной эстетики (музыкально-теоретический аспект). *Труды Международной научно-теоретической конференции*. Отв. за выпуск О.Д. Шипунова, 2014: 97 – 100.
- Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии как новая обучающая и творческая среда. *Материалы Международной научно-практической конференции. Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербургская государственная консерватория им. Н.А. Римского-Корсакова*, 2002: 161 – 169.
- Горбунова И.Б., Панкова А.А. Компьютерная музыка в системе подготовки педагога-музыканта. *Медиамузыка*. 2014; № 3: 4. Available at: [http://mediamusic-journal.com/Issues/3\\_4.html](http://mediamusic-journal.com/Issues/3_4.html)
- Белов Г.Г., Горбунова И.Б., Горельченко А.В. Музыкальный компьютер. *Новый инструмент музыканта: методическое пособие*. Санкт-Петербург, 2006.
- Горбунова И.Б., Панкова А.А., Родионов П.Д. Digital Audio Workstation: *Теория и практика*. Saarbrücken, 2016.
- Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии в общем и профессиональном музыкальном образовании. В книге: *Современное музыкальное образование. Материалы международной научно-практической конференции*, Санкт-Петербург: РГПУ им. А.И. Герцена, 2004: 52 – 55.
- 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.
- Горбунова И.Б. Методические аспекты толкования функционально-логических закономерностей музыки и музыкально-компьютерные технологии: системы музыкальной нотации. *Общество: социология, психология, педагогика*. 2016; № 10: 69 – 77.
- Воронов А.М., Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии в обучении студентов музыкальных вузов с нарушением зрения. В сборнике: *Современное музыкальное образование. Материалы международной научно-практической конференции, Санкт-Петербург: РГПУ им. А.И. Герцена*, 2011: 208 – 211.
- Воронов А.М., Горбунова И.Б. Методика обучения информационным технологиям людей с нарушением зрения. *Общество: социология, психология, педагогика*. 2015; № 5: 15 – 19.
- Горбунова И.Б., Помазенок М.С. Музыкально-компьютерные и облачно-ориентированные технологии в системе современного музыкального образования. *Научное мнение*. 2015; № 3-2: 68 – 82.
- Гончарова М.С., Горбунова И.Б. Планшетные (мобильные) технологии в профессиональном музыкальном образовании. *Медиамузыка*. 2016; № 6: 3. Available at: [http://mediamusic-journal.com/Issues/6\\_3.html](http://mediamusic-journal.com/Issues/6_3.html)

## References

1. Akopyan L. *Muzyka XX veka*. Moskva: Praktika, 2010.
2. Artem'ev E. Zametki ob 'elektronnoy muzyke. *Muzyka dlya sintezatora*. 2007; № 1: 15 – 20.
3. Muzykal'nye instrumenty mira. *Polnaya illyustrirovannaya 'enciklopediya*. Per. s angl. V.E. Venyukovoj. Moskva: AST, Astrel', 2009.
4. Dmitryukova Yu. Pamyati Roberta Muga. *Muzyka dlya sintezatora*. 2006; № 1: 15 – 18.
5. Gorbunova I.B. "Avtomatische kompozicii" kak predshestvenniki primeneniya kibernetiki v muzyke. *Obschestvo: filosofiya, istoriya, kul'tura*. 2016; № 9: 97 – 101.
6. Belov G.G., Gorbunova I.B. Kibernetika i muzyka: postanovka problemy. *Obschestvo: filosofiya, istoriya, kul'tura*. 2016; № 12: 138 – 143.
7. Gorbunova I.B. Komp'yuternaya studiya zvukozapisi kak instrument muzykal'nogo tvorchestva i fenomen muzykal'noj kul'tury. *Obschestvo: filosofiya, istoriya, kul'tura*. 2017; № 2: 87 – 92.
8. Gorbunova I.B., Zalivadnyj M.S. Opyt matematicheskogo predstavleniya muzykal'no-logicheskikh zakononomernostej v knige Ya. Ksenakisa "Formalizovannaya muzyka". *Obschestvo. Sreda. Razvitiye*. 2012; 4 (25): 135 – 138.
9. Gorbunova I.B. Akusticheskie znaniya muzykanta v sovremenном mediaobrazovatel'nom prostranstve: istoki problemy i perspektivy razvitiya. *Materiialy II Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. Sankt-Peterburg, 2014: 21 – 24.
10. Gorbunova I.B., Zalivadnyj M.S. O znachenii informacionnykh tehnologij dlya sovremennoj 'eksperimental'noj 'estetiki (muzykal'no-teoreticheskij aspekt). *Trudy Mezhdunarodnoj nauchno-teoreticheskoy konferencii*. Otv. za vypusk O.D. Shipunova, 2014: 97 – 100.
11. Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii kak novaya obuchayushchaya i tvorcheskaya sreda. *Materiialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. Rossijskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. A.I. Gercena, Sankt-Peterburgskaya gosudarstvennaya konservatoriya im. N.A. Rimskogo-Korsakova, 2002: 161 – 169.
12. Gorbunova I.B., Pankova A.A. Komp'yuternaya muzyka v sisteme podgotovki pedagoga-muzykanta. *Mediamuzyka*. 2014; № 3: 4. Available at: [http://mediamusic-journal.com/Issues/3\\_4.html](http://mediamusic-journal.com/Issues/3_4.html)
13. Belov G.G., Gorbunova I.B., Gorel'chenko A.V. *Muzykal'nyj komp'yuter. Novyj instrument muzykanta: metodicheskoe posobie*. Sankt-Peterburg, 2006.
14. Gorbunova I.B., Pankova A.A., Rodionov P.D. *Digital Audio Workstation: Teoriya i praktika*. Saarbrücken, 2016.
15. Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v obschem i professional'nom muzykal'nom obrazovanii. V knige: Sovremennoe muzykal'noe obrazovanie. *Materiialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. Sankt-Peterburg: RGPU im. A.I. Gercena, 2004: 52 – 55.
16. Gorbunova I.B., Romanenko L.Yu. Fenomen muzykal'no-komp'yuternykh tehnologij v sovremennoj kul'turologicheskoy i sociogumanitarnoj teorii i praktike. *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal*. 2015; № 5-2 (112): 388 – 395.
17. Gorbunova I.B. Metodicheskie aspekty tolkovaniya funkcional'no-logicheskikh zakononomernostej muzyki i muzykal'no-komp'yuternye tehnologii: sistemy muzykal'noj notacii. *Obschestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika*. 2016; № 10: 69 – 77.
18. Voronov A.M., Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v obuchenii studentov muzykal'nykh vuzov s narusheniem zreniya. V sbornike: Sovremennoe muzykal'noe obrazovanie. *Materiialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*, Sankt-Peterburg: RGPU im. A.I. Gercena, 2011: 208 – 211.
19. Voronov A.M., Gorbunova I.B. Metodika obucheniya informacionnykh tehnologiyam lyudej s narusheniem zreniya. *Obschestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika*. 2015; № 5: 15 – 19.
20. Gorbunova I.B., Pomazenkova M.S. Muzykal'no-komp'yuternye i oblachno-orientirovannye tehnologii v sisteme sovremenного muzykal'nogo obrazovaniya. *Nauchnoe mnenie*. 2015; № 3-2: 68 – 82.
21. Goncharova M.S., Gorbunova I.B. Planshetnye (mobil'nye) tehnologii v professional'nom muzykal'nom obrazovanii. *Mediamuzyka*. 2016; № 6: 3. Available at: [http://mediamusic-journal.com/Issues/6\\_3.html](http://mediamusic-journal.com/Issues/6_3.html)

Статья поступила в редакцию 01.12.19

УДК 372.87

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10164

Solntsev I.S., Applicant, Institute of pedagogy, psychology and social problems (Kazan, Russia), E-mail: [allasoln@yandex.ru](mailto:allasoln@yandex.ru)

**THE CONTINUITY IN THE SYSTEM OF CONTINUING AND VOCATIONAL EDUCATION (IN THE ASPECT OF THE FORMATION OF THEATRICAL PEDAGOGY).** In modern conditions, the transition to theatrical pedagogy is of particular relevance. The system of state education standards, with all its obvious advantages, has weaknesses: there is almost no room for a broad, "redundant", creative approach. The upbringing and training of a comprehensively developed personality is possible only in conditions of a polyphonic educational environment, an abundance of teaching methods and methods, a multidirectional creative process, which includes not only teachers and tutors, but also the students themselves. The essence of theatrical pedagogy is the integration of art, pedagogy, psychology for education, training, development, support for a growing personality. At the same time, art becomes a kind of mediator that provides psychological and pedagogical conditions for perception, comprehension, and consolidation of pedagogical content. At the same time, theatrical pedagogy helps the study of art. The pedagogy of art has great potential for successfully solving the problems of art education, which is not yet used enough, has a spontaneous and episodic nature for several reasons.

**Key words:** theatrical pedagogy, conditions for the development of the creative potential of an individual, art, perception of art.

**И.С. Солнцев**, соискатель, ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем», г. Казань, E-mail: [allasoln@yandex.ru](mailto:allasoln@yandex.ru)

## ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (В АСПЕКТЕ СТАНОВЛЕНИЯ ТЕАТРАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ)

В современных условиях переход к театральной педагогике имеет особую актуальность. Система государственных стандартов образования при всех своих очевидных плюсах имеет слабые стороны: в ней почти не остается места широкому, «избыточному», творческому подходу. Воспитание и обучение всесторонне развитой личности возможно лишь в условиях полифонической образовательной среды, изобилия приемов и методов обучения, разнонаправленного творческого процесса, в который включены не только педагоги и тьюторы, но и сами ученики. Суть театральной педагогики состоит в интеграции искусства, педагогики, психологии для воспитания, обучения, развития, поддержки растущей личности. При этом искусство становится неким посредником, который обеспечивает психолого-педагогические условия восприятия, осмысления, закрепления педагогического содержания. Вместе с тем театральная педагогика помогает изучению искусства. Педагогика искусства имеет богатый потенциал для успешного решения задач художественного образования, который пока используется недостаточно.

**Ключевые слова:** театральная педагогика, условия развития творческого потенциала личности, искусство, восприятие искусства.

Споры о необходимости реформы школьного образования в России не утихают десятилетиями, и подходы к обучению подчас меняются на протяжении одной ученической жизни. В стремительное преобразование практики учебно-воспитательного процесса свою лепту вносит и технологическая революция с ее тотальным проникновением информационных технологий. В этих условиях театральная педагогика видится одним из самых актуальных направлений современной педагогической науки – как способ компенсировать растущую стандартизацию и «технократизацию» образования, воспитать личность с широкими воззрениями и эстетическим вкусом, сделать ученика центром преобразований. Вместе с тем именно сейчас сложились все условия для активного внедрения театральной педагогики в образовательный процесс.

Еще в древности великие мыслители – Аристотель, Демокрит, Пифагор, Платон – определяли искусство как источник становления гармонии и порядка

не только во всей Вселенной, но и в человеческой душе. О педагогических возможностях искусства писали в своих работах Я.А. Коменский, И.Г. Песталотти, В.А. Сухомлинский, Л.Н. Толстой, К.Д. Ушинский и другие [1, 2].

Искусство определяющим образом участвует в формировании личности человека, прежде всего, ее эмоциональной сферы, но не только: оно обогащает познавательную деятельность, сокращает время приобретения знаний, умений и навыков. Кроме того, искусство дает возможность выработать собственную систему ценностей, понять свое место в социуме. В целом воздействие искусства направлено на социализацию личности [3]. В системе школьного образования в России всегда учитывались необходимость художественного обучения ребенка, развития его творческих способностей. Так и федеральный компонент действующего в настоящее время государственного стандарта начального и основного общего образования (2004 года) включает в качестве обязательных предметов

такие как «Изобразительное искусство» и «Музыка». Фактически их преподавание осуществляется до 7 – 8 класса, в некоторых случаях уступая место предмету «Мировая художественная культура (МХК)». Однако, несмотря на длительный период преподавания, искусство присутствует в школе на уровне «биологического минимума». Занятия им дети воспринимают как необязательные и неважные. Как, впрочем, и родители, которые сами недостаточно приобщены к искусству: многие из них охотно заменили бы эти предметы на что-нибудь «более нужное», для того чтобы ребенок стал «конкурентоспособным на рынке». Необязательность и «второсортность» предметов искусства подчеркивается отсутствием аттестации по ним. Прослеживается и направленность государственной образовательной политики на постепенное сокращение художественного цикла в общеобразовательной школе. Таким образом, в условиях преобладающего сегодня отношения к художественной культуре соответствующий цикл школьных дисциплин не может рассчитывать на уважительное к себе отношение и закономерно оказывается во второстепенном плане [1]. Изменить отношение к предметам художественного цикла может внедрение в широкую практику школьного обучения одной из инновационных педагогических технологий, которая сейчас в России находится лишь на стадии формирования, – театральной педагогики. Это самостоятельная отрасль педагогической науки, изучающая закономерности воспитания и развития человека средствами искусства.

В современных условиях переход к театральной педагогике имеет особую актуальность. Общий курс на стандартизацию образования, его формализацию, «осушение», создание неких алгоритмов и даже шаблонов наблюдается уже в начальной школе. Однако система государственных стандартов образования при всех своих очевидных плюсах имеет слабые стороны: в ней почти не остается места широкому, «избыточному», творческому подходу. Между тем воспитание и обучение всесторонне развитой личности возможно лишь в условиях полифонической образовательной среды, изобилия приемов и методов обучения, в которые включены не только педагоги и тьюторы, но и сами ученики.

Внедрение в образовательный процесс театральной педагогики – один из способов создания такой среды. Искусство как способ самоисследования и творческого развития незаменимо в воспитании современного ученика. Суть театральной педагогики состоит в интеграции искусства, педагогики, психологии для воспитания, обучения, развития, поддержки растущей личности. При этом искусство становится неким посредником, который обеспечивает психологические условия восприятия, осмысления, закрепления педагогического содержания [4].

Стоит особо подчеркнуть, что задачи и функции театральной педагогики выходят далеко за рамки существующих программ художественного воспитания: ее целью является не обучение ребенка, например, рисованию или основам музыкальной грамоты, а развитие его способностей к самовыражению, самопознанию, приобретению коммуникативных навыков.

Вместе с тем театральная педагогика помогает изучению искусства, познанию его истории и теории, овладению практическими навыками организации коммуникации: художественного восприятия и переживания произведений живописи, литературы, музыки, практическими умениями использовать мощный образовательный и эстетически развивающий потенциал искусства, художественно-творческой деятельности, исследовательскими компетенциями. Театральная педагогика помогает развивать у детей воображение, внимание, творческое мышление, умение свободно выражать свои чувства и настроения, работать в коллективе.

А.А. Мелик-Пашаев убежден, что «в обществе, претендующем на какой-то уровень духовности и культуры, основы художественного развития должен получить каждый человек, и нигде, кроме общеобразовательной школы, обеспечить это невозможно. Полноценное художественное образование сохраняет целостность личностного развития ребенка. Поэтому заботой мастеров художественной культуры должно стать не только специальное образование (музыкальное, актерское, художественно-изобразительное, литературное и т.д.), а в первую очередь общее художественное образование. Именно от его преобразования зависит и статус художника в России, и самое существование высокой отечественной культуры, которое сейчас находится под очевидной угрозой» [1].

Сегодня возможности получить общее художественное образование и ввести театральную педагогику в практику школьного образования широко как никогда. В распоряжении преподавателя в цифровую эпоху находятся любые художественные источники: собрания шедевров мировой живописи, текстовых памятников на всех языках, великие спектакли и шедевры мирового кинематографа, музыкальные произведения любых композиторов мира в разнообразных вариантах исполнения.

Современному учителю не требуется обладать энциклопедической памятью (свойством, которое присуще, к сожалению, лишь небольшому проценту людей) – каждый человек сегодня в любой момент времени владеет всем художественным наследием мира благодаря интернету.

В школе мировая сеть становится удобным инструментом получения знаний, причем в мультимедийной форме, позволяющей донести информацию до ученика самым наглядным способом. При этом возможен очень быстрый ответ на любой запрос, а благодаря интерактивности цифровых источников у учащихся создается эффект присутствия, сотворчества, личной причастности к шедеврам и образцам классической культуры [5].

Важно, что виртуальные богатства сегодня адекватно дополняются материальными возможностями: ученики могут работать с огромным разнообразием

художественных материалов, пробуя себя в различных техниках, если речь идет, к примеру, об обучении рисованию. Так, на дополнительных занятиях ученики младших классов одной из средних школ Центрального района города Красноярска пробуют создавать работы в импрессионистской технике, в технике фовизма, рисовать пастелью на специальной бумаге, выполнять гравюры в технике граттажа и делать многое другое [6].

Здесь подчеркнем еще раз, что рассматриваемый подход приемлем не только при преподавании предметов художественного цикла – это выход за рамки традиционного обучения, использование огромного багажа, «бэкграунда» или, выражаясь языком Интернета, перекрестных ссылок даже в обучении математике, биологии, химии, русскому языку и другим дисциплинам.

Еще одна особенность нынешнего времени, которая создает возможности для развития театральной педагогики, – это расцвет музеев и выставочных площадок, который происходит и в Красноярске. Сегодня в городе насчитываются десятки мест, открытых для проведения уроков по любым предметам школьной программы: Краеведческий музей и его филиалы, включая библиотеку им. Г.В. Юдина, Художественный музей им. В.И. Сурикова, новый Музей истории железной дороги, Дом-музей П.А. Красикова и многие другие, которые не только регулярно обновляют экспозиции, но и имеют свой набор образовательных и просветительских программ. Уроки в музее или библиотеке – очень эффективный формат обучения школьников, и отдельные учителя пользуются им, продвигая арт-педагогическое направление в образовании по своему предмету [7, с. 33].

Нельзя забывать и о том, что даже без учета текущей ситуации отечественная психолого-педагогическая наука и практика обладают теоретическими разработками, методическими достижениями и учебными программами мирового уровня.

На фоне использования современных мультимедийных технологий или музейного обучения классические методы, к примеру, проблемно-диалоговое обучение, дают максимальный эффект. Диалог предполагает поиск совместных решений, а не просто обмен информацией, и при такой коммуникации активны все ее субъекты: и педагог, и ученики, что созвучно одному из главных принципов Интернет-обучения – интерактивности. В проблемно-диалоговом обучении происходит быстрое развитие чувственно-эмоциональной и духовной сферы ученика, формирование его этического и эстетического иммунитета.

Резюмируя, отметим, что педагогика искусства имеет богатый потенциал для успешного решения задач художественного образования, который пока используется недостаточно, имеет спонтанный и эпизодический характер по ряду причин. Из них главные: откровенное непонимание ценности и возможностей художественного образования; малое время, отведенное для преподавания художественного цикла; бедное и не вполне отвечающее специфике времени предметное наполнение этого цикла.

К числу таких причин относится и недостаточная подготовка педагогов к творческой инновационной работе. Эту ситуацию может исправить целенаправленное обучение педагогических кадров.

Современные тенденции развития России ставят новые задачи перед системой высшего педагогического образования, усиливается его профессиональная составляющая. Магистратура как современный способ трансформации образования предлагает различные модели программ [1, 8].

Обучение основам театральной педагогики предъявляет свои требования к педагогическому вузу и требует специальной подготовки профессорско-преподавательского состава и обучающей базы.

Одним из важнейших условий становления творческой педагогической позиции учителя является создание арт-среды. Она должна формироваться с помощью культурных технологий и многообразных качественных средств различных дисциплин как гуманитарного, так и естественнонаучного цикла [9].

Творческий компонент процесса подготовки будущего учителя должен быть усилен – при арт-педагогическом подходе ему предстоит не только передавать ученику свои знания и умения, но и развивать его творческую индивидуальность: в широком смысле театральная педагогика рассматривает ученика как личность, стремящуюся к самореализации. Кроме того, педагогу необходима особая, нестандартная психологическая готовность к работе с учениками. Поэтому театрально-педагогический подход предполагает и хорошее знание психологии. В связи с этим возникает необходимость пересмотра и изменения содержания педагогических и психологических дисциплин, изучаемых как в вузе будущими педагогами, так и в системе повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров [1, 5].

Впрочем, трудно назвать компетенции, которые могут быть сформированы без театрально-педагогического сопровождения и не требуются современному педагогу, – он должен уметь импровизировать, искать новые подходы, менять стереотипы, владеть ораторским мастерством, знать основы педагогического творчества, драматургии, театральной педагогики. Ведь театральная педагогика – это обращение к внутреннему миру ученика, развитие индивидуальности, креативности, потребности в самообразовании, самовоспитании, саморазвитии как у ученика, так и у учителя. В зоне образовательного пространства это «диалог на равных» [5, 10].

Театральная педагогика, позволяющая приобрести принципиально новые компетенции для работы в школе, может преподаваться как отдельная самостоятельная дисциплина на педагогических и психолого-педагогических направ-



лениях подготовки, а также в рамках реализации отдельных магистерских программ.

Подготовка преподавательских кадров через магистратуру ориентирована на научно-педагогическую деятельность в разных типах учреждений образования. В настоящее время в Красноярском государственном педагогическом университете им. В.П. Астафьева открыта и действует магистерская программа «Театральная педагогика». Ее цель – фундаментальная научно-практическая подготовка магистров в области педагогики искусства, обладающих знаниями теоретического и прикладного характера, обеспечивающими их конкурентоспособность в профессиональной деятельности. Магистерская программа «Театральная педагогика» направлена на подготовку компетентных, высококвалифици-

рованных специалистов в области педагогики искусства, профессиональную подготовку магистров к арт-педагогической деятельности в различных социальных сферах и типах организаций: педагогической, научно-исследовательской и методической. Программой предусмотрено 5 семестров. Последний семестр завершается итоговой аттестацией, которая включает комплексный государственный экзамен и защиту магистерской диссертации (в форме исследовательского проекта на базе организации, где трудоустроен магистрант). Эта программа поможет выпускнику сразу после трудоустройства начать работу по востребованной современной методике, позволяющей раскрыть как собственный потенциал молодого педагога, так и творческое начало ученика, а значит, – добиться высоких результатов своей деятельности уже в самом ближайшем будущем.

#### Библиографический список

1. Мелик-Пашаев А.А. *О состоянии и возможностях художественного образования. Аналитическая записка*. Available at: <http://art-inschool.ru>
2. *Новая магистратура в педагогическом университете: вызовы и реалии*: коллективная монография. Под редакцией Т.В. Фуряевой. Красноярск; издательство Красноярского университета имени В.П. Астафьева. Красноярск, 2014.
3. Верховодова Р.А., Галустов Р.А. Зарубежный опыт. Арт-педагогика как система интегративного применения элементов искусства в образовательном процессе. *Вестник Адыгейского государственного университета*. Серия: Педагогика и психология. 2011; № 1: 15 – 17.
4. Булатова О.С. *Арт-педагогический подход в образовании*: монография. Тюмень, 2004.
5. Масленникова В.Ш., Зиннатова Г.М. Формирование психологической компетентности специалиста правовой сферы на основе культуры личности. *КПЖ*. 2018; № 3 (128). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-psihologicheskoy-kompetentnosti-spetsialista-pravovoy-sfery-na-osnove-kultury-lichnosti>
6. Сергеева Н.Ю. *Арт-педагогическое сопровождение профессиональной подготовки будущего учителя*. Автореферат диссертации ... доктора педагогических наук. Чебоксары. 2010.
7. Солнцев И.С. Взаимосвязь эстрадного и циркового искусства в современной России: традиции и инновации. *Музыка и время*. 2019; № 5: 33 – 37.
8. Мыскова Н.И. *Проблемы и перспективы арт-педагогики в повышении квалификации педагогов дополнительного образования по формированию эстетической картины мира у учащихся*. Available at: [http://www.msnauka.com/26\\_NP\\_2011/Pedagogical\\_2\\_90069.doc.htm](http://www.msnauka.com/26_NP_2011/Pedagogical_2_90069.doc.htm)
9. Шатунова О.В. Арт-педагогика как новое направление педагогической деятельности. *Традиции и инновации в подготовке детей и молодежи к творческой деятельности в области декоративно-прикладного искусства и дизайна*: материалы Международной научно-практической конференции. Елабуга, 2016: 212 – 214.
10. Попов Т., Михайлова Ц., Гаров С. Некоторые аспекты образования через искусство. *Арт-терапия в образовательной деятельности*. Международный сборник научных трудов, посвященный профессору С.П. Баранову. Елец, 2016.

#### References

1. Melik-Pashaev A.A. *O sostoyanii i vozmozhnostyah hudozhestvennogo obrazovaniya. Analiticheskaya zapiska*. Available at: <http://art-inschool.ru>
2. *Novaya magistratura v pedagogicheskoy universitete: vyzovy i realii*: kolektivnaya monografiya. Pod redakciey T.V. Furiyeyevoy. Krasnoyarsk; izdatel'stvo Krasnoyarskogo universiteta imeni V.P. Astaf'eva. Krasnoyarsk, 2014.
3. Verhovodova R.A., Galustov R.A. Zarubezhnyy opyt. Art-pedagogika kak sistema integrativnogo primeneniya `elementov iskusstva v obrazovatel'nom processe. *Vestnik Adugejskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya: Pedagogika i psihologiya. 2011; № 1: 15 – 17.
4. Bulatova O.S. *Art-pedagogicheskij podhod v obrazovanii*: monografiya. Tyumen', 2004.
5. Maslennikova V.Sh., Zinnatova G.M. Formirovanie psihologicheskoy kompetentnosti spetsialista pravovoy sfery na osnove kul'tury lichnosti. *KPZh*. 2018; № 3 (128). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-psihologicheskoy-kompetentnosti-spetsialista-pravovoy-sfery-na-osnove-kultury-lichnosti>
6. Sergeeva N.Yu. *Art-pedagogicheskoe soprovozhdenie professional'noj podgotovki buduschego uchitelya*. Avtoreferat dissertatsii ... doktora pedagogicheskikh nauk. Cheboksary. 2010.
7. Solncev I.S. Vzaимosvyaz `estradnogo i cirkovogo iskusstva v sovremennoj Rossii: tradicii i innovacii. *Muzyka i vremya*. 2019; № 5: 33 – 37.
8. Mys'kova N.I. *Problemy i perspektivy art-pedagogiki v povyshenii kvalifikacii pedagogov dopolnitel'nogo obrazovaniya po formirovaniyu `esteticheskoy kartiny mira u uchashchihya*. Available at: [http://www.msnauka.com/26\\_NP\\_2011/Pedagogical\\_2\\_90069.doc.htm](http://www.msnauka.com/26_NP_2011/Pedagogical_2_90069.doc.htm)
9. Shatunova O.V. Art-pedagogika kak novoe napravlenie pedagogicheskoy deyatel'nosti. *Tradicii i innovacii v podgotovke detej i molodezhi k tvorcheskoy deyatel'nosti v oblasti dekorativno-prikladnogo iskusstva i dizajna*: materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Elabuga, 2016: 212 – 214.
10. Popov T., Mihajlova C., Garov S. Nekotorye aspekty obrazovaniya cherez iskusstvo. *Art-terapiya v obrazovatel'noj deyatel'nosti*. Mezhdunarodnyj sbornik nauchnykh trudov, posvyaschennyj professoru C.P. Baranovu. Elec, 2016.

Статья поступила в редакцию 14.11.19

УДК 371

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10165

**Erenchinova T.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), The national school development Institute (Kyzyl, Russia), E-mail: [terenchinova@bk.ru](mailto:terenchinova@bk.ru)**

**MODEL OF MULTICULTURAL SCHOOL: THE RESULTS OF PEDAGOGICAL EXPERIMENT.** In our multicultural societies, people of different cultures, religions and beliefs interact within the same area. Furthermore, migrations are fostering these new realities. The necessity of multicultural education has an especial significance in development of modern society. Students should be with knowledge of the culture, traditions and realities of their own culture. Multicultural education should begin at school where students learn to understand the importance of learning language and culture of ethnic group and the need to use it as a means of communication. They should learn to tolerate other cultures and be socially adapted to a constantly changing multicultural, multilingual world. In this article we set out the results of pedagogical experiment named "Model of multicultural school" in rural and urban areas and the types of ethnic identity of students in multicultural schools.

**Key words:** multicultural education, pedagogical experiment, multicultural sphere, monocultural sphere, ethnic identity.

**T.A. Эренчинова, канд. пед. наук, Институт развития национальной школы, г. Кызыл, E-mail: [terenchinova@bk.ru](mailto:terenchinova@bk.ru)**

## МОДЕЛЬ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ШКОЛЫ: ИТОГИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЭКСПЕРИМЕНТА

В современных многокультурных обществах люди различных культур и вероисповеданий взаимодействуют в одной среде, а миграционные потоки способствуют взаимопроникновению различных культур и их сосуществованию. Потребность в поликультурном образовании носит особую значимость в развитии современного общества. Учащиеся должны быть приобщены к родной культуре, а через нее к российской и мировой. В статье представлены результаты педагогического эксперимента по реализации проекта «Модель поликультурной школы» в условиях сельской местности и города, определены типы этнической идентичности учащихся в условиях этнического многообразия.

**Ключевые слова:** поликультурное образование, педагогический эксперимент, полиэтническая среда, моноэтническая среда, этническая идентичность.

В условиях глобализации и создания пространства этнической культуры с учетом тенденций развития российского общества человек оказывается на рубеже культур, и перед ним возникают важнейшие личностные, социально значимые проблемы: сохранение своей культурной идентичности и адаптация в поликультурной среде.

В Концепции развития поликультурного образования в Российской Федерации отмечается, что «поликультурное образование – это образовательная система, которая в рамках единого государственного образовательного стандарта формирует содержание обучения и воспитания в соответствии со структурой российской идентичности, т.е. руководствуется целями трансляции этнокультурного наследия и национальных культур народов России в широком контексте российской и мировой цивилизации» [1].

Исследованию проблем поликультурного и этнокультурного образования посвящены работы ученых Г.А. Бордовского, Г.Н. Волкова, А.Н. Джуринского, Н.В. Кузьминой, З.А. Мальковой, А.Б. Панькина, Л.Л. Супруновой, К.И. Султанбаевой и др.

Поликультурное образование рассматривается как «важная часть современного общего образования, способствующая усвоению учащимися знаний о других культурах, уяснению общего и особенного в традициях, образе жизни, культурных ценностях разных народов» [2, с. 5].

Цель поликультурного образования состоит в формировании современного человека, способного к активной жизненной позиции в многонациональной и поликультурной среде, обладающего развитым чувством понимания и восприятия других культур, умением жить в мире и согласии с людьми разных национальностей, рас, верований.

По итогам переписи населения 2010 года, в Туве проживает 307 930 человек. Из них: тувинцев – 82% (в 2002 г. – 77,1%), русских – 16,3%, и 1,7% – представители других национальностей. Уменьшилась доля русских с 20,1% (2002 г.) до 16,3% и представителей других национальностей с 2,1% до 1,7%. Сокращение доли русских и представителей других национальностей в социально-демографическом составе населения произошло под влиянием внешней миграции, т.е. она носит этнический характер.

Регион остается полиэтничным, но более выраженным стало численное доминирование тувинцев. Состав населения в республике неоднороден: полиэтничная среда в центральных районах, а в западных и южных районах в основном проживают тувинцы. В сельской местности проживают 46,9% от общего числа населения, в основном тувинцы, что составляет моноэтническую среду. Из 172 общеобразовательных организаций в республике, в городской местности расположено 39 (22,7%) школ, а в сельской – 133 школы, что составляет 77,3% от общего числа. Исходя из этого, следует отметить, что вопросы поликультурного образования являются наиболее актуальными для системы образования нашей республики.

Для моделирования поликультурной образовательной среды нами был запущен проект «Модель поликультурной школы в условиях сельской местности и города», участниками которого стали педагоги и учащиеся образовательных организаций, представители общественных объединений, организаций и центров национальных культур нашей республики.

Цель исследования – разработка и реализация модели поликультурной школы, способствующей формированию гармоничной личности, способной к эффективному взаимодействию и жизнедеятельности в мировом сообществе в условиях культурного многообразия общества.

В качестве опытно-экспериментальной базы исследования выбраны школы в сельской местности (моноэтническая среда), сельская школа (полиэтническая среда), школа в пригородном районе города, где, в том числе, учатся дети мигрантов и городского лица (полиэтническая среда).

В образовательных организациях с полиэтничным составом обучаются дети следующих национальностей: тувинцы, русские, хакасы, буряты, татары, армяне, азербайджанцы, грузины, узбеки, киргизы, украинцы и другие.

Модель поликультурной школы представляет собой образовательный, художественно-эстетический, научно-исследовательский, социально-культурный комплекс.

Образовательный комплекс модели реализуется через образовательные программы начального, основного, среднего общего образования с учетом этнокультурного содержания образования. Образовательная сфера модели осуществляется через интеграцию предметных знаний из разных областей, а также при активной деятельности педагогов, учащихся, их родителей по формированию и развитию поликультурной среды. В образовательных организациях идет поиск путей, методов и приемов обучения по отдельным темам, которые входят в региональную часть программы учебных предметов, с использованием принципов диалога культур и сопоставительного анализа. Например, на уроках родной (тувинской) литературы: в 8 классе при изучении произведения С.А. Сарыг-оола «Улуг-Хемим» в сравнительном анализе рассматриваются тексты из русской литературы: А.С. Пушкина «Унылая пора, очей очарованье», алтайской литературы – А.О. Адарова «Осень»; в 10 классе – образ матери в произведениях А. Даржа «Авамга» и С. Есенина «Письмо матери»; образ борца за свободу своего народа в произведениях С. Сарыг-оола «Алдан-дургун», якутского драматурга Айсена Сивцева «Сын вечного неба Василий Манчаара»; в 7 классе – образ учителя в произведениях К.-Э. Кудажы «Кызыл-Бортуг» и киргизского писателя

Ч. Айтматова «Первый учитель»; в 8 классе – становление личности героя в произведении Ч. Куулар «Шораан» и повести В. Короленко «Слепой музыкант». Изучение темы «Ожук дажи – национальный жанр тувинской поэзии» в 10 классе рассматривается в сравнении с поэзией малых форм на примере тувинского фольклора, памятников орхоно-енисейской письменности, японских хокку.

Отражение общечеловеческих ценностей в «Повести о Горе-Злосчастьи» и культуре разных народов рассматривается на уроке русской литературы в 9 классе. Общность представлений об общечеловеческих ценностях, таких как семья, любовь, Родина рассматривается на уроках через сопоставление сказок, пословиц тувинского, русского, хакасского и других народов. На проведении сопоставлений особое место отводится продуманной системе вопросов и заданий, попытке сравнить одно с другим, т.е. увидеть их сходства и различия, общее и особенное, специфическое. Это нацеливает на поиск дальнейших путей оптимизации содержания, новых направлений координации и синхронизации изучения произведений родной, русской и зарубежной литературы в соответствии со спецификой образования на современном этапе развития общества. Следует отметить, что именно содержание новой программы нацеливает на сопоставительное изучение, поскольку отбор материала по ней соответствует принципу типологической общности и национального своеобразия литератур разных народов.

В учебно-воспитательный процесс каждой школы внесены изменения в календарно-тематическое планирование учебных предметов; осуществлен новый подход к содержанию дисциплин, методике их преподавания; разработана программа духовно-нравственного развития и воспитания школьников с учетом принципа диалога культур. Педагогическими коллективами школ разработаны новые программы дополнительного образования и внеурочной деятельности учащихся начальных классов. За счет часов, отведенных для внеурочной деятельности, в школах реализуются программы по народному творчеству (1 – 7 классы), шахматам (1 – 4 классы), национальной борьбе «Хуреш» (1 – 4 классы), национальным играм (1 – 4 классы), краеведению и др. Особая роль отведена преподаванию учебного предмета «Мировая художественная культура» в 10 – 11 гуманитарных классах, элективных курсов в 9-х классах и факультативов в 5 – 8 классах культурологического направления, нового курса «Основы религиозной культуры и светской этики» в 4 классах. В начальных классах с родным (русским) языком обучения преподается тувинский язык как язык межкультурного общения как язык малой Родины. Занятия ведутся за счет часов внеурочной деятельности и части, формируемой участниками образовательных отношений, предусмотренных в учебном плане школы.

Реализация программы дополнительного образования «Национальная борьба» (Тыва хуреш) в школах осуществляется с точки зрения интегративного подхода. На занятиях учащиеся знакомятся с техникой ведения тувинской, монгольской и бурятской борьбы в сравнительном анализе.

По дополнительному образованию в школах осуществляется комплексная программа художественно-эстетического направления «Диалог культур». Каждая школа вносит в содержание программы свои направления и подпрограммы с учетом конкретных условий образовательной и социальной среды. Особая значимость программы состоит в том, что, будучи наполненной вариативными подпрограммами, она дает возможность учащимся осваивать многовековой культурно-социальный опыт как родной, так и общечеловеческой культуры, осознавая при этом себя гражданами России и мира. Учитывая этническую однородность среды проживания детей, во всех подпрограммах поставлена цель воспитания интереса не только к тувинскому народному творчеству, но и к русской, монгольской, бурятской и другим культурам народов, проживающих на территории республики через изучение песен, танцев, литературных произведений, формирование толерантного отношения к другим народам.

Общими для всех подпрограмм являются следующие задачи: создание условий для интеграции в культуры разных народов; развитие творческих способностей школьников; расширение их жизненного кругозора в условиях моноэтнической и полиэтнической среды в школе; приобщение к общечеловеческим ценностям; обеспечение педагогической поддержки; формирование нравственных и культурных ценностных ориентиров.

Научно-исследовательская деятельность учащихся рассматривается как путь вхождения личности в пространство через осмысление ценностно-нормативной системы мира и присвоения самой культуры. Учащиеся школ активно включаются в краеведческую и поисковую деятельность, осуществляют сбор материала о традициях и обычаях разных народов. Аспектами создания поликультурного пространства в школе, охватывающими сферы научно-поисковой работы и фольклорно-этнографических экспедиций являются изучение жизни и творчества деятелей искусства и литературы; соотечественников, представляющих гордость семьи, рода, села, кожууна, республики; прикладное искусство, народные игры, национальная кухня и одежда. Краеведческая деятельность помогает школьникам проследить изменения, которые произошли и происходят на их малой родине, ценить то, что их окружает. Результаты исследовательских и поисковых работ учащихся школ раскрываются в работе школьных научно-практических конференций «Моя малая Родина» и «Отечество».

Социально-культурный комплекс модели предусматривает реализацию программ по сохранению здорового образа жизни, патриотического воспитания, спортивно-оздоровительного направления, общественного управления и социального партнерства.

Неоценимый вклад в реализации проекта вносит совместная деятельность школ с общественными объединениями и организациями: родителями, диаспорами разных национальностей, проживающими на территории республики, обществами разных культур. Знакомство с культурой и традициями народов, проживающих на территории нашей республики, реализуется при активном участии хакасской, бурятской диаспор и народов Кавказа.

Ежегодно проводится республиканский фестиваль педагогического мастерства «Диалог культур». Мероприятия фестиваля направлены на укрепление дружбы народов России, межнациональное согласие, поддержку и развитие языков и культуры народов, проживающих на территории республики.

Цели фестиваля:

- выявление и поддержка талантливых педагогов, реализующих в своей деятельности принципы диалога культур и сопоставительного анализа в процессе преподавания учебных предметов, направленных на воспитание и развитие гражданина России, сохранение единства образовательного и культурного пространства России;

- предоставление педагогам возможности демонстрации своего интеллектуального и творческого потенциала, возможностей в соревновательной деятельности на республиканском уровне.

Предметом фестиваля являются разработанные и представленные участниками открытые уроки, занятия внеурочной деятельности и кружков, классные часы, мастер-классы, воспитательные мероприятия, построенные на основе принципа диалога культур и с учетом требований ФГОС.

Также проводится городской фестиваль школьников начальных классов «Дружба народов» с целью создания атмосферы дружбы между учащимися разных школ, обмена и распространения опыта воспитания поликультурной личности на принципах диалога культур. В рамках фестиваля проводятся конкурсы проектов, чтецов, народного танца и песни, традиционных ремесел и промыслов, игры на народных инструментах, выставка рисунков «Национальный вернисаж», творческий конкурс юных художников «Я рисую мир». В программе фестиваля предусмотрены выступления учащихся с исследовательскими работами о национальных традициях и обычаях народов, проживающих на территории республики, родословной семьи, национальной одежде, самобытности и культуры народов Сибири и других народов. Фонд школьного музея пополняется лучшими конкурсными работами участников фестиваля, в частности самодельными куклами в национальных нарядах народов России. Следует отметить, что фестиваль дает большие возможности для знакомства с культурой разных народов Российской Федерации, увидеть результаты кружковой работы и внеурочной деятельности в школе.

Научно-методическое сопровождение эксперимента идет через использование и апробацию учебно-методических комплектов (УМК) по народоведению, русскому языку для начальных школ с родным (тувинским) языком обучения, тувинскому языку для классов с родным (русским) языком обучения, этномузыке, технологии, дополнительному образованию и внеурочной деятельности. Содержание учебно-методических комплектов направлено на формирование у школьников осознания принадлежности к своему народу, историко-культурному наследию народов России, мировым духовным ценностям и соответствует требованиям ФГОС.

В рамках психолого-педагогического сопровождения эксперимента был сформирован методический комплекс, включающий в себя диагностические методики для изучения отдельных аспектов этнической идентичности подростков: опросник «Типы этнической идентичности» Г.У. Солдатовой и С.В. Рыжовой, экспресс-опросник «Индекс толерантности», психодиагностическая методика «Кто Я» М. Куна и Т. Макпартленда в модификации Т.В. Румянцевой и др.

В психологической науке понятие «этническая идентичность» определяется как «эмоционально-когнитивный процесс объединения субъектом себя с другими представителями одной с ним этнической группы, а также его позитивное ценностное отношение к истории, культуре, национальным традициям и обычаям своего народа, к его идеалам, чувствам и интересам, фольклору и языку, территории проживания этноса и его государственности» [3].

Целью исследования является определение типов этнической идентичности у подростков в условиях моноэтнической и полиэтнической среды.

Задачи исследования:

- выявить типы этнической идентичности обучающихся 8 – 10 классов;
- определить выраженность соответствующего типа этнической идентичности и сравнить результаты по шести шкалам.
- выявить социально-психологические особенности этнической идентичности обучающихся в условиях этнического многообразия.

Для диагностики типов этнической идентичности в подростковом возрасте использовался опросник Г.У. Солдатовой и С.В. Рыжовой «Типы этнической идентичности», состоящий из двух шкал, соответствующих гипотезам: этнонигилизм и этническая индифферентность, шкалы нормы, т.е. показателя позитивной этнической идентичности, и трех шкал, соответствующих трансфор-

мации идентичности по типу гиперидентичности: этнозоизм, этноизоляция, этнофанатизм [4].

В исследовании приняли участие учащиеся 8 – 10 классов. Общее количество респондентов 349 человек. Из них количество испытуемых экспериментальной группы – 222 человека, контрольной группы – 127 человек.

В ходе исследования были получены результаты по шести диагностическим шкалам в баллах, отдельно по классам и школам, а также сравнительные данные по экспериментальным и контрольным группам.

Обработка данных опросника «Типы этнической идентичности» позволила выявить сразу несколько типов этнической идентичности в каждой группе (классе). В результате исследования получены следующие данные (в виде среднего балла): позитивная этноидентичность (норма) в экспериментальных классах – 16,28, контрольных классах – 14,91; этническая индифферентность – 10,98/11,11; этнонигилизм – 5,94/6,82; этнозоизм

– 6,41/7,98; этноизоляция – 6,05/7,86; этнофанатизм – 9,76/11,18 (См. таблицу). В диаграмме представлено распределение типов этнической идентичности по группам.

Таблица 1

Средние показатели экспериментальных и контрольных классов

Типы этнической идентичности	Средние показатели экспериментальных классов	Средние показатели контрольных классов
1.Этнонигилизм	5,94	6,82
2.Этническая индифферентность	10,98	11,11
3. Норма	16,28	14,91
4.Этнозоизм	6,41	7,98
5.Этноизоляция	6,05	7,86
6.Этнофанатизм	9,76	11,18

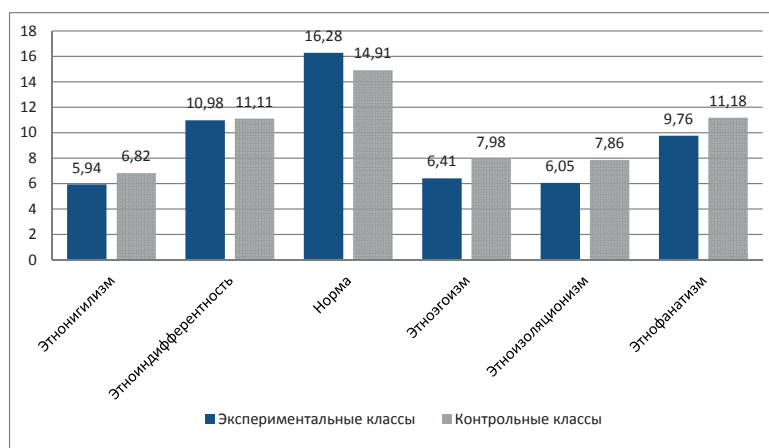


Рис. 1. Средние показатели по классам

По частоте выбора «этнофанатизм» превалирует лишь у 12,32% респондентов. Если рассматривать по экспериментальным и контрольным группам (классам), то в контрольных классах выбор составил 22,07% (28 человек), экспериментальных классах – 6,75% (5 человек). Диапазон представленности типа «этнофанатизм» у отдельных респондентов из контрольных классов составляет от 14 до 18 баллов из 20 возможных, что свидетельствует о скрытых негативных тенденциях в сфере межэтнических отношений в регионе, что может стать источником межнациональных конфликтов и требуют определенной воспитательной работы по их устранению. По шкалам «этнозоизм» и «этноизоляция» респонденты набрали наименьшее количество баллов. Можно отметить, что у респондентов в межэтнических отношениях не преобладают крайние дискриминационные формы, т.е. агрессивные действия против других этнических групп.

Если рассматривать полученные результаты по возрастным особенностям, т.е. по классам, то средние показатели по типам этнической идентичности уменьшаются в сторону увеличения возрастного периода. Так, средний балл типа «этнонигилизм» уменьшился в экспериментальных классах с 6,35 на 5,27 баллов, контрольных классах с 6,99 баллов на 6,72; «этнозоизм» в экспериментальных классах с 6,85 на 5,91 балл, контрольных классах с 8,56 баллов на 6,89; «этнофанатизм» в экспериментальных классах с 9,94 на 9,24 балла, контрольных классах с 11,49 баллов на 10,81.

Следует отметить, что данное положение следует связать с тем, что в подростковый период происходит интенсивная социализация личности, осознание и принятие своей этнической идентичности, а также активным поиском личности своего места в обществе.



Следовательно, можно сделать вывод, о том, что на осознание подростками своей этнической принадлежности влияют факторы моноэтничности и полиэтничности среды.

Таким образом, поликультурное образование позволяет молодому поколению не только участвовать в межкультурном диалоге, но и лучше понять собственную культуру в тесной взаимосвязи с другими культурами России и мира. Именно через диалог культур разного масштаба надо формировать у подра-

стающего поколения осознание ценности своего национального бытия и общегосударственного единства, которые присущи всем народам России, как гражданам многонациональной страны.

В образовательных организациях, где реализуется модель поликультурного образования, создаются оптимальные условия для развития межкультурной компетентности, опыта сотрудничества с людьми разных культур, формирования атмосферы взаимоуважения и спокойствия, в чем остро нуждается современный мир.

#### Библиографический список

1. Концепция развития поликультурного образования в Российской Федерации. Available at: <http://mon.informika.ru/work/vosp/dok/6988>
2. Макаев В.В., Малькова З.А., Супрунова Л.Л. Поликультурное образование – актуальная проблема современной школы. *Педагогика*, 1999; № 4: 3 – 10.
3. Крысько В.Г. *Этнопсихологический словарь*. Москва: МПСИ, 1999.
4. Солдатова Г.У. *Психология межэтнической напряженности*. Москва: Смысл, 1998.

#### References

1. *Koncepciya razvitiya polikul'turnogo obrazovaniya v Rossijskoj Federacii*. Available at: <http://mon.informika.ru/work/vosp/dok/6988>
2. Makeev V.V., Mal'kova Z.A., Suprunova L.L. Polikul'turnoe obrazovanie – aktual'naya problema sovremennoj shkoly. *Pedagogika*, 1999; № 4: 3 – 10.
3. Krysko V.G. *Etnopsichologicheskij slovar'*. Moskva: MPSI, 1999.
4. Soldatova G.U. *Psihologiya mezh'etnicheskoj napryazhennosti*. Moskva: Smysl, 1998.

Статья поступила в редакцию 14.12.19

УДК 378

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10166

**Yudina I.A.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), Head of Special Defectological Education Department, M.K. Ammosov North-Eastern Federal University (Yakutsk, Russia), E-mail: [i-yudina@list.ru](mailto:i-yudina@list.ru)

**Stepanova N.V.**, senior teacher, M.K. Ammosov North-Eastern Federal University (Yakutsk, Russia), E-mail: [paulostep@mail.ru](mailto:paulostep@mail.ru)

**THE ROLE OF SOCIALLY SIGNIFICANT PROJECTS IN PREPARATION OF SPEECH THERAPISTS.** The article is devoted to the study of the potential for implementing socially significant projects in the training of speech therapists. Authors analyze pedagogical research on organization of project activities in higher professional education as part of the competency-based approach in the process of practice-oriented training. The role of project activity in formation of future teachers' professional identity is determined. The possibilities of organizing student project activities as part of the volunteer movement are being studied. The experience of socially significant projects implementation in educational and extracurricular activities by students of the special (defectological) education department of M.K. Ammosov North-Eastern Federal University.

**Key words:** preparation of speech therapists, socially significant project, formation of professional identity, volunteer activity.

**И.А. Юдина**, канд. пед. наук, доц., зав. каф. специального (дефектологического) образования педагогического института Северо-Восточного федерального университета имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: [i-yudina@list.ru](mailto:i-yudina@list.ru)

**Н.В. Степанова**, ст. преп., педагогического института Северо-Восточного федерального университета имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: [paulostep@mail.ru](mailto:paulostep@mail.ru)

## РОЛЬ СОЦИАЛЬНО ЗНАЧИМЫХ ПРОЕКТОВ В ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЕЙ-ЛОГОПЕДОВ

Статья посвящена изучению потенциала реализации социально значимых проектов в профессиональной подготовке учителей-логопедов. Авторами анализируются педагогические исследования по организации проектной деятельности в высшем профессиональном образовании в рамках компетентностного подхода в процессе практико-ориентированного обучения. Определяется роль проектной деятельности в формировании профессиональной идентичности будущих педагогов. Изучаются возможности организации проектной деятельности студентов в рамках волонтерского движения. Описывается опыт реализации социально значимых проектов в учебной и внеучебной деятельности студентами кафедры специального (дефектологического) образования Северо-Восточного федерального университета имени М.К. Аммосова.

**Ключевые слова:** подготовка учителей-логопедов, социально значимый проект, формирование профессиональной идентичности, волонтерская деятельность.

Модернизация современной системы российского образования предполагает повышение качества подготовки педагогов, определяя основной целью профессионального образования подготовку конкурентоспособного, компетентного, ответственного специалиста, готового к профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности. Высокие требования современного общества к педагогам-дефектологам обусловлены ориентацией современной системы образования на реализацию прав детей с ограниченными возможностями здоровья на доступное качественное образование с учетом стратегических направлений развития образования детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью, позволяющих изменить стартовые возможности детей на всех уровнях образования и качество жизни семьи [1]. Данное обстоятельство активизирует поиск эффективных путей и условий их профессиональной подготовки.

Компетентностный подход, реализуемый в настоящее время в системе высшего профессионального образования, нацелен на формирование у студентов комплексного личностного ресурса, способствующего эффективному взаимодействию с окружающим миром и эффективной профессиональной деятельности. В рамках данного подхода в процессе практико-ориентированного обучения эффективно применение проектного метода, сущность которого, по мнению К.И. Сафоновой, С.В. Подольского, заключается в самостоятельном решении студентами конкретной практической задачи в области будущей профессиональной деятельности под наставничеством педагога [2, с. 52 – 53].

Исследователи рассматривают проектную технологию в высшей школе как инструмент развития у студентов системного мышления, стремления к поиску необходимых знаний, формирования практических умений и навыков, адекватной самооценки, развития коммуникативных и исследовательских умений, социальных навыков, способствующий усложненному и эффективному формированию компетенций, необходимых в профессиональной деятельности [2], [3].

В соответствии с требованиями современного образовательного пространства организация целенаправленной работы вуза по формированию социальной активности является неотъемлемым условием подготовки педагогических кадров, так как социальная активность студента в годы обучения способствует успешному личностному росту и профессиональному развитию будущего педагога. Формирование социальной активности предполагает организацию работы вуза, направленную на стимулирование таких видов социальной активности, как учебная, научная, общественная, творческая, составляющих основу будущей конкурентоспособности педагога. Реализация социально значимых проектов создает благоприятные условия для овладения социальным смыслом будущей профессиональной деятельности, расширяет возможности организации научно-исследовательской работы, повышает социальную устремленность студентов в их профессиональной деятельности [4].

Социальное проектирование рассматривается нами как деятельность, имеющая непосредственное отношение к преодолению разнообразных социальных

проблем, предполагающая разработку и претворение в жизнь социально значимых проектов [5], [6].

Вслед за О.Е. Бочаровым мы определяем социальный проект как сконструированное его инициатором нововведение с целью создания, модернизации или поддержания в изменившейся социальной среде материальной или духовной ценности, имеющее пространственно-временные и (или) ресурсные границы; воздействие которого на людей признается положительным по своей значимости [7, с. 8].

Период профессиональной подготовки является сензитивным для формирования профессиональной идентичности будущих специалистов [8; 9].

Процесс формирования профессиональной идентичности, основанный на интеграции их личностных и профессиональных качеств, обеспечивает формирование адекватной самооценки, образа «Я» в профессии, саморазвитие студентом наиболее значимых для него личностных и профессиональных качеств как субъекта учебной и профессиональной деятельности [10, с. 163].

В настоящее время актуальной является проблема использования потенциала социально значимых проектов в процессе профессионального обучения будущих учителей-логопедов.

В Северо-Восточном федеральном университете имени М.К. Аммосова (СВФУ) при кафедре специального (дефектологического) образования работает Центр психолого-педагогической помощи детям с ОВЗ «Сайды» («Развитие»), целью деятельности которого является создание научно-практической базы для формирования профессиональных компетенций у студентов; оказание коррекционной психолого-педагогической помощи детям с ограниченными возможностями здоровья; повышение квалификации педагогов по проблемам обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья [11, с. 82 – 83].

В ходе обучения по направлению подготовки «Специальное (дефектологическое) образование», профилю бакалавриата «Логопедия» организована проектная деятельность студентов. В учебной и внеучебной деятельности реализуются социально-педагогические проекты, характеризующиеся наличием общественной миссии и направленные на преобразование социальных процессов, явлений, условий с помощью педагогических средств [3, с. 21]. Принимая активное участие в разработке и реализации социально значимых проектов, будущие дефектологи учатся решать жизненные и профессиональные задачи, выполнять различные социальные роли.

Процесс проектирования и реализации проекта включает следующие этапы: подготовительный, организационный, основной, итоговый.

На подготовительном этапе формулируются цели и задачи проекта, определяются участники проекта из числа студентов и преподавателей, форма реализации проекта. Для формирования проектных групп мы определили следующие критерии: заинтересованность потенциальных участников в эффективной работе над проектом; соответствие компетенций участников группы теме проекта; соответствие уровня знаний, умений и навыков участников задачам, реализуемым в ходе проектной деятельности; готовность участников группы к сотрудничеству и коллективной работе; соответствие сложности и масштаба проекта учебной нагрузке участников группы по другим дисциплинам [2].

На организационном этапе в ходе коллективного обсуждения изучается проблематика проекта, определяются и обосновываются критерии его оценки, распределяются обязанности между участниками проекта и осуществляется планирование их работы.

Основной этап работы над проектом предполагает его поэтапную реализацию на основе тесного взаимодействия студентов и преподавателей.

Итоговый этап включает анализ полученных результатов и их оценку, определение перспективных направлений развития проекта.

Социально-педагогические проекты, разработка и реализация которых осуществляется студентами в рамках выполнения курсовых и выпускных квалификационных работ на базе центра «Сайды», приобретают характер исследовательских, так как предполагают обоснование актуальности выбранной темы, определение цели и задач исследования, выдвижение и проверку гипотезы в ходе педагогического эксперимента. К числу таких проектов можно отнести организацию инклюзивного театрального кружка, инклюзивной студии декоративно-прикладного искусства, театрального кружка для детей с общим недоразвитием речи, студии декоративно-прикладного искусства для детей с общим недоразвитием речи, изостудии для детей с общим недоразвитием речи. Коллективная форма работы студентов, организуемая в ходе экспериментальной деятельности на базе центра, предполагает проведение в рамках одного проекта каждым студентом собственного исследования по определенной теме, дает возможность наблюдать за ходом работы однокурсника, делиться идеями, накапливать профессиональный опыт работы с детьми и родителями [12, с. 84]. В ходе работы над научным проектом студенты получают положительный опыт социального взаимодействия, профессионального сотрудничества с будущими коллегами, удовлетворение от процесса и результатов своего труда, что способствует формированию профессиональной идентичности. Для проведения занятий привлекаются волонтеры – студенты первого курса, которые помогают детям при выполнении заданий, организуют подвижные игры во время перерыва. Такая деятельность обеспечивает им накопление первоначального профессионального опыта.

На базе центра «Сайды» также осуществляется реализация социально значимых проектов во внеучебной деятельности, в которых студенты имеют возможность принимать активное участие, начиная с первого курса. К числу таких проектов можно отнести участие в городской логопедической акции «Реченька» по оказанию диагностико-консультативной помощи детям с нарушениями речи, в выездных логопедических диагностико-консультативных акциях, проводимых силами преподавателей и студентов кафедры в улусах (районах) республики.

Организацией в октябре 2019 г. на базе центра логопедической акции «Реченьки» для детей дошкольного, младшего школьного возраста и их родителей положено начало реализации ежегодного кафедрального проекта, целью которого является оказание диагностико-консультативной помощи семьям, имеющим детей с нарушениями речи. В рамках данного проекта студенты кафедры совместно с преподавателями провели логопедическое обследование детей, имеющих речевые нарушения, на основе результатов диагностики родители получили рекомендации по организации соответствующей помощи детям в условиях образовательной организации и семейного воспитания. В ходе реализации проекта студенты наблюдали и самостоятельно проводили логопедическое обследование детей, оформляли речевые карты, формулировали диагностические и прогностические выводы, осуществляли перспективное планирование коррекционно-педагогической работы, учились определять соответствующие условия семейного воспитания детей, осуществлять взаимодействие с детьми и родителями в диагностико-консультативной работе, анализировать собственную деятельность и однокурсников с целью ее совершенствования. Положительные отзывы родителей по итогам реализации проекта способствуют осознанию социальной значимости будущей профессии, формированию профессиональной идентичности.

В современном обществе возрастает роль благотворительной деятельности как формы социально значимой активности человека. Значимость волонтерства в системе образования лиц с ограниченными возможностями здоровья подтверждается включением в резолюцию III Всероссийского съезда дефектологов (14 – 15 ноября 2019 г.) пункта о разработке методических рекомендаций по развитию добровольчества и организации волонтерской деятельности в сфере сопровождения обучающихся с ОВЗ и инвалидностью [13].

Волонтерство также является эффективным средством формирования компетенций у студентов в рамках реализации личностно ориентированного и междисциплинарного подходов [14].

На кафедре с 2012 г. действует волонтерский отряд «Солнечный зайчик», в многоплановой деятельности которого участвуют студенты, начиная с первого курса. Члены отряда принимают участие в реализации социально значимых проектов по организации общественных акций, проводимых с целью распространения инклюзивных ценностей, реализации различных аспектов коррекционно-педагогической помощи детям с ограниченными возможностями здоровья на основе активного взаимодействия с общественными объединениями родителей.

К числу социально значимых проектов, реализуемых студентами кафедры, также относится ежегодное проведение новогодних утренников для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, детей-инвалидов, благотворительной акции по сбору для них подарков «Подари детям праздник».

Наш опыт подтверждает, что участие студентов в проектировании и реализации социально значимых проектов способствует позитивному изменению их ценностного сознания и коммуникативных умений, развитию эмпатии, толерантности, ответственности, лидерских качеств, формированию социальной активности, альтруистической и творческой направленности личности [15], помогает осознать социальную и личностную значимость будущей профессии.

Социальный заказ современной системы образования актуализирует подготовку педагогов-дефектологов в соответствии с высокими требованиями к качеству образовательной среды для детей с ограниченными возможностями здоровья.

Воспитательное пространство вуза должно быть сконструировано с учетом предоставления возможности будущим педагогам для накопления опыта практической деятельности в разных сферах, реализации их потенциала во внешней среде, обеспечивая формирование их социальной активности, способствующей успешному личностному росту и профессиональному развитию.

Профессиональным пространством, призванным обеспечить формирование профессиональной идентичности будущего учителя-логопеда, является вузовская среда.

Мы солидарны с мнением С.А. Домрачевой в том, что использование проектной технологии в образовательном процессе способствует развитию у студентов стремления к получению знаний, формированию умений самостоятельно анализировать литературу, повышению самооценки, развитию коммуникативных и исследовательских умений, рефлексии, умению применять знания на практике, формированию активной жизненной позиции и социально значимых ценностей [3, с. 22].

Организация социального проектирования в процессе профессиональной подготовки учителей-логопедов повышает образовательный ресурс высшей школы, так как способствует активизации и пополнению знаний, эффективному формированию компетенций, профессиональной идентичности.

Реализация социально значимых проектов в учебной и внеучебной деятельности обеспечивает будущему педагогу-дефектологу индивидуальную зону

творческого развития, способствует формированию личностного отношения к решению актуальных профессиональных проблем.

Включение студентов в социально значимую проектную деятельность формирует удовлетворенность результатами своей работы и будущей профессией, повышает самооценку собственных достижений, возможности реализации своих притязаний. В ходе проектной деятельности предполагается решение задач различной сложности и различная степень самостоятельности студентов, что позволяет привлекать к планированию и реализации проектов студентов, начиная с 1 курса.

Реализация социально значимых проектов на базе Центра психолого-педагогической помощи детям с ограниченными возможностями здоровья «Сайды» кафедры специального (дефектологического) образования СВФУ обеспечивает выполнение социальной миссии центра, а также способствует осознанию социальной значимости будущей профессии.

Выполнение социально значимых проектов в рамках курсовых и выпускных квалификационных работ с организацией коллективной формы работы над таким проектом формирует компетенции в исследовательской деятельности, позволяет накапливать опыт профессионального взаимодействия с детьми, коллегами, родителями.

Широкие возможности заложены в организации проектной деятельности студентов в рамках волонтерского движения, определяемого Е.Ф. Зачиняевой как фактор, стимулирующий становление профессиональной идентичности во внешнем (накопление целостного опыта профессиональной деятельности и профессионального общения) и внутреннем (формирование реального профессионального образа «Я» будущего) плане [8, с. 8 – 9].

Таким образом, использование потенциальных возможностей социально значимых проектов в процессе профессионального обучения будущих учителей-логопедов способствует повышению его эффективности.

#### Библиографический список

1. Малюфеев Н.Н. Концепция развития образования детей с ОВЗ: основные положения. *Альманах Института коррекционной педагогики*. 2019; № 36.
2. Сафонова К.И., Подольский С.В. Проектная деятельность студентов в вузе: принципы отбора проектов и критерии формирования проектных групп. *Общество: социология, психология, педагогика*. 2017; № 9: 52 – 61.
3. Домрачева С.А. Социально-педагогическое проектирование как одна из современных технологий подготовки профессионала системы образования. *Перспективы науки*. 2013; № 11 (50): 20 – 23.
4. Bozhedonova A., Vasileva A., Nogovitsyna N., Yudina I. Developing social activity in students studying for a teaching degree. *Revista Espacios*. 2018; Vol. 39 (№ 40): 19.
5. Савельева Е.А. Социальное проектирование как неотъемлемая часть учебно-воспитательного процесса в современном вузе. *Педагогический журнал Башкортостана*. 2014; № 1 (50): 79 – 83.
6. Бибикина Н.В. Социальное проектирование как технология профессиональной подготовки студентов. *XXIX Ершовские чтения: сборник научных трудов*. Ишим: ТюмГУ, 2019: 39 – 40.
7. Боcharов О.Е. *Социальное проектирование как фактор формирования гражданской позиции студентов*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Кострома, 2009.
8. Зачиняева Е.Ф. *Образовательные волонтерские практики как фактор профессиональной идентификации студентов (на примере подготовки будущих логопедов)*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Владивосток, 2012.
9. Руднева Е.Н., Костянов В.В. Профессиональное сообщество как фактор формирования профессиональной идентичности студентов на этапе профессиональной вузовской подготовки. *Вестник Самарского государственного технического университета*. 2010; № 6 (14): 145 – 149.
10. Мухаметзянова Ф.Г., Бисерова Г.К., Яруллина А.Ш. Интеграция личностных и профессиональных качеств в процессе формирования профессиональной идентичности у будущего специалиста. *Интеграция образования*. 2006; № 4 (45): 163 – 167.
11. Юдина И.А., Куликовская Н.Э. Об организации работы Центра психолого-педагогической помощи детям с ОВЗ «Сайды». *Дефектология*. 2017; № 1: 82 – 86.
12. Юдина И.А., Куликовская Н.Э. Организация научно-исследовательской работы студентов на базе Центра психолого-педагогической помощи детям с ОВЗ «Сайды». *Специальное образование*. 2016; №3: 79 – 88.
13. *III Всероссийский съезд дефектологов: резолюция*. Москва, 2019.
14. Шебелская Э.Г. Педагогический потенциал благотворительности. *Академия профессионального образования*. 2018; № 8: 8 – 22.
15. Даль Л.В. Социально-педагогический потенциал волонтерской деятельности студентов в реализации социально значимых проектов. *Мир науки, культуры, образования*. 2012; № 2 (33): 32 – 35.

#### References

1. Malofeev N.N. Konceptiya razvitiya obrazovaniya detej s OVZ: osnovnye polozheniya. *Al'manah Instituta korrekcionnoj pedagogiki*. 2019; № 36.
2. Safonova K.I., Podol'skij S.V. Proektnaya deyatel'nost' studentov v vuze: principy otbora proektov i kriterii formirovaniya proektnykh grupp. *Obschestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika*. 2017; № 9: 52 – 61.
3. Domracheva S.A. Social'no-pedagogicheskoe proektirovanie kak odna iz sovremennykh tehnologij podgotovki professionala sistemy obrazovaniya. *Perspektivy nauki*. 2013; № 11 (50): 20 – 23.
4. Bozhedonova A., Vasileva A., Nogovitsyna N., Yudina I. Developing social activity in students studying for a teaching degree. *Revista Espacios*. 2018; Vol. 39 (№ 40): 19.
5. Savel'eva E.A. Social'noe proektirovanie kak neot'emlemaya chast' uchebno-vospitatel'nogo processa v sovremennom vuze. *Pedagogicheskij zhurnal Bashkortostana*. 2014; № 1 (50): 79 – 83.
6. Bibikova N.V. Social'noe proektirovanie kak tehnologiya professional'noj podgotovki studentov. *XXIX Ershovskie chteniya: sbornik nauchnykh trudov*. Ishim: TyumGU, 2019: 39 – 40.
7. Bocharov O.E. *Social'noe proektirovanie kak faktor formirovaniya grazhdanskoj pozicii studentov*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Kostroma, 2009.
8. Zachinyayeva E.F. *Obrazovatel'nye volonterские praktiky kak faktor professional'noj identifikacii studentov (na primere podgotovki buduschih logopedov)*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Vladivostok, 2012.
9. Rudneva E.N., Kostyanov V.V. Professional'noe soobshchestvo kak faktor formirovaniya professional'noj identichnosti studentov na `etape professional'noj vuzovskoj podgotovki. *Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta*. 2010; № 6 (14): 145 – 149.
10. Muxametzyanova F.G., Biserova G.K., Yarulina A.Sh. Integraciya lichnostnykh i professional'nykh kachestv v processe formirovaniya professional'noj identichnosti u buduschego specialista. *Integraciya obrazovaniya*. 2006; № 4 (45): 163 – 167.
11. Yudina I.A., Kulikovskaya N.E. Ob organizacii raboty Centra psihologo-pedagogicheskoy pomoshchi detyam s OVZ «Sajdy». *Defektologiya*. 2017; № 1: 82 – 86.
12. Yudina I.A., Kulikovskaya N.E. Organizaciya nauchno-issledovatel'skoj raboty studentov na baze Centra psihologo-pedagogicheskoy pomoshchi detyam s OVZ «Sajdy». *Special'noe obrazovanie*. 2016; №3: 79 – 88.
13. *III Vserossiyskij s'ezd defektologov: rezolyuciya*. Moskva, 2019.
14. Schebel'skaya E.G. Pedagogicheskij potencial blagotvoritel'nosti. *Akademija professional'nogo obrazovaniya*. 2018; № 8: 8 – 22.
15. Dal' L.V. Social'no-pedagogicheskij potencial volonter'skoj deyatel'nosti studentov v realizacii social'no znachimykh proektov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2012; № 2 (33): 32 – 35.

Статья поступила в редакцию 06.12.19

УДК 378

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10167

**Tyrina M.P.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Altai State University (Barnaul, Russia), E-mail: kpvshiot@mc.asu.ru

**Kulikova L.G.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: lima17.82@mail.ru

**Fazilbekov I.Sh.**, senior teacher, Shakarim University (Semey, Kazakhstan), E-mail: ifazylibekov@mail.ru

**LEVEL DIFFERENTIATION OF DEVELOPMENT OF TEACHER'S DIDACTIC CULTURE IN THE CONTEXT OF INNOVATIVE EDUCATION.** The article reveals the problem of diagnosing the levels of teacher's didactic culture development. The approaches of domestic and foreign authors to solving this issue are compared. The criteriaes and the indicators of the formation of this psychological and pedagogical phenomenon are analyzed. Conclusions about the possibility of applying the research results in the process of didactic modern teacher training are drawn. Particular attention is paid to the development of the teacher's didactic culture in the context of the implementation of a competency-based approach in education.

**Key words:** didactic culture, didactic knowledge, didactic skills, didactic abilities, didactic activity.



*М.П. Тырина, канд. пед. наук, доц., Алтайский государственный университет, г. Барнаул, E-mail: kpvshiot@mc.asu.ru*

*Л.Г. Куликова, канд. пед. наук, доц., Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, E-mail: ima17.82@mail.ru*

*И.Ш. Фазылбеков, ст. преп., университет имени Шакарима, г. Семей, E-mail: ifazylbiekov@mail.ru*

## УРОВНЕВАЯ ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ РАЗВИТОСТИ ДИДАКТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ ИННОВАЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье раскрывается проблема диагностики уровней развития дидактической культуры педагога. Сопоставляются подходы отечественных и зарубежных авторов к решению данного вопроса. Анализируются критерии и показатели сформированности этого психолого-педагогического феномена. Делаются выводы о возможности применения результатов исследования в процессе дидактической подготовки современного педагога. Особое внимание уделяется развитию дидактической культуры педагога в условиях реализации компетентностно ориентированного подхода в образовании.

**Ключевые слова:** дидактическая культура, дидактические знания, дидактические умения, дидактические способности, дидактическая деятельность.

Компетентностный и культурологический подход должны стать сегодня не противоположностями, а центрами взаимного притяжения и развития. Перспективной является новая компетентностно-культурологическая модель построения инновационного образовательного процесса, при которой новое, современное компетентностное методологическое знание дополняется, пропитывается уже устоявшимся и хорошо зарекомендовавшим себя культурологическим знанием.

В условиях реализации компетентностного подхода в инновационном образовании особое значение приобретает развитие дидактической культуры педагога. Дидактическая культура выступает формой фиксации, сохранения и развития сложившегося опыта дидактической деятельности педагога и педагогического сообщества. Его описание выступает насущной задачей педагогики и педагогической культурологии.

Дидактическая культура предопределяет продуктивность дидактической, гностической, исследовательской, проектировочной, конструктивной, коммуникативной, организаторско-управленческой и других видов профессиональной деятельности педагога. Развитая объективная (совокупная) и субъективная (индивидуальная) дидактическая культура содержит совокупность теоретически обоснованных и практически проверенных норм дидактического целеполагания, проектирования содержания образования, выбора и реализации системы дидактических форм, методов и средств, диагностики результатов обучения, что свидетельствует о востребованной нормативной функции дидактической культуры.

Дидактическая культура как «мера и способ творческой самореализации личности» определяет профессионально-личностное развитие педагога, что естественно выделяет ее возрастающую развивающую функцию. Развивая педагога, дидактическая культура, совершенствует и процесс обучения, задает импульс развития системе образования. В то же время сложность задач инновационного образования, неопределенность перспектив, многовариантность педагогических инноваций, опасность ошибок и просчетов, недопустимость «педагогического брака» инициирует стабилизирующую функцию дидактической культуры. Ее стабилизирующее действие предохраняет педагога от чрезмерного увлечения «педагогической модой», а систему образования – от инволюции. Баланс развивающей и стабилизирующей функции дидактической культуры обеспечит образованию необходимую стабильность развития.

В современных условиях актуальность приобретает координирующая функция дидактической культуры в системе ее отношений с другими составляющими профессионально-педагогической культуры. Дидактическая культура создает основу развития методической, валеологической, коммуникативной, технологической культуры и многих других видов профессионально-педагогической культуры. Обосновываются все новые виды профессионально-педагогической культуры, большинство из которых содержит в своей основе культуру дидактическую. Координирующая функция дидактической культуры в общей системе профессиональной подготовки педагога обуславливает необходимость ее исследования как фактора целостности профессионального развития специалиста.

Дидактическая культура являет собой систему взаимосвязанных элементов. В условиях разнообразия и разрозненности подходов к формированию системы дидактических знаний, умений и навыков педагога, дидактических ценностей, развития его дидактических способностей, дидактического мышления, дидактической рефлексии и дидактической деятельности актуализируется интегрирующая функция дидактической культуры. Дидактическая культура в деятельности конкретного педагога и педагогического сообщества систематизирует, динамизирует и наполняет новым содержанием составляющие ее компоненты, поднимает их на качественно новый уровень.

Дидактическая культура педагога, выполняя индикаторную функцию, представляет собой интегрированный объект для мониторинга качества профессиональной деятельности конкретного педагога, системы педагогического образования, ее звеньев, учреждений, показатель развития дидактической культуры общества.

Потенциальная полифункциональность дидактической культуры, ее востребованность со стороны модернизирующейся образовательной практики актуализируют, на наш взгляд, необходимость развития дидактической культуры

педагога в системе непрерывного профессионального образования. Для исследования этого процесса в психолого-педагогической науке созданы необходимые теоретические предпосылки. Но для выявления сущностных динамических характеристик дидактической культуры важны представления о возможных уровнях ее развитости. Нами проведен анализ немногочисленных отечественных и зарубежных работ по проблеме дифференциации уровней развития дидактической культуры.

Н.М. Фатьянова в 1999 году выделила интуитивно-практический, поисково-адаптивный, частично моделирующий, системно-моделирующий уровни сформированности дидактической культуры учителя многопрофильной гимназии [1]. Рассмотрим характеристики высшего, системно-моделирующего уровня развития дидактической культуры педагога. Он, по мнению Н.М. Фатьяновой, характеризуется ценностным отношением учителя к учащимся, своим психолого-педагогическим знаниям, высокой сформированностью дидактических и организационно-педагогических способностей, свободным владением методами и формами традиционного и дополнительного образования, высокой сформированностью готовности к дидактическому творчеству, высокой степенью трансверсальности, наличием собственных развивающихся дидактических систем [1].

Подход Н.М. Фатьяновой интересен тем, что это первая отечественная попытка детальной дифференциации уровней сформированности дидактической культуры. Предметом исследования в ее работе выступает дидактическая культура учителя многопрофильной гимназии. Автор использует термин «формирование» в отношении данного психолого-педагогического феномена и, соответственно, описывает уровни его сформированности. В основу анализа положены: ценностное отношение, сформированность способностей, свобода владения формами и методами образования, готовность к дидактическому творчеству. Уникальность подхода Н.М. Фатьяновой в обращении к трансверсальности и наличию у педагога собственной, причем развивающейся, дидактической системы.

Т.В. Попова в 2002 году доказала, что уровни сформированности дидактической культуры будущего учителя начальной школы могут дифференцироваться на высокий, средний и низкий [2]. Этот автор считает, что при высоком уровне развития дидактической культуры студента отличает глубокое знание закономерностей социокультурного формирования личности. Обучающийся знает цели, задачи, методы целостного образовательного процесса. Знаком с законами возрастного, анатомо-физиологического и психического развития детей. Для будущих педагогов в этом случае характерно устойчивое ценностное отношение к ребенку и детству как особому периоду его жизни. Студенты обладают устойчивым стремлением к самосовершенствованию и саморазвитию в личном и профессиональном аспектах. Они самостоятельно определяют цели и содержание обучения с ориентиром на ценностное отношение к ребенку. Организуемая таким учителем познавательная деятельность направлена на преобразование имеющегося у учащихся опыта, их саморазвитие и самовыражение. Студенты владеют методикой проведения дидактических игр для развития личностных качеств детей. В основе их работы лежит деятельностный подход. Студенты творчески прогнозируют и реализуют индивидуальные пути для реализации всех компонентов педагогической системы. Используют технологии, способствующие раскрытию творческой индивидуальности обучаемых. Владеют глубокими знаниями по технологии творчества, умеют творчески переносить их в новые ситуации, владеют педагогической импровизацией (комбинируют и переносят ранее усвоенные способы деятельности в новые). Самостоятельно организуют игровые, коллективные творческие проекты, сюжетно-ролевые игры и др. с целью знакомства детей не только с иностранным языком, но и с культурой страны изучаемого языка, а также с целью расширения сферы деятельности ребенка и его интенсивного познавательного развития. Считают умение организовывать личностно-гуманное взаимодействие важной составляющей дидактической культуры учителя. Умеют самостоятельно создавать ситуации обучения и ситуации развития, считают ребенка субъектом педагогического процесса. Учитывая интересы детей и их эмоциональный настрой, умеют самостоятельно создавать для них ситуации успеха, используют «заботливую речь», владеют стратегией со-конструирования

мыслительных операций вместе с ребенком. Оценивают ошибки детей таким образом, чтобы негативное знание становилось для них способом приобретения позитивного знания. Умеют самостоятельно оценивать собственную педагогическую деятельность [2].

Прежде всего, отметим, что, по нашему мнению, низкого или среднего уровня дидактической культуры не может быть, культура или есть, или ее нет. Это замечание относится, скорее, к предложенным Т.В. Поповой названиям уровней сформированности дидактической культуры, нежели к их характеристике. Предметом исследования у этого автора выступает дидактической культуры будущего учителя начальной школы. Т.В. Попова также использует термин «формирование» в отношении дидактической культуры и тоже описывает уровни ее сформированности. В основу анализа в данном случае положены: глубина психолого-педагогических (а не только дидактических) знаний, устойчивость ценностных отношений, самостоятельность целеполагания и проектирования содержания, направленность дидактической деятельности, ее методологическая ориентация на деятельностный подход, индивидуальность и творческий характер деятельности. Особенность подхода Н.В. Поповой в обращении не только к дидактической, но и в целом к педагогической деятельности. При этом автор связывает дидактическую культуру учителя с особенностями процесса преподавания иностранного языка.

О.А. Игумнов в 2003 году выделил такие уровни сформированности дидактической культуры преподавателя технического колледжа: адаптивный, репродуктивный, эвристический, креативный [3]. Креативный уровень сформированности дидактической культуры преподавателя технического колледжа автор трактует как высокую степень результативности педагогической деятельности, мобильность психолого-педагогических знаний. Технологическая готовность преподавателей приобретает целостный, завершённый характер. Особое место в ее структуре занимают аналитико-рефлексивные умения. В деятельности преподавателя важное место занимают педагогическая импровизация, педагогическая интуиция, воображение, обеспечивающие продуктивное решение педагогических задач. В структуре личности сочетаются научные и педагогические интересы. Его отличают высокий уровень педагогической рефлексии, творческой самостоятельности и дидактических способностей. Он создает условия для эффективной самореализации в продуктивном дидактическом творчестве, создания эффективных, постоянно развивающихся дидактических систем. Преподаватель заинтересованно и целенаправленно повышает свое педагогическое мастерство, уровень дидактической культуры. Педагог охотно делится личным педагогическим опытом и изучает опыт других. Его отличает постоянное стремление совершенствовать собственную педагогическую систему [3].

Как видим, О.А. Игумнов для выделения уровней сформированности дидактической культуры преподавателя технического колледжа в качестве основы избирает уровни сформированности его профессионально-педагогической культуры [3]. И.Ф. Исаевым выделены четыре таких уровня: адаптивный, репродуктивный, эвристический, креативный [4]. О.А. Игумнов справедливо утверждает, что «данные уровни могут быть экстраполированы и на оценку дидактической культуры преподавателя технического колледжа, т.к. дидактическая культура соотносится с профессионально-педагогической культурой как особенное и общее, поэтому она несет на себе черты общего и может оцениваться по тем же критериям и уровням» [3, с. 105]. Мы согласны, что профессионально-педагогическая культура и дидактическая культура соотносятся между собой как общее и частное, однако отмечаем все же слишком большую зависимость трактовок О.А. Игумнова от выводов И.Ф. Исаева.

О.А. Игумнов предлагает и другой вариант уровневого рассмотрения дидактической культуры преподавателя технического колледжа. Автор рассматривает данный феномен на личностном уровне и уровне метарефлексии. Личностный уровень рассмотрения представляется О.А. Игумнову более емким и сложным, т.к. она входит в состав профессионально-педагогической культуры, имеет различные уровни развития в разных странах, у разных преподавателей. Заложенный в культуре исторически концентрированный опыт превращается человеком в личностный смысл. Каждая личность выступает как носитель личностной культуры [3]. Уровень метарефлексии в анализе дидактической культуры – интегративный уровень, уровень обобщения. На этом уровне проявляется ее общесоциальный характер. При таком подходе, считает О.А. Игумнов, теория развития профессионально-педагогической культуры, и дидактическая культура, в частности, пересекается с эдукологией как теорией развития педагогических систем. Такая трактовка уровней развития дидактической культуры акцентирует роль рефлексии в составе дидактической культуры.

А.А. Усов в 2004 году обосновал такие уровни профессионально-дидактической культуры: фрагментарный, актуалистический, креативный [5]. Он считает, высший креативный уровень – это потребность в профессиональной самореализации через дидактическую деятельность путем творческого подхода к ней. Сознание таких педагогов автономно, а поведение регулируется системой ценностей профессионально-дидактической культуры. Педагог объективно и беспристрастно оценивает и анализирует свою деятельность. Он сознательно намечает программу самосовершенствования, ее цель, задачи, пути реализации. Учитель в данном случае имеет глубокие знания в своей профессиональной области и прикладных дисциплинах, значительно превышающие объем программы. Он применяет различные формы психолого-педагогической диагностики и прогно-

зирования, способен принять решение в нестандартных ситуациях. Педагог разрабатывает новые педагогические технологии обучения и воспитания, участвует в исследовательской, экспериментальной деятельности. Он стимулирует мыслительную активность и поисковую деятельность обучающихся. Умеет ясно и четко преподавать материал. Внимателен к уровню знаний всех учеников, вовлекает каждого в процесс активного познания. Учитель способствует развитию особо одаренных детей, работает по индивидуальным учебным планам с этими детьми. Воспитанники хорошо воспринимают, усваивают и воспроизводят материал. Они имеют глубокие и прочные знания теории и навыки решения практических задач. Важно, что дети показывают высокие результаты на олимпиадах, конкурсах, турнирах на уровне области, России [5].

Предметом исследования в данном случае выступает дидактическая культура педагога дополнительного образования. Автор также использует термин «формирование» в отношении данного психолого-педагогического феномена и расписывает уровни его сформированности. В основу анализа положены: потребность в профессиональной самореализации, сформированность системы ценностей, самоанализ, стремление к самосовершенствованию, глубина знаний, участие в исследовательской деятельности. Уникальность подхода А.А. Усова (для того времени) в обращении к результатам детей на интеллектуальных соревнованиях.

Г.М. Криничкой в 2011 году выделены такие уровни развития дидактической культуры учителя в процессе повышения квалификации: интуитивно-практический (воспроизводящий), частично моделирующий (интерпретирующий) и системно-моделирующий (творческий) [6]. Системно-моделирующий (или творческий) уровень автор связывает с высокой творческой активностью учителя: он сопоставляет и осознает результаты разных концепций обучения, их положительные и отрицательные стороны, выходит на построение собственной дидактической системы обучения. Учитель осознанно выбирает ту или иную концепцию и технологию обучения. Он творчески подходит к его организации, разрабатывает новые идеи обучения на основе современных подходов, освоения чужого опыта; деятельность учителя направлена на развитие учащихся и достижение ими высоких качественных показателей [6].

Как видим, трактовка Г.М. Криничкой близка к подходу Н.М. Фатьяновой. Н.М. Фатьянова дифференцировала интуитивно-практический, поисково-адаптивный, частично моделирующий, системно-моделирующий уровни сформированности дидактической культуры учителя многопрофильной гимназии. Г.М. Криничкая выделила интуитивно-практический (воспроизводящий), частично-моделирующий (интерпретирующий) и системно-моделирующий (творческий) уровни развития дидактической культуры учителя в процессе повышения квалификации. Предметом исследования данного автора является дидактическая культура учителя на этапе повышения квалификации. Г.М. Криничкая, в отличие от всех других ранее рассмотренных работ, пишет о развитии дидактической культуры, а не о формировании, и, соответственно, выделяет уровни ее развития.

Выводы отечественных ученых могут быть сопоставлены с зарубежными трактовками уровней дидактической культуры. Так, украинский педагог В.И. Гриньов в 2002 году уровни сформированности дидактической культуры будущего учителя дифференцировал на репродуктивно-адаптивный, эвристический, креативный [7]. При этом креативный уровень он связывает со стойким интересом к организации учебно-познавательной деятельности, ответственностью и требовательностью к себе и другим участникам дидактической деятельности; творческим уровнем усвоения знаний и умений (педагоги переносят их в новые условия, дают предложения относительно создания новых подходов, методов, форм обучения, которое оказывается в фантазии, воображении, импровизации), постоянной активностью и самостоятельностью, развитыми экспрессивно-языковыми, коммуникативными и академическими способностями, способностью к критической и адекватной оценке своей деятельности, определения путей преодоления трудности, повышению своего мастерства [7]. Подход украинского исследователя отличается от других тем, что в его основу положены ответственность, требовательность и другие качества личности педагога. Традиционность подхода В.И. Гриньова в том, что он также пишет о развитии необходимых в дидактической деятельности педагогических способностях будущих учителей. Возникает вопрос: смогут ли студенты в стенах вуза достичь высшего креативного уровня дидактической культуры или он так и останется для них целью.

Украинские исследователи О. Синчишина, С. Морозовым в 2009 году представили свою методику диагностики уровней сформированности дидактической культуры офицера [8]. Эти авторы под уровнем сформированности дидактической культуры понимают меру величины, степень развитости качества у преподавателя важнейших педагогических свойств, которые убедительно и достоверно свидетельствуют о наличии дидактической культуры. О. Синчишина и С. Морозов описали высокий, средний и низкий уровни сформированности дидактической культуры преподавателей [8]. В данном случае мы ставим под сомнение возможность выделения низкого уровня дидактической культуры, но отмечаем особенность подхода, связанную с тем, что субъектом дидактической культуры выступает офицер.

В целом, анализ отечественных и зарубежных педагогических исследований показал наличие отдельных, разрозненных попыток дифференциации уровней развитости дидактической культуры педагога и необходимость их дальнейшей систематизации в целях проектирования целенаправленного процесса

развития исследуемого феномена. В отечественной психолого-педагогической литературе подчеркивается деятельностное начало и процессуальная природа дидактической культуры. Авторы доказывают ее способность воплотить максимальный уровень дидактического познания педагогической действительности, отразить логику развития педагогической мысли, резюмировать опыт обучения. Российские исследователи высвечивают диалогическую и творческую потенции рассматриваемого вида педагогической культуры. Дидактическая культура связывается с реализацией общих и конкретных закономерностей обучения. Учи-

тывается вклад дидактической культуры в диалектику содержания образования. Дидактическая культура считается формой, средой, условием сотворчества субъектов образовательного процесса.

Таким образом, дидактическая культура предстает в отечественной психолого-педагогической литературе как часть профессионально-педагогической культуры. Она признается важным элементом модели современного учителя. Российскими учеными подчеркивается ведущая роль дидактической культуры в комплексе требований педагогической профессии к специалисту.

#### Библиографический список

1. Фатьянова Н.М. *Формирование дидактической культуры учителя многопрофильной гимназии*. Диссертация ... ученой степени кандидата педагогических наук. Белгород, 1999.
2. Попова Т.В. *Педагогические условия формирования дидактической культуры учителя начальной школы*. Диссертация ... ученой степени кандидата педагогических наук. Ижевск, 2002.
3. Игумнов О.А. *Развитие дидактической культуры преподавателя технического колледжа*. Диссертация ... ученой степени кандидата педагогических наук, Белгород, 2003.
4. Исаев И.Ф. *Профессионально-педагогическая культура преподавателя*. Москва: Академия, 2002.
5. Усов А.А. *Формирование профессионально-дидактической культуры педагогов дополнительного образования*. Диссертация ... ученой степени кандидата педагогических наук. Елец, 2004.
6. Криницкая Г.М. *Развитие дидактической культуры учителя в процессе повышения квалификации*. Диссертация ... ученой степени кандидата педагогических наук. Ярославль, 2011.
7. Гриньов В.І. *Формування дидактичної культури майбутнього вчителя*. Дисертація ... кандидата педагогічних наук, Харків, 2002.
8. Морозов С. Особливості методики визначення рівнів сформованості дидактичної культури викладача вищого військового навчального закладу. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету*. Серія: Педагогіка. 2009; № 2: 220 – 223.

#### References

1. Fat'yanova N.M. *Formirovanie didakticheskoy kul'tury uchitelya mnogoprofil'noj gimnazii*. Dissertaciya ... uchenoj stepeni kandidata pedagogicheskikh nauk. Belgorod, 1999.
2. Popova T.V. *Pedagogicheskie usloviya formirovaniya didakticheskoy kul'tury uchitelya nachal'noj shkoly*. Dissertaciya ... uchenoj stepeni kandidata pedagogicheskikh nauk. Izhevsk, 2002.
3. Igumnov O.A. *Razvitie didakticheskoy kul'tury prepodavatelya tehničeskogo kolledzha*. Dissertaciya ... uchenoj stepeni kandidata pedagogicheskikh nauk, Belgorod, 2003.
4. Isaev I.F. *Professional'no-pedagogicheskaya kul'tura prepodavatelya*. Moskva: Akademiya, 2002.
5. Usov A.A. *Formirovanie professional'no-didakticheskoy kul'tury pedagogov dopolnitel'nogo obrazovaniya*. Dissertaciya ... uchenoj stepeni kandidata pedagogicheskikh nauk. Elec, 2004.
6. Krinickaya G.M. *Razvitie didakticheskoy kul'tury uchitelya v processe povysheniya kvalifikacii*. Dissertaciya ... uchenoj stepeni kandidata pedagogicheskikh nauk. Yaroslavl', 2011.
7. Grin'ov V.I. *Formuvannya didaktichnoï kul'turi majbutn'ogo vchitelya*. Disertaciya ... kandidata pedagogichnih nauk, Harkiv, 2002.
8. Morozov S. Osoblivosti metodiki viznachennya rivniv sformovanosti didaktichnoï kul'turi vikladacha vischogo vijs'kovogo navchal'nogo zakladu. *Naukovi zapiski Ternopil's'kogo nacional'nogo pedagogichnogo universitetu*. Seriya: Pedagogika. 2009; № 2: 220 – 223.

Статья поступила в редакцию 30.11.19



**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 81

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10168

*Apraksina O.N., postgraduate, Tambov State Technical University (Tambov, Russia), E-mail: Apraksina-olga@rambler.ru*

**CONTENT ANALYSIS OF THE CONCEPT "SMART HOUSE" ("SMART HOUSE / SMART HOME") BASED ON THE CORPUS OF CONTEMPORARY AMERICAN ENGLISH (COCA).** The article is focused on the concept "SMART HOUSE" ("SMART HOUSE / SMART HOME"), its characteristics and formation, as well as on the methods of language representation in the English (American) language. A comprehensive study of the concept "SMART HOUSE" ("SMART HOUSE / SMART HOME") is carried out on the material of the Corpus of Contemporary American English using content analysis that makes it possible to obtain examples of concept verbalization and to analyze its characteristics in the English concept sphere. The features and tendencies of the English language in the formation of a new concept with a high social significance are shown.

*Key words: concept, representation, lexical unit, conceptual characteristic, content analysis.*

*О.Н. Апраксина, аспирантка, Тамбовский государственный технический университет, г. Тамбов, E-mail: Apraksina-olga@rambler.ru*

## КОНТЕНТ-АНАЛИЗ КОНЦЕПТА «УМНЫЙ ДОМ» («SMART HOUSE/SMART HOME») НА ОСНОВЕ НАЦИОНАЛЬНОГО КОРПУСА СОВРЕМЕННОГО АМЕРИКАНСКОГО АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА (СОСА)

Статья посвящена концепту «умный дом» («SMART HOUSE/SMART HOME»), его характеристикам и формированию, а также методам языковой репрезентации в английском (американском) языке. Комплексное изучение концепта «умный дом» («SMART HOUSE/SMART HOME») представлено на материале национального корпуса современного американского английского языка (COCA) с использованием метода контент-анализа, который позволяет рассмотреть примеры вербализации концепта и проанализировать его характеристики в английской (американской) концептосфере. В статье представлены особенности и тенденции английского (американского) языка в формировании нового концепта с высокой социальной значимостью.

*Ключевые слова: концепт, репрезентация, лексическая единица, концептуальная характеристика, контент-анализ.*

Цель данной статьи – выявить особенности языковой репрезентации концепта «умный дом» («SMART HOUSE/SMART HOME») в английской (американской) лингвокультуре, определить место данного концепта в языковой картине мира.

Поставленная цель потребовала от нас формирования следующих задач:

- 1) дать характеристику развития концепта «умный дом» («SMART HOUSE/SMART HOME»);
- 2) выявить особенности концепта «умный дом» («SMART HOUSE/SMART HOME»);
- 3) показать специфику концепта «умный дом» («SMART HOUSE/SMART HOME»), заключающуюся в разведении понятий «SMART HOUSE» и «SMART HOME».

Актуальность данной статьи усматривается в выборе объекта изучения концепта «УМНЫЙ ДОМ» («SMART HOUSE/SMART HOME») в контенте современных исследований, проводимых в русле когнитивной лингвистики.

Научная новизна данной статьи состоит в том, что в ней впервые проводится корпусное исследование концепта «умный дом» («SMART HOUSE/SMART HOME») и, как результат, дается классификация характеристик концепта, выявленных в ходе анализа. Эмпирическим материалом нашего исследования послужил Национальный корпус современного американского английского языка (COCA) [1]. Основным методом, в соответствии с которым проводился анализ, является контент-анализ, позволивший выявить численные показатели и сформировать таблицы. На основе сформированных таблиц проведен качественный анализ, который показал особенности анализируемого концепта в концептосфере английского (американского) языка. Кроме того, в данной статье впервые предпринята попытка рассмотреть концепт «умный дом» в системном аспекте, на фоне иной национальной картины мира – английской (американской), так как представляется, что именно в сравнении выявляются наиболее специфические черты.

Концепт «дом» является базовым концептом для анализируемого концепта «умный дом» («SMART HOUSE/SMART HOME») и относится к числу архетипиче-

ских образов. Концепт «дом» представляет собой важнейший компонент национальной языковой картины мира любого языка, т.к. в нем выявляется отношение человека и общности к обитаемому пространству, семье [2].

Однако в разных языках данный концепт вербализуется по-разному. В английском (американском) языке концепт «дом» представлен парой слов, которые являются практически синонимами – это слова *house* и *home*. Так, Кембриджский толковый словарь предлагает следующие определения исходного понятия «дом»: *HOUSE* – 'a building that people, usually one family, live in' [3]. *HOME* – 'the house, apartment, etc. where you live, especially with your family' / 'Место, где человек живет, обычно с семьей' [3]. Согласно толковому словарю Мериам Вебстер, *HOUSE* – 'a building that serves as living quarters for one or a few families'. *HOME* is where you live: your house, apartment, or condo. It's also the place we feel most comfortable, loved, and protected — where we most feel at home [4].

Оба этих слова так или иначе связаны с местом, в котором мы живем, и, по большому счету, пригласив кого-либо к себе домой в гости, возможно использование слова *house*, хотя большинство носителей английского (американского) языка предпочитают использовать слово *home* для описания своего жилья. Из этого следует, что словом *home* англичане (американцы) предпочитают называть место, где живут, а словом *house* – тип жилья. Зачастую то, что строится, называют словом *house*. Но после завершения строительства, когда в доме начинают жить люди, *house* становится *home*. *Home* по сравнению с *house* носит более эмоциональную окраску из-за ощущения собственности и крова, безопасности. Человек может жить где угодно: в апартаментах, палатке, вигваме, хижине. И это место будет называться его домом, т.е. *home*. *Home* – это дополнительный член семьи, часть самой семьи. Англичанин (американец) никогда не назовет мотель или гостиницу, где люди живут временно, словом *home*. Слово *home* подразумевает семью, тепло, уют, родину, а слово *house* – сооружение из камня, кирпича или дерева. Кроме того, слово *home* также имеет образное значение. Достаточно вспомнить пословицу: *Home is where the heart is*. – 'Дом там, где твоё сердце'.

Однако на современном этапе развития человечества, в эпоху тотальной компьютеризации концепт «дом» («HOUSE/ HOME») трансформируется в «умный дом» («SMART HOUSE/SMART HOME»). Сегодня Концепт «интересующий нас концепт («SMART HOUSE/SMART HOME») звучит как никогда актуально, т.к. включает знание не просто о доме, а о целом техническом комплексе, который управляется единым центром и обеспечивает комфорт и безопасность живущих в нем людей. Программное обеспечение является неотъемлемой частью «умного дома», что делает его современным, нацеливает на будущее [5]. Следует отметить, что в России данная трансформация наступила на несколько лет позже. Согласно COCA первое упоминание «SMART HOUSE/SMART HOME» зафиксировано в 1990 – 2000 гг., в то время как в России первое упоминание о «умном доме» приходится лишь на 2000 – 2010 гг.

Концепт «умный дом» («SMART HOUSE/SMART HOME») выражается такими лексическими единицами, как smart museum, smart building, smart school, Smart Home Arena Sport, smart shop, но контент-анализ проводился для двух лексем «SMART HOUSE/SMART HOME».

На основе анализа материалов COCA представлены таблицы контент-анализа концепта «умный дом», в которой нашли отражение качественные характеристики, репрезентированные лексемами «SMART HOUSE/SMART HOME» за счет их актуализации в окружающем контексте, а также статистические данные, свидетельствующие о важности выявленных характеристик для английского (американского) языкового сознания.

Обращение к COCA демонстрирует, что лексическая единица «SMART HOUSE», репрезентирующая концепт «умный дом», имеет 42 вхождения в основном корпусе и 27 вхождений в журнальном. Интересно отметить, что лексическая

единица «SMART HOME», представляющая концепт «умный дом», имеет 124 вхождения в основном корпусе и 92 вхождения в журнальном. С одной стороны, оно слишком мало по сравнению со словом house и home – «дом», для которых поиск по основному корпусу представлен 31 6918 и 33 2004 вхождениями соответственно; в газете, журнале, художественной литературе зафиксировано 67 904, 54 439, 86 661 и 88 417, 73 678, 76 540 вхождений соответственно. С другой стороны, это указывает на то, что в английской концептуальной сфере формируется новое понятие, которое получает лингвистическое выражение. А если обратить внимание еще и на количественное превосходство употребления «HOME» вместо «HOUSE», лексикографический анализ которых показал существенную разницу между «семейным гнездышком» и просто «конструкцией, сооружением для проживания», то концепт «умный дом» в английской (американской) картине мира – это не просто «умный» компьютеризированный комплекс, а «умный» «член семьи».

Распределение по годам показывает, что всплеск использования в главном корпусе приходится на 1990-е годы, а в газетном – на 2000-е. Анализ примеров, выбранных из COCA, дает возможность сформировать две таблицы контент-анализа концепта «умный дом», репрезентированного лексемами «SMART HOUSE» (табл. 1) и «SMART HOME» (табл. 2). Общее количество единиц анализа составило 150 предложений. Благодаря их актуализации в окружающем контексте данные лексические единицы отражают качественные характеристики содержания исследуемой концептуальной метафоры. В таблице также приведены статистические данные, удостоверяющие частоту/важность определенных характеристик для понимания функционирования метафоры в сознании английского языка. Количественные показатели округляются до целых значений.

Таблица 1

Контент-анализ концепта «умный дом», репрезентированный лексемой «SMART HOUSE» (по материалам COCA) [1]

№	Концептуальные характеристики концепта, актуализируемые в окружающем контексте	Примеры из COCA[1]	% выражения
1	Security/crime prevention	For example, the “ <b>smart house</b> ”, which features a central computer that controls functions ranging from heating and cooling to turning lights on and off, will likely play a major role in crime prevention. / ‘Например, «умный дом», в котором есть центральный компьютер, управляющий функциями, начиная от обогрева и охлаждения и заканчивая включением и выключением света, вероятно, будет играть важную роль в предупреждении преступности’ (Susan Gregory // MAG: U.S. News & World Report, 1996 (Nov 25)).	10
2	high technology, computerization	«The “ <b>smart</b> ” house of the future will be working around the clock. It won't look much different from today's homes – the smartness is in the wiring. But technology is forever changing the way houses will be designed». / ‘«Умный» дом будущего будет работать круглосуточно. Это не будет сильно отличаться от сегодняшних домов. Но технология навсегда меняет способ проектирования домов’ (Simon Madlen // MAG: Boys Life, 1995 (Oct)).	2
3	Energy efficiency	«It's no coincidence that power companies are among the most fervent supporters of the various “ <b>smart house</b> ” systems that include remote meter reading. Under such a system, profligate energy use could be so obvious and unnecessary that it becomes a social taboo...». / ‘Не случайно энергетические компании являются одними из самых ярых сторонников различных систем «умного дома», которые включают дистанционное считывание показаний счетчиков. При такой системе расточительное использование энергии может быть настолько очевидным и ненужным, что становится социальным табу’ (Amory Lovins. Two Times a Hero // MAG: Popular Science, 1992 (Jul 1992)).	3
4	multifunctionality	«... Motion sensors are the nervous system of a <b>smart house</b> . They can monitor doors and windows. They can relay a message to a light switch to turn on a lamp. They can trigger a connected video camera to start recording». / ‘Датчики движения – это нервная система умного дома. Они могут контролировать двери и окна. Они могут передать сообщение на выключатель света, чтобы включить лампу. Они могут запустить подключенную видеокамеру, чтобы начать запись’ (BROWN MICHAEL D-Link's Connected Home Platform falls short // MAG: PC World. Dec. 20140).	4
5	comfort	«Let it check a window several times a second to see if it's been forced open, or take indoor and outdoor temperatures and constantly adjust the heat accordingly, or “look” to see if someone's entered a room and then turn on the lights if it's after 7:00 p.m. These are typical activities in a computer-controlled <b>smart house</b> . In 1984, the National Association of Home Builders (NAHB), who coined the term <b>smart house</b> , developed the idea of a computer-controlled home whether a house, condominium, or apartment-that would allow owners to spend more time pursuing life's rewards and less time performing routine household tasks». / ‘Пусть он несколько раз в секунду проверяет окно, чтобы “увидеть”, было ли оно открыто; измеряет температуру в помещении и на улице, постоянно корректирует температуру, включает свет, если это происходит после 7:00 вечера. Это типичные действия в умном доме с компьютерным управлением. В 1984 году Национальная ассоциация строителей домов (NAHB), придумавшая термин «умный дом», разработала идею дома с компьютерным управлением, будь то дом или квартира, который позволил бы владельцам вести наиболее комфортный образ жизни и тратить меньше времени на выполнение рутинных бытовых задач’ (Millman H. // MAG: Compute! 1991 (Oct)).	5
6	Smart house devices/applications	«The computer-in-residence system designed by COMPUTE uses a central computer for two reasons: It involves a lower initial cost, and it's easier to retrofit into an existing building, which makes it a good system to use as a model for your own <b>smart house</b> . COMPUTE's system consists of four elements: sensors to sample physical events such as temperature, light, sound, motion, and heat». / ‘Компьютерная система, разработанная COMPUTE, использует центральный компьютер по двум причинам: она требует меньших начальных затрат и ее легче переоборудовать в существующее здание, что делает ее хорошей системой для использования в качестве модели для собственного интеллектуального устройства, жилой дом. Система COMPUTE состоит из четырех элементов: датчики для выборки физических событий, таких как температура, свет, звук, движение и тепло’ (Millman H. // MAG: Compute! 1991 (Oct)).	6



7	Smart house appliances	«The house will be the infrastructure to welcome smart appliances and allow each to interact with each other». / «Умный дом» будет инфраструктурой, позволяющей умным приборам взаимодействовать друг с другом' (House with an IQ // NEWS: Christian Science Monitor, 1998).	7
8	modernity, new in construction	Echelon's system faces stiff competition, especially for home use. A variety of different automation standards have also been under development for buildings and factories. For home automation in the United States, Echelon chips will compete with <b>smart house</b> , a system spun off from the National Association of Home Builders " World's Smartest Houses, " Dec.' 90». / «Система Echelon сталкивается с жесткой конкуренцией, особенно для домашнего использования. Разнообразные стандарты автоматизации также разрабатываются для зданий и заводов. За домашнюю автоматизацию в Соединенных Штатах чипы Echelon будут конкурировать с умным домом – системой, выделенной Национальной ассоциацией домостроителей «Самые умные дома мира», декабрь. 90' (Kleiner Art // MAG: Popular Science, 1992 (May 1992)).	8
9	Individuality	«She opened the door quietly, but as soon as she entered the house with her friend Steve, the lights came up slowly and the curtains began to close. The living room CyberDeck displayed a sunlit valley on its surround screen. Soft music played in the background. "Good evening", said George, the <b>smart house's</b> cyberbutle". / «Она тихо открыла дверь, но как только она вошла в дом со своим другом Стивом, свет медленно зажегся, и шторы начали закрываться. В гостиной Cyber Deck отображалась освещенная солнцем долина на экране объемного звучания. Мягкая музыка играет в фоновом режиме. «Добрый вечер», – сказал кибер Джордж' (John C Briggs // MAG: Futurist, 2002 (May/June)).	9
10	healthcare	«Most importantly, the <b>smart house</b> coordinates the health-monitoring and alerting functions of an array of assistive devices, allowing more individuals to safely live on their own longer-and reducing health-care costs in the process». / «Наиболее важно то, что умный дом координирует функции контроля состояния здоровья и оповещения множеством вспомогательных устройств, позволяя большему количеству людей безопасно жить дольше и сокращая расходы на здравоохранение' (Clifton Coles // MAG: Futurist, 2004 (May/June)).	10
11	High price/luxury	« <b>Smart house</b> technology has been partially installed in demonstration houses around the country. It uses dense bundles of wires built into walls to control appliances, heating and cooling systems and other electric appliances, including phones, even from outside the house. The \$ 9,000 to \$ 12,000 price tag may delay widespread acceptance by new home buyers. A typical single-family house that cost \$ 84,600 in 1985 will cost \$ 217,600 by the year 2000, taking estimated inflation into account, according to the National Association of Realtors». / «Технология умного дома была частично установлена в демонстрационных домах по всей стране. Он использует плотные пучки проводов, встроенных в стены, для управления приборами, системами отопления и охлаждения и другими электрическими приборами, включая телефоны, даже вне дома. Ценник от 9000 до 12000 долларов может задержать широкое признание новых покупателей жилья. Типичный дом на одну семью, который в 1985 году стоил 84 600 долларов США, к 2000 году будет стоить 217 600 долларов США, с учетом предполагаемой инфляции, по данным Национальной ассоциации риэлторов' (Mike McClintock // NEWS: Washington Post, 1992).	11

Таблица 2

Контент-анализ концепта «умный дом», репрезентированный лексемой «SMART HOME» (по материалам COCA) [1]

№	Концептуальные характеристики концепта, актуализируемые окружающим контекстом	Примеры из COCA[1]	% выражения
1	Security/safety	«There's even the option to switch to red light mode, which should scare the wits out of unwanted guests. And, if you own Arlo's existing cameras, you can sync them with the smart light to create a <b>smart home</b> security network». / «Есть даже возможность переключиться в режим красного света, который должен напугать нежелательных гостей. И, если у вас есть существующие камеры Arlo, вы можете синхронизировать их с интеллектуальным источником света, чтобы создать интеллектуальную сеть домашней безопасности' (Netgear's smart security light alerts you of unwanted guests // MAG: Engadget, 2017).	19
2	high technology, computerization	«... The IoT-powered <b>smart home</b> has caught the tech world's fancy for years, promising domestic command at your fingertips» / «Умный дом на базе IoT годами привлекал внимание технологического мира, обещая дистанционное управление домом' (Control your connected home with a wave of your hand // MAG: Engadget, 2017 (17-02-07)).	15
3	energy efficiency	«The buildings in Ecoful Town include a model " <b>smart home</b> " outfitted with solar panels, storage batteries, and an energy-management system, along with a Pavilion that draws energy from solar panels while regulating indoor temperatures passively via a moss covering on its walls». / «Здания в городе Экофул включают в себя модель «умного дома», оснащенную солнечными батареями, аккумуляторными батареями и системой энергоменеджмента, а также павильон, который получает энергию от солнечных батарей, в то же время, пассивно регулируя температуру в помещении через мох, покрывающий его стены' (Docksai Rick, Ecoful Town A Neighborhood Tour of Green Innovation // MAG: Futurist, 2012).	11
4	multifunctionality	«Today, that means something entirely different: app-based security systems, voice-controlled lighting, and cloud-based intelligence that learns your daily routine and adjusts the heat or AC to your liking before you even walk in the door. To learn how to set up today's <b>smart home</b> , turn to page 58». / «Сегодня это означает нечто совершенно иное: системы безопасности на основе приложений, голосовое управление освещением и облачный интеллект, который изучает ваш распорядок дня и регулирует температуру или переменный ток по вашему вкусу еще до того, как вы войдете в дверь. Чтобы узнать, как настроить современный умный дом, перейдите на страницу 58' (Kwon Junnie The new tools of home improvement // MAG: Popular Science, 2015).	8
5	comfort	«How will you interact with the Internet of Things in your <b>smart home</b> of the future? Perhaps by looking your connected air conditioning unit in the lens from the comfort of your sofa and fanning your face with your hand to tell it to crank up its cooling jets» / «Как вы будете взаимодействовать с Интернетом в своем умном доме будущего? Возможно, посмотрев в объектив подключенного кондиционера, не вставая с дивана, и обмахнув лицо рукой, таким образом, дав ему команду, чтобы он запустил охлаждающие струи' («Why gaze tracking startup Cogisen is eyeing the Internet of Things» // MAG: Tech Crunch, 2016 (16-06-01)).	10

6	Smart home appliances	«... The two companies announced they've teamed up to connect Alexa with Whirlpool's next line of <b>smart home</b> appliances. The future where you can ask your fridge to set the temperature in the veggie drawer has finally arrived» / 'Обе компании объявили, что объединили Alexa с следующей линией умной бытовой техники Whirlpool. Будущее, в котором вы можете попросить холодильник установить температуру в ящике для хранения свежих овощей и фруктов, наконец-то наступило' («Whirlpool brings Alexa to its next generation of appliances» // MAG: Engadget, 2017 (17-01-03)).	10
7	healthcare	«... The <b>smart home</b> will be outfitted with readers to take vital signs and send them directly to a medical professional to review, and provide feedback on any medications or supplements that need to be altered that day». / 'Умный дом будет оснащен считывающими устройствами, которые будут принимать жизненно важные показатели и отправлять их непосредственно медицинскому специалисту для проверки и предоставления отзывов о любых лекарствах или добавках, которые необходимо изменить в этот день' (Keane Marta M. Healthy Aging in the 22nd Century // MAG: Futurist, 2012).	9
8	High price/ Luxury	«... but the most notable qualities of the <b>smart home</b> have more to do with pure aesthetics. The polished Gorilla Glass exterior rests on a richly-colored ebony base, and both pieces are undeniably good-looking. At \$279, it's an affordable luxury». / 'Но самые заметные качества умного дома больше связаны с чистой эстетикой. Полированный Gorilla Glass экстерьер представлен в богатом цвете черного дерева, и обе части, бесспорно, хороши. За \$ 279 – это доступная роскошь' (Best of the best from the floor // NEWS: USA Today, 2015).	8
9	Public places	«Game 3 will be played Saturday at Vivint <b>Smart Home</b> Arena in Salt Lake City at 8:30 p.m.» / 'Игра 3 будет сыграна в субботу на Vivint Smart Home Arena в Солт-Лейк-Сити в 20:30' (Lauri Markkanen's NBA career begins amid criticism of trade that // NEWS: Arizona Daily Star, 2017).	3
10	in-store experience	«The Best Buy <b>Smart Home</b> powered by Vivint in-store experience is anchored by a front door with smart locks on it». / 'Умный дом Best Buy, работающий в магазине Vivint, закреплен на входной двери с умными замками' (Lauri Markkanen's NBA career begins amid criticism of trade that // NEWS: Arizona Daily Star, 2017 (17-06-24)).	4
11	smart home devices/ gadgets	«... The fact that HomePod includes Siri support for home assistant queries like unit conversion, news, weather, traffic, sports, reminders, and timers almost seemed like an afterthought, as did the fact that it serves as a hub for controlling Home Kit-powered <b>smart home</b> devices» / 'Тот факт, что Home Pod включает поддержку Siri для запросов домашних помощников, таких как преобразование единиц измерения, новости, погода, трафик, спорт, напоминания и таймеры, казался запоздалой мыслью, равно как и тот факт, что он служит центром управления умным домом на базе Home Kit. устройства' (Apple's Home Pod looks like a jack-of-all-trades, but master of none // MAG: The Verge, 2017 (17-06-08)).	2
12	Cybercrime prevention	«\$29 2 BOX Bitdefender's BOX protects your <b>smart home</b> devices from hackers» / '\$29 2 BOX BOX Bitdefender защищает ваши умные домашние устройства от хакеров' (Kratochwill L. Obsessed // MAG: Popular Science, 2015).	1

Проанализировав полученные данные, можно сделать следующие выводы: в обеих таблицах есть как общие характеристики концепта «умный дом», репрезентированный лексемами («SMART HOUSE/SMART HOME»), такие как *security / crime prevention* ('безопасность / предотвращение преступлений'), *high technology / computerization* ('высокотехнологичность / компьютеризация'), *energy efficiency* ('энергоэффективность'), *multifunctionality* ('многофункциональность'), *comfort* ('комфорт'), *smart appliances* ('умные приборы'), *healthcare* ('забота о здоровье'), *high price/luxury* ('высокая стоимость / роскошь'), так и характеристики, относящиеся только к одной из лексем. Характеристики концепта «умный дом», репрезентированные лексемой «SMART HOUSE»: *smart house devices/ applications* (умные устройства/приложения), *modernity* (современность), *new in construction* (новизна в сооружении), *individuality* (индивидуальность). Характеристики концепта «умный дом», репрезентированные лексемой «SMART HOME»: *public places* ('публичные места'), *in-store experience* ('опыт применения в магазине'), *smart home devices / gadgets* ('умные домашние устройства / гаджеты'), *cybercrime prevention* ('предотвращение киберпреступлений').

Среди общих характеристик наибольшим процентным содержанием обладает характеристика *high technology/computerization* ('высокотехно-

логичность / компьютеризация') – 19% концепта «умный дом», выраженная ЛЕ «SMART HOUSE» и та же характеристика *high technology/computerization* ('высокотехнологичность / компьютеризация') – 15%, выраженная ЛЕ «SMART HOME». Наименьший процент у характеристики *multifunctionality* 'многофункциональность' (5%), выраженной ЛЕ «SMART HOUSE» и у двух характеристик: *multifunctionality* ('многофункциональность') – 8% и *high price/ luxury* ('высокая стоимость / роскошь') – 8%, выраженных ЛЕ «SMART HOME». На основе полученных данных можно сделать вывод о важности и значимости компьютеризации и высоких технологий в современном развитии общества.

Таким образом, на основе контент-анализа концепта «умный дом» («SMART HOUSE/SMART HOME») выявлены особенности языковой репрезентации концепта «умный дом» («SMART HOUSE/SMART HOME») в английской (американской) лингвокультуре, дана характеристика развития данного концепта, его особенности и специфика. Дальнейшая перспектива исследования усматривается в рассмотрении наполняемости концепта «умный дом» («SMART HOUSE/SMART HOME») через его составные части, которые могут быть выражены такими ЛЕ, как «smart kitchen», «smart office» и другими.

#### Библиографический список

1. *The Corpus of Contemporary American English (COCA)*. Available at: <https://www.english-corpora.org/coca/>
2. Валеева Д.Р. Репрезентация концепта «дом» в русской языковой картине мира. Диссертация ... кандидата филологических наук. Казань, 2010.
3. *Cambridge Dictionaries Online*. Available at: <https://dictionary.cambridge.org/ru/>
4. *Dictionary by Merriam Webster*. Available at: <https://www.merriam-webster.com/>
5. Бородулина Н.Ю., Макеева М.Н., Апраксина О.Н. Метафора «умный дом»: условия формирования, характеристики содержания и способы вербализации (на основе контент-анализа ресурсов Национального корпуса русского языка). *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. Тамбов: Грамота. 2018; № 11 (89): 292 – 296.

#### References

1. *The Corpus of Contemporary American English (COCA)*. Available at: <https://www.english-corpora.org/coca/>
2. Valeeva D.R. Reprezentaciya koncepta "dom" v russkoj yazykovoj kartine mira. Dissertaciya ... kandidata filologicheskikh nauk. Kazan', 2010.
3. *Cambridge Dictionaries Online*. Available at: <https://dictionary.cambridge.org/ru/>
4. *Dictionary by Merriam Webster*. Available at: <https://www.merriam-webster.com/>
5. Borodulina N.Yu., Makeeva M.N., Apraksina O.N. Metafora "umnyj dom": usloviya formirovaniya, harakteristiki sodержaniya i sposoby verbalizacii (na osnove kontent-analiza resursov Nacional'nogo korpusa russkogo yazyka). *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. Tambov: Gramota. 2018; № 11 (89): 292 – 296.

Статья поступила в редакцию 28.10.19

*Ilyasova R.S., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of General linguistics, Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: uzlipat066@mail.ru*

*Dadaeva A.I., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Russian Language and Methods of Teaching, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: uzlipat066@mail.ru*

**STYLISTIC DIFFERENTIATION OF RUSSIANISMS IN CECHEAN LANGUAGE.** The article is dedicated to the stylistic differentiation of Russianisms in the Chechen language. It is noted that the degree of stylistic differentiation of the language means of the Chechen language depends on the degree of normalization of the language and its functional load. Stylistic differentiation of the Chechen language and language means depends on many factors and first of all on the peculiarities of the formation of the Chechen literary language, the attitude of native speakers to the literary language. Written speech, regulated by spelling dictionaries and school textbooks, was oriented towards an increasing convergence with the norms of the Russian language, which explains the attitude of a certain part of the Chechen creative intelligentsia to rusesms in the Chechen language. A separate part of Russianisms are influenced by the phonetic laws of the Chechen language. Russian loanwords after the October period are borrowed mainly through writing and therefore do not undergo significant phonetic changes. The development of the stylistic system of the Chechen language shows that the stylistic differentiation of the language is directly conditioned by the development of its social functions. The use of language in various spheres of human activity has led to the allocation of independent stylistic varieties.

**Key words:** Chechen language, russisms, stylistic differentiation, sociolinguistics, language unit.

*Р.С. Ильасова, канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет», г. Грозный, E-mail: uzlipat066@mail.ru*  
*А.И. Дадаева, канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет», г. Грозный, E-mail: uzlipat066@mail.ru*

## СТИЛИСТИЧЕСКАЯ ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ РУСИЗМОВ В ЧЕЧЕНСКОМ ЯЗЫКЕ

Статья посвящена стилистической дифференциации русизмов в чеченском языке. В ней отмечается, что степень стилистической дифференцированности языковых средств чеченского языка зависит от степени нормированности языка и его функциональной нагруженности. Стилистическая дифференциация чеченского языка и языковых средств также зависит от многих факторов и прежде всего от особенностей образования чеченского литературного языка, отношения носителей языка к литературному языку. Письменная речь, регулируемая орфографическими словарями и школьными учебными пособиями, ориентировалась на все большее сближение с нормами русского языка, что объясняет отношение определенной части чеченской творческой интеллигенции к русизмам в чеченском языке. Отдельная часть русизмов подверглась влиянию фонетических законов чеченского языка. Русские заимствования послеоктябрьского периода заимствуются в основном через письменность и поэтому не подвергаются существенным фонетическим изменениям. Развитие стилистической системы чеченского языка свидетельствует, что стилистическая дифференциация языка непосредственно обусловлена развитием его общественных функций. Употребление языка в различных сферах деятельности человека привело к выделению самостоятельных стилевых разновидностей.

**Ключевые слова:** чеченский язык, русизмы, стилистическая дифференциация, социолингвистика, языковая единица.

Стилистическая дифференциация чеченского языка и языковых средств зависит от многих факторов и прежде всего от особенностей образования чеченского литературного языка, отношения носителей языка к литературному языку, наличия или отсутствия политики «сознательного воздействия на функциональное развитие языка» [1 – 6].

Академик Л.В. Щерба писал: «Самым деликатным, самым уязвимым и вместе с тем очень важным элементом языка является его стилистическая структура» [7, с. 138]. Степень «деликатности» темы и «уязвимости» результатов исследований по теме возрастает, если принять во внимание и тот очевидный факт, что в языковедческой литературе само слово стиль употребляется в пяти категориальных значениях [3, с. 134]. Положение усугубляется ещё и тем, что в имеющейся по чеченскому языку научной и лексикографической литературе тема стилистической дифференциации русизмов остаётся недостаточно разработанной.

История формирования современного чеченского литературного языка, как и многих других литературных языков, представляет определённый интерес для социолингвистики.

Уже к началу XX столетия в речи образованных представителей чеченского общества происходит дифференциация языковых единиц.

С 30-х годов XX века происходит ориентация литературного чеченского языка на русский: осуществляются переводы русской художественной, публицистической, учебной литературы на чеченский язык, обучение в старших классах со временем переводится на русский язык. В 60-70-е годы появляется слой населения с полужазычным, это происходит, «если некая культурно-бытовая традиция почему-либо оказывается оборванной», если создается «конфликтная ситуация, в которую попадает личность в результате слома культурно-бытовой традиции» [4, с. 91].

Конфликтуют между собою звучание русизмов в разговорной речи и письменное их оформление. Письменная речь, регулируемая орфографическими словарями и школьными учебными пособиями, ориентировалась на все большее сближение с нормами русского языка. Это характеризует отношение определенной части чеченской творческой интеллигенции не столько к русизмам в чеченском языке, сколько к речи определенных слоев населения, создающих полужазык, полукультуру.

Многие проблемы развития лексико-семантической, морфологической, лексико-синтаксической систем языка и его звукового строя, вопросы стилистического характера, касающиеся в основном функционального и внутривидового

развития литературного чеченского языка и его стилистической системы рассматриваются в фундаментальных трудах Ю.А. Дешериева [1].

Хамидова З.Х. отмечает, что «формирование и развитие стилистической системы чеченского языка свидетельствует, что стилистическая дифференциация языка непосредственно обусловлена развитием его общественных функций. Употребление языка в различных сферах деятельности человека привело к выделению самостоятельных стилевых разновидностей. Функциональная стилистика современного чеченского языка – это многоплановое явление, в структуре которой ведущим является противопоставление признаков «разговорность – книжность». Важным источником стилистической дифференциации чеченского литературного языка послужило устное поэтическое творчество. Фольклор является одним из древнейших источников стилистической дифференциации чеченского языка [5, с. 17].

Характеризуя стилистическую окраску русизмов в чеченском языке, нельзя не учитывать: а) неоднозначное восприятие интеллигенцией всего фонда русских слов в чеченском языке, б) различную степень усвоенности русизмов на различных уровнях чеченского языка, в) постоянное противоречие между кодифицируемой нормой и естественной нормой восприятия иноязычных элементов системой самого чеченского языка, что приводит к различным оценкам одного и того же элемента с точки зрения групп носителей языка. По нашему глубокому убеждению, личные мнения субъективны, изменчивы, а отношение системы языка к иноязычному – объективно, постоянно, беспристрастно. Поэтому предпочитаем анализировать стилистический статус русизмов в чеченском языке с позиций системы чеченского языка. Прежде чем приступить к описанию наблюдений над объектом, считаем необходимым эксплицировать некоторые теоретические предпосылки, руководствуясь которыми велись наши наблюдения:

1. Стиль – это форма воспроизведения говорящим определенного отрезка неязыковой деятельности посредством совокупности языковых средств в соответствии с определенной целеустановкой в определенной ситуации.

2. Стилистически маркированными могут быть единицы всех уровней языка (фонетико-фонологического, лексического, фразеологического, морфемно-морфологического, словообразовательного, синтаксического, текстового).

3. Стилистическую характеристику единицы языка получает как в синтагматическом, так и в парадигматическом реализациях.

4. Парадигма стилей языка формируется в зависимости от ответа на вопросы о чем речь? и какова речь? Ответ на вопрос о чем? соотносится с неязыковой



действительностью, а как? – интегрирует языковые средства, воспроизводящие её.

Известно, что фонетико-фонологические системы русского и чеченского языков в высшей степени контрастны. Различна и степень адаптации фонетических единиц в чеченском языке. Отсюда и широта диапазона варьирования лексических единиц по стилям, определяемым их фонетическим обликом. Прежде всего, выделяются стилистически нейтральные единицы с адаптированным фонетическим обликом типа *буфет* «буфет», *ручка* «ручка», *туфли* «туфли» и др. Единицы этой группы имеют одинаковое или почти одинаковое звучание в речи представителей различных слоев населения, и колебания в звучании никак не отражаются на их стилистической «ценности». Такой стилистический комфорт иноязычных элементов обеспечивается близостью и совпадением акустико-артикуляционных и акцентологических свойств, составляющих эти единицы, с фонетико-фонологическими единицами чеченского языка.

Многочисленна группа лексических единиц с неодинаковым звучанием в речи малограмотных и неграмотных людей старшего поколения, а также представителей интеллигенции и учащейся молодежи. Звучание одной и той же единицы в речи людей первой группы воспринимается как просторечное, отступающее от нормы литературного чеченского языка, а произношение людей второй группы – литературное, соответствующее норме. По своему значению эти лексические единицы относятся к основному словарному фонду языка. Примеры: *хутболист* / *футболист*, *ахтобус* / *автобус*, *асхвальт* // *асфальт*, *хворма* / *форма*, *кампет* / *конфета*, *кампуот* / *кампот*, *катлет* / *котлета*, *картуол* / *картошка*, *копаста* / *капуста* и т.д.

На фонетическом уровне стилистически дифференцируются и русизмы, содержащие звукосочетания, не характерные для чеченского языка: *паравило* / *правило*, *парспект* / *проспект*, *пирказ* / *приказ* и т.д.

Можно предположить, что уже в наше время, по мере углубления чеченско-русского двуязычия, с одной стороны, и соблюдения кодифицируемых норм литературного чеченского языка, с другой, такая стилистическая раздвоенность исчезает и постепенно устанавливается произношение близкое к русскому, что, несомненно, отражается и на всей парадигме стилей. В этом отношении весьма показательны данные словарей 40 – 50-х и 60 – 90-х годов. Несомненно, в этом немалую роль играют школа, радио, газета.

Целый ряд русизмов в чеченском языке не имеет стилистически просторечных фонетических вариантов. К этой группе единиц относятся слова-термины, характерные для различных отраслей науки и техники: *абзац*, *абонемент*, *автор*, *блешюра*, *бюллетень*, *интервенция*, *кадр*, *рояль*, *бандероль*, *стенография* и т.п. Они употребляются в речи научных работников, интеллигенции, и их произношение в той или иной степени близко к нормам русской орфоэпии и обусловлено чеченской орфографией.

Известно, что слова одного языка заимствуются другим языком по разным причинам. Чаще всего это происходит в тех случаях, когда в языке-реципиенте отсутствуют единицы, воспроизводящие тот отрезок действительности, который обозначается единицей языка-источника. Единицы языка-источника в языке-реципиенте начинают вступать в новые отношения. Так, все или почти все слова, определяемые в чеченском языке как русизмы дооктябрьского периода, подтверждают правильность данного тезиса. Однако социальные условия развития привели к следующим последствиям на лексическом уровне чеченского языка: а) появились новые русизмы, обозначающие новые реалии жизни (перестройка, демократия, президент и т.д.); б) начиная с послеоктябрьского периода, образовался фонд русизмов, «конфликтующих» с имеющимися в языке заимствованиями из восточных языков (*туькан* / *магазин*, *кьолам* / *карандаш*); в) накопился и продолжает накапливаться фонд научных терминов (*объект*, *орфография*, *оригинал*, *общество*, *коллектив* и т. д.); г) в устную речь проникают формулы речи

(*пожалуйста*, *хорошо*, *давай* и др.), разговорные элементы с пейоративной окраской (*дурак*, *подлец* и т.д.).

Стилистический потенциал единиц указанных групп неодинаков. Единицы первой группы лишены стилистического заряда, употребление их сопровождается лишь коннотацией некоей новизны в речи индивидуума. С конца 30-х годов прошлого века интерес к дублетным заимствованиям из восточных языков, являющимися общественно-политическими и некоторыми другими терминами, заметно ослабевает. С этого периода в текстах научно-публицистического стиля всё больше употребляются русизмы.

В 70-х годах происходит некоторый сдвиг в функционировании русизмов общественно-политической сферы: они находят широкое использование в речи всех слоев населения, «открепляются» от единиц книжного стиля. Широким потоком используются русизмы в разговорной речи.

Безусловно, единицы типа *аферист*, *тунеядец*, *дурак*, обладающие и в языке-источнике большим стилистическим зарядом, в речи чеченцев также воспринимались и воспринимаются как элементы низкого стиля. Более того, все они и коннотативно насыщены. Однако их коннотативная оценка в чеченской речи несколько отличается от их эмоциональной окраски в русском языке: звучание этих единиц в чеченской речи вызывает легкий юмор.

Как известно, с первых лет установления советской власти в Чечено-Ингушской республике перед носителями чеченского языка встал вопрос об использовании слов и выражений русского языка. Особые трудности вызывали и вызывают письменное оформление существительных с безударным окончанием на -а, -е, -о и устойчивые обороты. Единицы этих двух групп функционировали и функционируют в двух стилистических разрядах: разговорно-бытовом и книжном. Для разговорно-бытового стиля характерно употребление существительных без исходного -а (*аптек*, *камер*, *резин* и т.д.), тогда как в книжном стиле сохраняется показатель окончания и кодифицировано произношение с гласным на конце. Некоторые единицы и в чеченской разговорной речи сохраняют его.

Такое употребление характеризует нейтральный стиль и лишено какой-либо эмоциональной маркированности.

Стилистика синтаксических единиц в чеченском языкознании является темой недостаточно исследованной. Между тем результаты контактирования чеченского языка с русским явно заметны и на этом уровне. Прежде всего, следует отметить активизацию на страницах республиканской печати предложений, в которых подлежащее или группа подлежащего и сказуемое, или группа сказуемого соединяются между собой интонацией, а на письме двоеточием.

В чеченском языке накапливается определенный фонд словосочетаний, состоящих из русских слов или возникших под влиянием русского языка.

В текстах книжно-публицистического стиля подобные единицы представлены в большом количестве. Определение типов словосочетаний и связей между компонентами словосочетаний – тема специального исследования.

Таким образом, русизмы в чеченском языке используются и могут быть использованы в разных стилях. Стилистические потенции русизмов – единиц различных уровней – определяются двумя факторами: степенью фономорфологической адаптации русизмов в соответствии с законами чеченского языка и кодифицированными нормами литературного чеченского языка.

Стилистические потенции исконных единиц и русизмов в чеченском языке неодинаковы. Если стилистическая потенция исконной единицы детерминирована единством означаемого и означающего (по Ф. де Соссюру), то стилистическая значимость русизма, как правило, – величина, зависящая от означающего. Отсюда и функционирование одного означаемого в двух разных стилях в зависимости от его означающего. В чеченском языке имеется и группа русизмов, закреплённых за определенным стилем, например, *ручка* «ручка», *парта* «парта», *самолет* «самолет» и др. Анализ стилистических особенностей иноязычных элементов в каком-либо языке вносит определенные коррективы в существующие теории о языковых стилях.

#### Библиографический список

1. Дешериев Ю.Д. *Закономерности развития и взаимодействия в советском обществе*. Москва, 1966.
2. Карасаев А.Т., Мацев А.Г. *Русско-чеченский словарь*. Москва, 1978.
3. Степанов Ю.С. *Стиль. Лингвистический энциклопедический словарь*. Москва, 1990.
4. Фрумкина Г.М., Мостовая А.Д. Овладение неродным языком как обучение знаковым операциям. *Вопросы языкознания*. 1990; № 5: 91.
5. Хамидова З.Х. *Основы стилистики чеченского языка*. Автореферат ... доктора филологических наук. Москва, 2000.
6. *Чеченско-русский словарь*. Составитель И.Ю. Алироев. Москва: Academia, 2005.
7. Щерба Л.В. *Избранные работы по русскому языку*. Москва, 1957.

#### References

1. Desheriev Yu.D. *Zakonomernosti razvitiya i vzaimodejstviya v sovetskom obschestve*. Moskva, 1966.
2. Karasaev A.T., Maciev A.G. *Russko-chechenskij slovar'*. Moskva, 1978.
3. Stepanov Yu.S. *Stil'. Lingvisticheskij enciklopedicheskij slovar'*. Moskva, 1990.
4. Frumkina G.M., Mostovaya A.D. Ovladenie nerodnym yazykom kak obuchenie znakovym operacijam. *Voprosy yazykoznaniya*. 1990; № 5: 91.
5. Hamidova Z.H. *Osnovy stilistiki chechenskogo yazyka*. Avtoreferat ... doktora filologicheskikh nauk. Moskva, 2000.
6. *Chechensko-russkij slovar'*. Sostavitel' I.Yu. Aliroev. Moskva: Academia, 2005.
7. Scherba L.V. *Izbrannye raboty po russkomu yazyku*. Moskva, 1957.

Статья поступила в редакцию 30.10.19

**Ilyasova R.S.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of General linguistics, Chechen State University (Grozny, Russia),

E-mail: uzlipat066@mail.ru

**Dadaeva A.I.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Russian Language and Methods of Teaching, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: uzlipat066@mail.ru

**ON THE USE OF RUSSIAN LOANWORDS IN THE CHECHEN LANGUAGE.** The article deals with the use of Russian in the Chechen language. It is noted that they play an important role in the Chechen language. Due to various circumstances, the Chechen language is limited in its social functions and therefore, of course, does not have a developed system of functional options: the language is not used in a particular field of activity (for example, in business), it is not in demand, Russian is used instead. Since the beginning of the 20th century, after the October revolution, the Republic has undergone huge transformations, created various secular institutions, collective associations, which cause the active use of a new layer of vocabulary borrowed from the Russian language. With the development of science and culture, the Chechen literary language includes words denoting professions, positions, occupation. The borrowed vocabulary relates to documentation, business correspondence, television. With the development of agriculture and industry, the names of a number of agricultural machines, tools and agricultural products borrowed from the Russian language appear. The development of national culture of Chechens replenishes borrowed vocabulary related to literature and art. Especially intensified the process of borrowing Russianisms from the post-perestroika period, when the Chechen language widely borrows the names of catering enterprises, names of various dishes, names of food, drinks, some names of clothing, shoes, fabrics, jewelry, trade terminology, names of household utensils, names of new specialties, etc.

**Key words:** Chechen language, Russian loanwords, nominative-functional sphere, lexical system, communication, oral speech, written speech.

**Р.С. Ильясова**, доц., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет», г. Грозный, E-mail: uzlipat066@mail.ru

**А.И. Дадаева**, канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет», г. Грозный,

E-mail: uzlipat066@mail.ru

## ОБ УПОТРЕБЛЕНИИ РУСИЗМОВ В ЧЕЧЕНСКОМ ЯЗЫКЕ

В статье рассматриваются вопросы употребления русизмов в чеченском языке. Отмечается, что они играют немаловажную роль в чеченском языке. В силу разных обстоятельств чеченский язык ограничен в своих социальных функциях и поэтому, естественно, не имеет развитой системы функциональных вариантов: язык не употребляется в той или иной сфере деятельности (например, в деловой), он не востребован, вместо него употребляется русский язык. С начала XX столетия, после Октябрьской революции в республике произошли огромные преобразования, созданы различные светские учреждения, коллективные объединения, которые вызывают активное употребление нового слоя лексики, заимствованной из русского языка. С развитием науки и культуры в чеченский литературный язык входят слова, обозначающие профессии, должности, род занятий. Заимствована также лексика, относящаяся к документации, деловой переписке, телевидению. С развитием сельского хозяйства и промышленности появляются заимствованные из русского языка названия ряда сельскохозяйственных машин, орудий и сельхозпродуктов. Развитие национальной культуры чеченцев пополняет заимствованную лексику, относящуюся к литературе и искусству. Особенно активизировался процесс заимствований русизмов с постперестроечного периода, когда чеченский язык широко заимствует названия предприятий общественного питания, наименования различных блюд, названий продуктов питания, напитков, некоторые названия одежды, обуви, тканей, украшений, торговой терминологии, наименования предметов домашней утвари, новых специальностей и т.д.

**Ключевые слова:** чеченский язык, русизмы, номинативно-функциональная сфера, лексическая система, коммуникация, устная речь, письменная речь.

Проблема заимствованной лексики в чеченском языке недостаточно хорошо изучена, а важность ее как в теоретическом (социолингвистика, психолингвистика, стилистика), так и в практическом (культура речи) плане не подлежит сомнению.

В настоящее время мы наблюдаем настолько тесное взаимодействие чеченской и русской лексики в номинативно-функциональной сфере, что не представляется возможным хотя бы приблизительное отграничение ассимилированных, закрепившихся в словарном фонде чеченского языка русскоязычных заимствований и русских слов, лишь эпизодически применяющихся в речи чеченцев и поэтому находящихся за пределами лексико-семантической системы чеченского языка. Как известно, большинство чеченцев в настоящее время владеют обоими языками и психологически уже не в состоянии оценивать русскоязычное вкрапление в чеченскую речь как нечто необычное, несущее национальный колорит и стилистически маркированное. Существующий в лексикологии и стилистике термин «экзотизмы» (имеются в виду русские слова в чеченских текстах) при этом теряет свое значение как инструмент научного описания языковых процессов, поскольку имеет место размытость границ между лексическими системами [1 – 7].

Заимствование – процесс, обусловленный объективными причинами, связанный с потребностями коммуникации. Именно поэтому в чеченском языке укоренились такие слова, как *гектар*, *грамм*, *газета* и другие для обозначения реалий, не имеющих здесь собственных наименований. Таких слов множество в чеченском языке, они стали фактами языка и языкового сознания чеченцев. По мере употребления в речи такие слова стали привычными, закреплялись в лексической системе чеченского языка, лишаясь иноязычной и исторической окраски.

Как известно, важнейшим критерием определения степени укоренения иноязычных слов в другом языке является употребление данных слов в качестве производящей основы для образования новых слов с помощью аффиксов, которыми располагает заимствующий язык. В Русско-чеченском словаре А.Г. Мациева приводятся слова *завод*, *кухня*, *почта* и многие другие, что свидетельствует о достаточно высокой степени усвоения чеченским языком указанных заимствований из русского языка. Имеются в этом же словаре лексические единицы типа *стиххоллар*, *парикмахерская*, т.е. слова, относящиеся в русском языке к его национально-специфическому словарному фонду.

Об окончательном утверждении иноязычных слов в лексико-семантической системе другого языка можно судить по тому, в какой мере заимствованные слова ассимилировались фонетически в соответствии с закономерностями зву-

косочетания и произносительными нормами данного языка. В упомянутом выше словаре таких слов немало: *футболхо* (*футболист*), *яшкIа* (*ящик*), *овьорси* (*русский*) [4].

Обращает на себя внимание такой факт. В период, когда у чеченцев не было канонизированной письменности, русские слова переходили в чеченский язык в том виде, в каком они звучали в русской устной речи, т.е. заимствование было ориентировано на орфоэпию. Позже, с развитием собственной нормированной письменности заимствование происходит в опоре на графику. Надо заметить, что писателей иногда подводит приверженность к сверхкорректному воспроизведению русской графики. Они, к примеру, грешат против истины, стремясь графически точно передать русское слово в речи стариков-чеченцев, плохо владеющих русским языком или вовсе его не знающих. Это объясняется, по-видимому, тем, что техника заимствования не унифицирована и научно не разработана, писатели остерегаются дать собственную фонетическую интерпретацию иноязычного слова в устах персонажа, хотя, казалось бы, это нетрудно сделать. В то же время примеров реалистически точного воспроизведения иноязычных слов в художественном тексте достаточно много.

В качестве одной из закономерностей вхождения русской лексики в чеченский язык можно отметить то, что разные функциональные стили и разные социальные группы чеченцев осваивают иноязычную лексику по-разному. Русское слово в речи персонажа художественного произведения становится главным признаком, эффективным приемом создания речевого портрета. Фонетически точное воспроизведение почти всегда говорит об образованности говорящего, что, конечно, не исключает возможности обращения его ко второй, фонетически трансформированной модели заимствования, например, в беседе со стариками для создания доверительной обстановки и т.д.

Процесс заимствования не кодифицирован, что позволяет, в частности, применять альтернативные формы заимствованных слов даже в пределах одного и того же стилистического среза. Ср., например, стилистически недифференцированное употребление в произведениях И. Саракаева, А. Айдамирова, Х. Ошаева, М. Мамакаева и др. заимствованных слов: *фотографи*, *гитар*, *патефон* и т.д.

Заимствуются почти исключительно имена существительные. Заимствуются не только слова, но и отдельные значения; имеет место, например, калькирование метафорических значений.

Распространенный характер имеет калькирование на двух уровнях: в) в пределах одной леммы при словообразовании по аналогии; б) в виде сложных

номинативных единиц: *жижигохьург* – *жижиг* – *охьу* – *рг* – 'мясорубка' (от *жижиг* – 'мясо', *охьу* – *рг* – 'рубящий'); *шекардухург* – *шек* – *ар* – *духу* – *рг* – 'сахарница' (от *шек* – 'сахар' + *духу-рг* – 'ставящий, сыплющий') и т.д.

«Словообразовательные кальки в чеченском языке создаются:

- путем присоединения к исходной основе аффиксов: *цхьа* + *лин* *терахь* – единственное число, *духха* + *лин* *терахь* – множественное число, *карча-м* – оборот, *цлердош* – имя существительное, *мукъа-за аз* – согласный звук;
- в составе лингвистического термина могут быть два аффикса: *юхьан-цара дарж* – положительная степень; *юхьан-цара* – от основы *юхь* (начало) при помощи суффиксов *-анца* и *-ра*. В чеченском языке семантические кальки возникли под влиянием какого-либо значения русского слова» [5, с. 17].

Довольно часто происходит заимствование многозначного русского слова только в одном из значений. К примеру, русское драма заимствовано только в значении «драматургическое произведение», а слово защитник зарегистрировано только в специальном терминологическом значении «защитник обвиняемого». Подобных примеров достаточно много.

Отмечены случаи, когда слово, уже ставшее архаизмом в русском языке, продолжает активно употребляться в чеченском. При этом его употребление не связано с каким-либо стилистическим заданием.

Образование большинства названий происходит посредством сочетания двух основ: первая основа – название того, из чего готовится то или иное блюдо, вторая основа – термин. Например: *нитташ*, *к1алд чуйюллина оьлг* – 'пирог с крапивой и творогом'; *нитташца борщ* – 'зеленый борщ с крапивой'; *Картал чуйюллина ч1епалгаш* – 'тонкая лепешка, начиненная картофелем' и т.д.

В ряде случаев заимствованное русское слово сопровождается чеченским в постпозиции или препозиции: *ашторкакуотам* – 'астраханская курица', *цлерп-шт* – 'огненная почта, поезди'.

Чеченский компонент сложного слова указывает на класс предметов, один из которых является денотатом русского слова. Это своеобразный перевод на другом семантическом уровне: видовое наименование из другого языка объясняется родовым термином собственного языка.

Нельзя не отметить, что во многих случаях заимствование носит избыточный характер. В чеченских словарях можно найти множество слов такого рода, например, *столови*, *рессоран*, *кофэ*, *закусочни*, *борщ*, *буфет*, *котлет*, *вареники*, *чайни*, *подлие* [4]. Трудно установить в историческом плане, являлось ли это отражением реальной картины словоупотребления или же, напротив, инициатива составителя словаря была подхвачена рядовыми носителями языка. Такое предпочтительное употребление заимствований привело во многих случаях к забвению слов родного чеченского языка.

Для обозначения иноязычных реалий и понятий в недостаточной мере используются внутренние ресурсы семантической системы современного чеченского языка. Так, в официально-деловом общении на страницах газет и журналов применяются заимствованные через русский язык слова. Вместо таких вайнахских слов, как *чаглар*, *ийи*, *них* чаще стали употребляться слова *вино*, *пиво*, *квас*.

В концептуальном плане ничто не препятствует тому, чтобы эти понятия выражались уже имеющимися в чеченском языке словами.

Иногда заимствованное чеченским языком слово приобретает в нем семантические качества и валентные связи, не свойственные ему в русском языке,

посредством которого оно проникло в чеченский. Происходит расширение норм номинации и сочетаемости слова сверх присущих ему в языке-доноре.

Возможно также расширение морфологии заимствованного слова, когда оно применяется в чеченском языке в формах, не отмеченных в исходном языке.

Если рассматривать вопрос в аспекте реального функционирования языковых средств, то обращает на себя внимание чрезвычайно распространенное явление билингвистического плеоназма, явно избыточное с точки зрения коммуникативных потребностей выражение одного и того же смысла сначала в одном языке, а затем и в другом. Особенно это характерно для разговорной речи, которая в силу своей неподготовленности очень точно отражает, в частности, неспособность говорящего адекватно идентифицировать соответствующие единицы двух семантических систем.

В сфере бытового общения в повседневной разговорной речи наблюдается наиболее интенсивное взаимодействие русской и чеченской лексики. Именно здесь зафиксированы экспрессивные образцы народной этимологии различных выражений.

Нередко применение иноязычного слова мотивировано не его номинативными возможностями, а сопряжено с передачей престижной коннотации [6, с. 3]. Иноязычное слово осмысливается при этом как способное возвысить, приукрасить, оценить по достоинству обозначаемый предмет, а вместе с ним и самого говорящего или адресата речи. При этом семантически равноценное слово родного языка, по мнению говорящего, лишено подобающей моменту торжественной окраски. Особенно показательны в этом отношении примеры исправления номинации, когда уже употребленное слово родного языка отвергается и заменяется русским исключительно с целью подчеркнуть неординарность предмета.

Резюмируя вышеизложенное, отметим, что перегруженность чеченского языка заимствованиями – факт очевидный, и многих чеченцев беспокоит вопрос: как избежать в речи чрезмерного употребления русской лексики? Одним из приемов устранения из речи иноязычной лексики является дефиниция соответствующих реалий средствами родного языка. Но возможности этого способа номинации весьма ограничены, так как, во-первых, правильное осмысление таких толкований находится в сильной зависимости от конситуации, а во-вторых, не всегда разрешимо противоречие между необходимой полнотой описания предмета и краткостью соответствующего языкового выражения [2, с. 23]. В художественной литературе можно найти примеры удачной замены русского слова его толкованием средствами родного языка.

Из четырех способов номинации, создания обозначений для новых реалий в чеченском языке – словообразование, семантическая деривация, словосочетание и заимствование – наибольшую распространенность получило заимствование.

Таким образом, наше исследование показало, что употребление русизмов в чеченском языке происходит под влиянием внешних (неязыковых, экстралингвистических) и внутренних (языковых, лингвистических) причин. Внешние причины – это различные связи между народами: экономические, политические, военные и т.п. Внутренние причины заимствования – введение в систему языка новых терминов.

#### Библиографический список

1. Вагапов А.Д. Нохчийн дешаран терминех ла'сна. *Вайнах*. 2004; № 8: 61 – 62.
2. Дешериев Ю.Д. *Влияние социальных факторов на функционирование и развитие языка*. Москва: Наука, 1988.
3. Жеребило Т.В. *Словарь лингвистических терминов*. Издание 5-е, исправленное и дополненное. Назрань: Пилигрим, 2010.
4. Карасаев А.Т., Мациев А.Г. *Русско-чеченский словарь*. Москва, 1978.
5. Манцаева А.Н., Бахаева Л.М. Проникновение лингвистических русизмов в чеченский язык. *European science*. № 5 (15): 16 – 20.
6. Розен Е.В. Альтернативные формы и их социальные коннотации в современном немецком языке. *Социолингвистические аспекты изучения немецкой лексики: сборник научных трудов*. Калинин, 1981.
7. *Чеченско-русский словарь*. Составитель И.Ю. Алироев. Москва: Academia, 2005.

#### References

1. Vagapov A.D. Nohchijn дешаран терминех ла'сна. *Vajnah*. 2004; № 8: 61 – 62.
2. Desheriev Yu.D. *Vliyaniye social'nykh faktorov na funkcionirovaniye i razvitiye yazyka*. Moskva: Nauka, 1988.
3. Zherebilo T.V. *Slovar' lingvisticheskikh terminov*. Izdanie 5-e, ispravlennoe i dopolnennoe. Nazran': Piligrim, 2010.
4. Karasaev A.T., Maciev A.G. *Russko-chechenskiy slovar'*. Moskva, 1978.
5. Mancaeva A.N., Bahaeva L.M. Proniknoveniye lingvisticheskikh rusizmov v chechenskiy yazyk. *European science*. № 5 (15): 16 – 20.
6. Rozen E.V. A'l'ternativnye formy i ih social'nye konnotatsii v sovremennom nemeckom yazyke. *Sociolingvisticheskie aspekty izucheniya nemeckoy leksiki: sbornik nauchnykh trudov*. Kalinin, 1981.
7. *Chechensko-russkiy slovar'*. Sostavitel' I.Yu. Aliroev. Moskva: Academia, 2005.

Статья поступила в редакцию 30.10.19

**OBSELETE WORDS AS ONE OF LEXICAL LAYERS OF PASSIVE VOCABULARY.** The article shows that the concept of "obsolete vocabulary", despite the tradition of the name used, is still in the focus of modern research. The problem of obsolete words in the article is shown by the example of Karachay-Balkar language. The passive vocabulary of the Karachay-Balkar language includes neologisms, archaisms and historicisms, i.e. words that are no longer used or are of little use in



everyday life, the meanings of which are not understood, are not clear without context or are out of use. The boundaries between active and passive vocabulary are very mobile. The transition words or phrases from active to passive with the care, concepts, realities that these lexemes are expressed, it flows continuously, in every age of life. Each epoch leaves its distinctive mark in the language.

**Key word:** obsolete vocabulary, Karachay-Balkar language, neologisms, archaisms and historicisms.

**Э.Н. Уртеннова**, канд. филол. наук, ст. преп., Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева, г. Карачаевск,  
E-mail: sulfuzb@gmail.com

## УСТАРЕВШИЕ СЛОВА КАК ОДИН ИЗ ЛЕКСИЧЕСКИХ ПЛАСТОВ ПАССИВНОГО СЛОВАРЯ

В статье показано, что само понятие «устаревшая лексика», несмотря на традиционность используемого наименования, относится к числу дискуссионных. Проблема устаревших слов в статье показана на примере карачаево-балкарского языка. К пассивному словарному запасу карачаево-балкарского языка отнесены неологизмы, архаизмы и историзмы, т.е. слова, которые уже не употребительны или малоупотребительны в повседневной жизни, значения которых непонятны, неясны без контекста или выходят из употребления. Границы между активным и пассивным словарным составом весьма подвижны. Процесс перехода слов из активного фонда в пассивный с уходом понятий, реалий, которые этими лексемами выражались, протекает непрерывно, в каждую эпоху жизни, которая оставляет свой отличительный след в языке.

**Ключевые слова:** устаревшая лексика, карачаево-балкарский язык, неологизмы, архаизмы и историзмы.

Многие исследователи отмечают, что глубокое и всестороннее изучение устаревших слов представляет несомненный интерес, ибо это такой разряд слов, который влияет на развитие словарного состава языка в целом. Непрерывно пополняясь новыми словами, язык вместе с тем отказывается от слов, которые в силу тех или иных причин оказались невостребованными. Устаревание и отмирание некоторых слов – это естественное стремление каждого языка освободиться от избыточных лексических единиц и задача исследователя – выявить причины этих изменений и характер их протекания [1]. Устаревание слов, их исчезновение – сложное явление, происходящее постепенно. Вначале устаревшее слово переходит из активного запаса в пассивный, сужается его контекстуальная значимость, значение его постепенно забывается, затем лексема становится непонятной для многих носителей языка.

В словарном составе современного карачаево-балкарского языка протекает целый ряд процессов, обусловленных социально-экономическими и политическими изменениями в обществе конца XX – начала XXI веков, в том числе таких как, с одной стороны, резкое увеличение лексического состава языка за счет деархаизации и заимствований и, с другой стороны, переход большого пласта общеупотребительной лексики в категорию малоупотребительных слов [2 – 8].

На наш взгляд, при детальном рассмотрении устаревание слов проходит ряд этапов: а) активное употребление, б) менее активное употребление, в) уход в пассивный словарь, г) сохранение в пассивном запасе и д) исчезновение. Например, слова *гыбыт* – «бурдюк», *гыбыт бышлак* – «сыр, заготовленный для хранения на зиму в бурдюке», означавшее в прошлом «бурдюк»; *гыбыт айран* – «бурдючный айран» (залитый в бурдюк и приобретший особый вкус); *джау гыбыт* – «бурдючное масло (взбитое в бурдюке)»; *гыбыт бучхак* – «отверстие в бурдюке»; *кьатхан гыбыт* – «просохший бурдюк». В XIX в. это слово употреблялось активно и в своем прямом значении, когда в обиходе у карачаевцев не было ведра. В настоящее время карачаевцы редко пользуются или вообще перестали пользоваться бурдюками. Поэтому из языка молодого поколения карачаевцев это слово ушло, и для них непонятно значение этого слова. Однако переносное значение данного слова употребляется и в настоящее время: *гыбыт* – «брюхо, пузо»; *гыбытын тургузуб* – «выпятив брюхо»; *базык гыбыт* – «толстое брюхо»; *гыбыт кьобуз* – «болтун, пустослов».

Переход слов из пассивного словаря в активный сопровождается определенными семантическими изменениями, с сохранением при этом предметно-логического плана лексической единицы. Изменения касаются снятия указания на принадлежность обозначаемой реалии к прошлым временам, а также замены темпорально-стилистической семы «устаревшее» на сему «современное»: фирма, биржа, бакалавр и др. [2]. Однако в ряде случаев отмечаются значительные семантические трансформации, которые приводят к семантической модификации (*келечиле* – «представители, посланники», *сууаблык иш* – «благотворительность» и др.), иногда к семантической деривации (*кёрмюк* – «выставка», *джермалык* – «ярмарка» и др.).

Основные функции деархаизированной лексики в речи заключаются большей частью в использовании их с целью воссоздания реальной исторической обстановки, а также в качестве средства экспрессивного выражения и эмоционального воздействия, так как с архаизацией слова изменяется его функциональная ориентированность в тексте, диапазон вариативности его стилистических функций, его роль в характере выражения семантической доминанты того или иного текста [3, с. 37 – 38].

Деархаизированные лексические единицы можно распределить по следующим группам: 1) обозначения реалий юридической, социально-экономической и других сфер жизни: *осуй* – «опекун, попечитель», *орис* – «наследник», *асаба* – «наследник, преемник», *тесланники* – «наследство; имущество, оставленное в наследство», *кьаза* – «наказание», *сиясат* – «политика», *мизам* – «порядок», *кьурамат* – «суша», *барлак* – «залежь, целина»; 2) профессиональная лексика, долгое время бывшая под запретом и ставшая в конце XX века одним из источ-

ников пополнения активного словаря, а также слова, обозначающие морально-нравственные понятия: *керамат* – «рай, райский», *кьадар* – «судьба, рок, предначертание», *мархамат* – «милость, милосердие», *фарыз* – «непреклонная обязанность, долг», *тарикут* – «праведная жизнь», *шапагьат* – «заступничество, милость», *мусафир* – «странник»: *Мусафир болмай, муслиман болмаз* (посл.) «Не став странником, не станет мусульманином» (имеется в виду паломничество в Мекку и Медину). Таким образом, деархаизированные лексические единицы пополняют словарный состав языка и отражают динамические процессы, связанные с общественными изменениями.

Важную часть исследования форм существования языка составляет изучение языка как исторически развивающегося объекта и основных особенностей языковых изменений. В связи с этим они подчеркивают, что природа языковых изменений носит двойной характер: 1) от среды, в которой он существует и 2) от его внутреннего механизма и устройства [4, с. 198].

Наиболее подвержен языковым явлениям лексический уровень. Однако язык носит устойчивый характер, позволяющий даже при значительных изменениях сохранить общее тождество самому себе в течение длительного времени. [4, с. 198 – 199]. Тем самым изменчивость языка – и предпосылка, и результат речевой деятельности, и условие, и следствие нормального функционирования языка. Это общетеоретическое положение полностью подтверждается анализом устаревшей лексики карачаево-балкарского языка.

Причины устаревания слов – одна из важнейших проблем теории архаизмов. По замечанию Н.М. Шанского, «установление причин превращения слов из факта активного словарного запаса в архаизмы, причин вытеснения, замены одного слова другим является, как правило, делом весьма сложным» [5, с. 148 – 149].

Именно в этой сложности видит З.Ф. Белянская «отсутствие в лингвистических работах систематизированного и последовательного их отражения» [1, с. 30]. Она попыталась привести в систему причины устаревания слов в языке. Именно на ее труд мы опираемся при решении данной проблемы.

Многие ученые, исходя из общих законов развития словарного состава, определяют влияние на процесс архаизации слов как внешних, экстралингвистических, так и внутренних факторов [1]. По мнению Б.А. Серебренникова, на язык может оказывать влияние «состояние населения», «особенности социальной организации общества», «явления надстроечного порядка» [4, с. 201 – 202]. Но он также подчеркивает, что «законы, которыми управляют языковые изменения, не совпадают с законами развития человеческого общества» [4, с. 204].

З.Ф. Белянская одной из причин появления архаизмов в языке видит в воздействии социально-экономических и культурных преобразований общества. «Равноправие наций и народностей в нашем обществе, – пишет она, – это новые административно-территориальные деления, признающие автономии отдельных национальных меньшинств, превратили в архаизмы прежние названия некоторых народностей остяки-ханты, вогулы-манси, вотяки-удмурты, тунгусы-эвенки, черемисы-марийцы» [4, с. 33].

В словарном составе современного карачаево-балкарского языка протекает целый ряд процессов, обусловленных социально-экономическими и политическими изменениями в обществе. Причины перехода лексических единиц из категории активного фонда в категорию пассивного словаря лежат в двух плоскостях: внутрilingвистической и внемilingвистической. Одной из внутрilingвистических причин, обусловивших появление устаревших слов, является синонимическая конкуренция, в результате которой одно из синонимических слов уступает место другому [6, с. 96]: азырейли, джийиргешли («безобразный, отвратительный»), малик – билгич; кьарагьан («прорицатель, предсказывающий по ногтям; лекарь»), айгьак – белгили – ачык («явный, очевидный»), айдез – хали («характер, нрав»), мазар – кьабыр («могила, кладбище»), кьыр – тюз («степь»), кьыргьый – субай («стройный, точный») и т.д.

Помимо этого, к внутрилингвистическим факторам относятся и процессы расширения или сужения значения слов в результате устранения более специализированных названий. Основная сфера жизнедеятельности карачаевцев и балкарцев раньше была связана со скотоводством, что, естественно, нашло отражение в лексической системе языка, в которой бытовало множество терминов, номинирующих домашних животных по определенным признакам (возрасту, масти и т.д.). К примеру, в современном языке функционирует нейтральное обозначение понятия «овца» – кьой; бытовавшие ранее лексемы узада («овца от трёх до четырёх лет»), аллезин («овечка») и другие устарели и встречаются только в произведениях устного народного творчества: Кёк джибекден тьиме тьойген аллезин (фольк.). – «Овечка дает голубой шелк для вязания». Устарели также термины с более узкой семантикой мызанг («поздний ягненок, рожденный после массового окота»), джюмел («ранний ягненок, родившийся до массового окота»), вытесненные нейтральным обозначением кьозу «ягненок».

Семантическое поле концепта уучу («охотник») включает несколько лексических единиц, составляющих целый тематический ряд: уучу («охотник»), марауучу («охотник, егерь»), тауай («охотник на медведя»), буучар («охотник на оленя»). Из этого ряда в активном словаре сохранилось нейтральное уучу, термины же с более узким значением тауай («охотник на медведя»), буучар («охотник на оленя») и марауучу («егерь») перешли в пассивный фонд, сохранившись лишь в фольклорных текстах: Марауучу бёрку марал териден (фольк.). – «У охотника шапка из шкуры марала», Марауучу кирмеген кьулакьда кийик кёб (фольк.). – «В ушле, где охотник не был, дичи много».

Лексика карачаево-балкарского языка делится на исконную и заимствованную. Исконная лексика состоит из алтайских слов (аслан – «лев», алтын – «золото»), ат – «конь», ашхы – «хорошо», польханий («тюльпан»).

В словарном фоне карачаево-балкарского языка имеется значительный пласт заимствованной лексики. Эти заимствования – результат многовековых экономических, торговых, культурных связей с носителями иберийско-кавказских, иранских, монгольских, славянских, семитских, германских, финноугорских, древнегреческого и латинских языков. Таковы, например, армянские (кьач – «крест»), грузинские (гадур – «корзина»), мухар – «обжора», наным («милая»), адыгские (быхы – «морковь», гуруша – «обида»), абазинско-абхазские (хачипсылы – «абхазец»), осетинские (дорбун – «пещера»), антау – «стог сена»), сванские (зынтхы – «овес», пютдю – «лепешка»), монгольские (ханс – «трава», негер – «товарищ», гылджа – «кривой»), финноугорские (гебен – «слабый», акьыл «сомнение»), греческие (гюрге кюн – «день святого Георгия»), латинские (джагнтаз – «сумка»),

арабские (адам – «человек», акьыл – «ум», адет – «обычай»), древнерусские (бараза – «борозда», гиназ – «князь»),

В послеоктябрьский период огромную роль в обогащении всех сторон лексики карачаево-балкарского языка играет русский язык.

Предки современных карачаевцев и балкарцев пользовались различными системами письма: клинописью – письмо, напоминающее шумерское, руникой, греческим письмом, арабской графикой, кириллицей [7], [8].

В последние годы в Кабардино-Балкарии и в Карачаево-Черкесии ведется интенсивная лексикографическая работа в области карачаево-балкарского языка. Создаются словари разного типа, орфографические терминологические, фразеологические и др. В рамках этой программы создан настоящий первый «Карачаево-балкарско-русский словарь», подготовленный в КЧММИ, а в КБНИИ завершено составление «Толкового словаря карачаево-балкарского языка». Вместе с тем приходится констатировать, что роль родного языка в жизни молодежи не повышается, а даже наоборот. Все больше и больше слов вытесняются из активного словарного запаса и переходят в пассивный фонд. Редко встречаются люди, которые могут говорить на «чисто» карачаевском языке. Слова, которые переходят в пассивную лексику, затем и вовсе уходят из употребления, обогащая тем самым группу устаревших слов. О том, какие слова составляли активный словарный запас у старших поколений, а ныне пассивный словарный у современников, можно говорить, опираясь на художественную литературу и фольклор карачаевцев и балкарцев. Именно они дают нам возможность говорить о культуре, обычаях, составляющих историю народа.

Изучив теоретические основы изучения устаревшей карачаево-балкарской лексики, мы пришли к заключению, что само понятие «устаревшая лексика», несмотря на традиционность используемого наименования, относится к числу дискуссионных.

К пассивному словарному запасу карачаево-балкарского языка отнесены неологизмы, архаизмы и историзмы, т.е. слова, которые уже не употребительны или малоупотребительны в повседневной жизни, значения которых непонятны без контекста или выходят из употребления в связи с уходом из жизни их означающих реалий, а также слова, которые вошли в язык в связи с появлением в жизни новых предметов и явлений, но еще малоупотребительны.

Как показывают исследования, границы между активным и пассивным словарным составом весьма подвижны. Процесс перехода слов из активного фонда в пассивный с уходом понятий, реалий, которые этими лексемами выражались, протекает беспрерывно, в каждую эпоху жизни, оставляющую свой отличительный след в языке.

#### Библиографический список

1. Белянская З.Ф. *Устаревшая лексика современного русского языка*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Ленинград, 1986.
2. Шмелькова В.В. *Лексическая деархаизация в современном русском литературном языке*. Москва, 2010.
3. Улаков М.З. *Проблемы лексической стилистики карачаево-балкарского языка*. Нальчик, 1994: 37 – 38.
4. Серебренников Б.А. *О материалистическом подходе к явлениям языка*. Москва: Наука, 1983.
5. Худяков М. *Очерки истории Казанского ханства*. Казань, 1990: 148 – 149.
6. Костомаров В.Г. *Языковой вкус эпохи*. Москва, 1994.
7. Лавров Л.И. *Новые материалы по арабской эпиграфике на Северном Кавказе*: Сборник музея антропологии и этнографии XXI в. Ленинград, 1963.
8. Хабичев М.А. *Алфавиты и орфографии языков народов. Опыт совершенствования алфавитов и орфографических языков народов СССР*. Москва, 1982.

#### References

1. Belyanskaya Z.F. *Ustarevshaya leksika sovremennogo russkogo yazyka*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskikh nauk. Leningrad, 1986.
2. Shmel'kova V.V. *Leksicheskaya dearhaizaciya v sovremennoe russkom literaturnom yazyke*. Moskva, 2010.
3. Ulakov M.Z. *Problemy leksicheskoy stilistiki karachaev-balkarskogo yazyka*. Nal'chik, 1994: 37 – 38.
4. Serebrennikov B.A. *O materialisticheskom podhode k yavleniyam yazyka*. Moskva: Nauka, 1983.
5. Hudyakov M. *Ocherki istorii Kazanskogo hanstva*. Kazan', 1990: 148 – 149.
6. Kostomarov V.G. *Yazykovoj vkus 'epohi*. Moskva, 1994.
7. Lavrov L.I. *Novye materialy po arabskoj 'epigrafike na Severnom Kavkaze*: Sbornik muzeya antropologii i 'etnografii XXI v. Leningrad, 1963.
8. Habichev M.A. *Alfavit i orfografi yazykov narodov. Opyt sovershenstvovaniya alfavitov i orfograficheskikh yazykov narodov SSSR*. Moskva, 1982.

Статья поступила в редакцию 30.10.19

УДК 1751

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10172

**Eslami Masoume**, Cand. of Sciences (Psychology), teacher, Department of Psychology, University of Bojnord (Bojnord, Iran),

E-mail: eslami@ub.ac.ir

**Salimi Abdolmaleki Kosar**, Cand. of Sciences (Philology), teacher, Department of Foreign Languages, University of Bojnord (Bojnord, Iran),

E-mail: k.salimi@ub.ac.ir

**PSYCHOLOGICAL ANALYSIS OF THE MOTIVES OF PERSIAN-SPEAKING STUDENTS AT UNIVERSITY OF BOJNORD TO STUDY THE RUSSIAN LANGUAGE AS A SECOND, TAKING INTO ACCOUNT THE QUALITATIVE RESEARCH METHOD.** Motivation to learn a second language is one of the most important and effective factors in achieving student success. In most cases, with any degree of ability to learn languages, students with a high level of motivation are significantly successful in learning a second language. Based on the fact that psychological and social factors can affect the motivational levels of certain individuals, therefore, the study of psychological factors seems to be a very important issue. The purpose of this study is a psychological analysis of the motives of Persian-speaking students to study the Russian language, in view of the qualitative research method. The statistical sample included 38 students from Bojnurd University, who were selected by targeted sampling in 2019. The results showed that the motivation of the participants was divided into five main categories: instrumental and business motivation, motivation related to personal dreams, successful experience and ability to learn, expectations of society, parents, interest in Russian culture and a gradual increase in interest.

**Key words:** psychological analysis, motivation, training, second language, Russian language, persian language, student, teacher.

**Эслами Масуме**, канд. филол. наук, преп. кафедры психологии Боджнордского университета, г. Боджнорд, E-mail: eslami@ub.ac.ir  
**Салими Абдолмалеки Косар**, канд. филол. наук, преп. кафедры иностранных языков Боджнордского университета, г. Боджнорд,  
 E-mail: k.salimi@ub.ac.ir

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ МОТИВОВ ПЕРСогоВоряЩИХ Студентов БОДЖНОРДСКОГО УНИВЕРСИТЕТА К ИЗУЧЕНИЮ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ВТОРОГО С УЧЕТОМ КАЧЕСТВЕННОГО МЕТОДА ИССЛЕДОВАНИЯ

Мотивация к изучению второго языка представляет собой один из наиболее важных и эффективных факторов в достижении успеха учащихся. В большинстве случаев при любой степени способности к изучению языков учащиеся с высоким уровнем мотивации значительно успешны в освоении второго языка. Исходя из того, что психологические и социальные факторы могут сказываться на мотивационных уровнях тех или иных лиц, изучение психологических факторов представляется весьма важным вопросом. Целью данного исследования является психологический анализ мотивов персоговорящих студентов к изучению русского языка с учетом качественного метода исследования. В статистическую выборку входило 38 студентов из Боджнордского университета, которые были отобраны путем целенаправленной выборки в 2019 году. Результаты позволили разделить мотивацию участников на пять основных категорий: инструментальная и деловая мотивация; мотивация, связанная с личными мечтаниями, успешным опытом и способностью к обучению; мотивация, связанная с ожиданиями общества, родителей; интересом к русской культуре и мотивация, связанная с постепенным ростом интереса.

**Ключевые слова:** психологический анализ, мотивация, обучение, второй язык, русский язык, персидский язык, студент, преподаватель.

Одно из самых важных исследований, впервые рассмотревших роль мотивации в обучении второму языку, является научная работа Гарднера [1]. Мотивации в обучении иностранному языку в целом делятся на два типа – внешняя мотивация и внутренняя. Внутренняя мотивация исходит из личных интересов, тогда как внешняя связана, к примеру, с поиском подходящей работы [2]. Заинтересованные и мотивированные студенты стремятся расширить свои знания посредством языковой подготовки. Такой студент с помощью непрерывного изучения языка также стремится активно и эгоцентрично реализовать собственные знания [3]. Большинство теорий, игнорируя внутреннюю мотивацию, в основном сосредоточены на внешней мотивации [4]. С. Крашен считает мотивацию наиболее важным фактором, способствующим бессознательному и спонтанному овладению языком [5].

Как правило, учение представляет собой постоянную и неизменную потребность каждого человека. Поскольку язык является одним из наиболее важных средств коммуникации и общения между людьми и в удовлетворении этой потребности играет главенствующую роль, следовательно, с помощью рассмотрения различных мотивов к изучению языка с психологической точки зрения может решить многие трудные моменты в освоении того или иного языка. Множество исследований, проведенных в области дидактики и составления учебных материалов, подчеркивают особое место психологических факторов в этой области. Вера в самоэффективность и собственные навыки является двумя важными факторами личного успеха. Эта вера является основным источником саморазвития, а также успешного подхода к сложным ситуациям и изменениям. Язык, по сути, является средством взаимодействия с другими людьми. Психологические аспекты играют важную роль в успешном изучении языка и его использовании в качестве второго языка. Чувство наслаждения и удовлетворения от владения вторым языком, постепенное появление чувства уверенности в себе и веры в самоэффективность могут служить эффективными рычагами в оптимизации изучения второго языка. Мотивация – это чувство или желание, которое заставляет человека действовать и двигаться по определенному пути. Личные, социальные и культурные факторы способны влиять на мотивацию.

Иногда эти мотивы служат средством и инструментом для изучения того или иного языка для достижения определенной цели, например, поступление на работу. Иногда существует мотивация к интеграции (желание внедриться и присоединиться к культуре второго языка или к определенной группе). Хотя идентифицировать и изучать это представляется весьма сложным процессом, но всё же и здесь наиболее фундаментальной мотивацией является мотивация к изучению. Кто-то интересуется собой, языком, людьми, которые говорят на этом языке, учителем, окружающей средой и т.п., и всё это значительно влияет на степень проявления интереса и мотивации учащихся к изучению языка.

В изучении второго языка наиболее важным моментом, который часто упускается из виду, является то, что человек должен почувствовать необходимость и потребность, осознать ситуацию нормальной для изучения того или иного языка. В большинстве стран обучение второму языку в школах оказывается неудачным [6], так как обычно не учитывается естественный процесс закрепления языка в сознании людей, и, более того, в школах часто не обращается внимания на то, что изучаемый язык должен использоваться именно в виде средства эффективной коммуникации. В школах язык используется как средство для получения оценки и изучается не в соответствии с поставленной учебной целью, а только в виде предложений-клише. Это отнюдь не обеспечивает мотивацию, необходимую для продолжения обучения. Также очень мало уделяется внимания практическому и коммуникационному аспектам употребления языка, и основное внимание сосредоточивается на формальной стороне языка, а не на развитии интереса к общению. Одними из наиболее эффективных факторов в изучении второго языка являются биопсихологические факторы мотивации, и оценка производительности. В облегчении учебного процесса изучения второго языка нужно учитывать взаимоотношение между учителем и учащимися. Психологический фактор, который регулирует отношения между учителем и учащимися, может оказывать поло-

жительное влияние на мотивацию учащихся и тем самым улучшить учебный процесс [7]. Другое определение мотивации, которое больше связано с процессом обучения, состоит в том, что мотивация – это энергия, которая мобилизуется для достижения тех или иных целей [8]. Данное исследование не отрицает влияние и роль личностных, психологических и социальных мотивов и факторов [9] и, более того, подтверждает роль поиска подходящей работы и успеваемости в учебе как дополнительной мотивации к получению высшего образования [10].

По мнению многих психологов, на мотивацию к изучению второго языка влияют несколько факторов. Изучение русского языка как второго не является исключением. Это такие факторы, как возраст, пол, способность к изучению языков, социальные факторы и т.д. К числу эффективных психологических факторов в данном случае относятся: мотивация, личное отношение к изучаемому предмету и процессу обучения, тревожность, уверенность в себе и самооценка, самоуважение или чувство собственного достоинства [11]. Конечно, в дополнение к индивидуально-личностным характеристикам, связанным с учащимися, также могут быть важны в качестве эффективных мотивационных факторов и личностные особенности обучающего, включая его личность, владение вторым языком, эффективные отношения между учителем и учащимися. Готовность изменить прежние убеждения, способность понимать и улучшать изучение иностранного языка в аудитории и вне нее, а также способность учителя явно применять учебные и образовательные приемы, строить доверительные отношения и создавать дружескую атмосферу в аудитории, – всё это очень эффективно для формирования мотивации к изучению второго языка.

Это исследование было выполнено на основе качественных методов исследования с использованием метода контент-анализа. Данные были собраны с целью более глубокого рассмотрения вопроса о мотивации студентов с помощью проведения полуструктурированных интервью. Для этого были опрошены 38 студентов бакалавриата, изучающих русский язык в университете Боджнорд (25 студенток и 13 студентов), которые отбирались путем целенаправленной выборки в 2019 году. Их возраст составлял от 18 до 22 лет. Интервью продолжались до насыщения полученных данных. Они проводились на добровольной основе в относительно спокойной обстановке в аудитории. Собеседник имел право и возможность отказаться от продолжения участия в интервью, когда он посчитает это нужным. Интервью были закодированы после многократного рассмотрения и анализа и разбиты на основные категории. Обеспечение их конфиденциальности и неупоминание фамилии опрошенных студентов помогли им давать более правдивые ответы на поставленные вопросы. В ходе собеседования интервьюер также задавал дополнительные вопросы в соответствии с ответами респондента.

Исследование было классифицировано на 6 основных категорий.

Таблица 1

Основные категории, полученные при классификации мотивов у студентов русского языка, принявших участие в интервью

Классификация мотивов студентов в этом исследовании
Инструментальные и деловые мотивы
Личные мечты и желания
Опыт получения успеха
Интерес к русской культуре
У меня постепенно появился интерес

Анализ и описание каждой из вышеперечисленных категорий приводятся следующим образом:

### Инструментальные и деловые мотивы

Инструментальные и деловые мотивы – это мотивы употребления языка для достижения другой цели. Фактически учащийся намерен продолжить из-



учение языка, чтобы поступить на подходящую работу или добиться карьеры. Например, интервьюируемый участник № 22 заявил: «Моя мотивация при выборе этой специальности состояла в том, что в нашей стране нет специалистов, полностью изучивших русский язык и досконально владеющих этим языком, и в коммерческих и торговых предприятиях, работающих с российской стороной, существует немногочисленное число переводчиков, поэтому я выбрал именно этот язык». Другой участник заявил: Так как рынок, связанный с этим языком, еще не столь насыщен, как рынок английского языка, я надеюсь на рынок труда этого языка».

#### Личные мечтания и желания

Другую, не менее важную категорию, полученную в результате анализа содержания интервью, можно назвать «личные мечтания и желания». Желания, мечты и представления людей о будущем являются мощным источником мотивации, которая может активизировать текущие усилия людей [12]. Один из респондентов сказал: «Я хочу выбрать этот язык в силу хороших ирано-русских отношений и светлого будущего русского языка», другой участник ответил: «Изучение какого-нибудь иностранного языка (кроме английского) является одной из причин и мотивов в выборе этой специальности».

#### Опыт достижения успеха и расширение умений в учебе

Еще одна распространенная в интервью категория – это опыт получения успеха. Если учащийся почувствует, что он достиг ощутимых успехов в изучении языка, этот факт мотивирует и приведет к дополнительному стремлению и усилиям с его стороны. Один участник заявил: «Поскольку я знал другой язык (т.е. английский), то мне захотелось выучить и другой язык для того, чтобы развить и расширить свою карьеру, связанную с преподаванием языков».

#### Интерес к русской культуре

В этой категории некоторые учащиеся вынуждены изучать второй язык лишь из-за того, что другие ожидают этого от них. Один из участников заявил: «Моя мотивация и цель при выборе специальности по изучению русского языка состояли в том, чтобы я мог говорить на этом языке, чтобы я мог поехать в Россию, чтобы продолжить свою учебу там, и одновременно познакомиться с культурой и традициями русского народа и таких стран, как Грузия и Туркменистан». Другой же участник сказал: «По причине того, что этот язык попросту красивый и могучий и то, что он весьма эффективный на международной арене. Повлияли также и такие причины, такие как интерес к русской культуре и к самой России».

#### Библиографический список

1. Гарднер Р.С., Ламберт В.Е. *Отношения и мотивация в изучении второго языка*. Rowley, MA: Newbury House Publishers, 1972.
2. Дези Р.Л., Райан Р.М. *Внутренняя мотивация и самость. Определение в поведении человека*. Нью-Йорк: Plenum Press, 1985.
3. Эмнести М. Помогать детям учиться как учиться. *Австралийский журнал чтения*. 1988; № 11: 269 – 277.
4. Гарднер Р.С., Социальная психология и изучение второго языка. *Роль отношений и мотивации*. Лондон: Эдвард Архолд, 2001.
5. Крашен С. *Освоение второго языка и изучение второго языка*. Oxford Pergamon Press, 1981.
6. Аннусами Д. Психологические аспекты овладения языком. *Журнал Индийской академии прикладной психологии*. 2006; Vol. 32, № 2: 84 – 92.
7. Мерсер С. *Психология для языка: Психология изучения и преподавания языка*. Multilingual Matters, 2018.
8. Муравен М., Слессарева Е. *Механизмы сбой самоконтроля: мотивация и ограниченность ресурсов, личность и вестник социальной психологии*. 2003; Vol. 29: 894 – 906.
9. Шириги Н., Азизи Н. Мотивационный подход и отношение двух иранских студентов к изучению английского языка. *Журнал-ежеквартальник Иранской ассоциации высшего образования*. 2010; № 1.
10. Ханлуи К. Оценка мотивации студентов-медиков к изучению английского языка. *Развитие образования в медицине*. Серия 6. 2003; № 12: 89 – 94.
11. Шепленко Т. Психологический аспект при овладении вторым языком. *Вестник ПНИПУ. Вопросы лингвистики и педагогики*. 2017; № 1: 117 – 125.
12. Юсефи Н., Эбади С., Сазди М. Изучение мотивации второго языка у студентов бакалавриата сквозь призму теории о «Системе самомотивации второго языка». *Научно-исследовательский журнал-ежеквартальник «Обучение»*. 2017; № 3: 1 – 21.

#### References

1. Gardner R.S., Lambert V.E. *Otnosheniya i motivatsiya v izuchenii drugogo yazyka*. Rowley, MA: Newbury House Publishers, 1972.
2. Dezi R.L., Rajan R.M. *Vnutrennyaya motivatsiya i samost'. Opredelenie v povedenii cheloveka*. N'yu-York: Plenum Press, 1985.
3. 'Emneste M. Pomogat' detyam učit'sya kak učit'sya. *Avstralskiy zhurnal chteniya*. 1988; № 11: 269 – 277.
4. Gardner R.S., *Sotsial'naya psikhologiya i izucheniye drugogo yazyka. Rol' otnosheniy i motivatsii*. London: 'Edvard arhol'd, 2001.
5. Krashen S. *Osvoenie drugogo yazyka i izucheniye drugogo yazyka*. Oxford Pergamon Press, 1981.
6. Annusami D. *Psikhologicheskie aspekty ovladeniya yazykom. Zhurnal Indijskoy akademii prikladnoy psikhologii*. 2006; Vol. 32, № 2: 84 – 92.
7. Merse S. *Psikhologiya dlya yazyka: Psikhologiya izucheniya i prepodavaniya yazyka*. Multilingual Matters, 2018.
8. Muraven M., Slessareva E. *Mehanizmy sboya samokontrolya: motivatsiya i ogranichennost' resursov, lichnost' i vestnik social'noy psikhologii*. 2003; Vol. 29: 894 – 906.
9. Shirigi N., Azizi N. *Motivatsionnyy podhod i otnosheniye dvuh iranskikh studentov k izucheniyu angliyskogo yazyka. Zhurnal-ezhkvartal'nik Iranskoj assotsiatsii vysshego obrazovaniya*. 2010; № 1.
10. Hanlui K. *Ocenka motivatsii studentov-medikov k izucheniyu angliyskogo yazyka. Razvitiye obrazovaniya v medicine*. Seriya 6. 2003; № 12: 89 – 94.
11. Sheplenko T. *Psikhologicheskij aspekt pri ovladении вторым языком. Vestnik PNIPU. Voprosy lingvistiki i pedagogiki*. 2017; № 1: 117 – 125.
12. Yusefi N., 'Ebadi S., Sa'edi M. *Izucheniye motivatsii drugogo yazyka u studentov bakalavriata skvoz' prizmu teorii o «Sisteme samomotivatsii drugogo yazyka»*. *Nauchno-issledovatel'skiy zhurnal-ezhkvartal'nik «Obucheniye»*. 2017; № 3: 1 – 21.

Статья поступила в редакцию 30.10.19

УДК 811.511:143

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10173

Shiyanova A.A., Cand. of Sciences (Philology), Leading Researcher, Ob-Ugric Institute of Applied Researches and Development (Khanty-Mansiysk, Russia), E-mail: syazia@mail.ru

**PARAMETRIC ADJECTIVES WITH THE MEANING OF “LENGTH”, “HEIGHT”, “WIDTH”, “THICKNESS” IN HANTY LANGUAGE.** The article considers semantics of parametric adjectives of Hanty language of Kazymsky, Shuryshkar, Priural dialects. The types of measurements are analyzed: “length” – kaz., shur., priur. *hūv* ‘long’, kaz., shur., priur. *van* ‘short’, “height” – kaz., shur., priur. *pāf* ‘high’, kaz. *λελ*, shur., priur. *tef* ‘low’, “width” – kaz., shur., priur. *vūteŋ*, shur. *ūteŋ* ‘wide’, kaz., shur., priur. *vaš*, priur. *vūti* ‘narrow’, “thickness” – kaz., shur., priur. *kūf* ‘thick’, kaz. *exel*, shur., priur. *uxel* ‘thin’. The language material (body of examples) of sufficient

volume is collected for the semantic analysis. The available theoretical material is considered in detail and applied to the designs of the Hanty language. Features of semantic structure of parametric adjectives of Hanty language in specified dialects are revealed. The anthropocentric orientation of measurements is noted.

**Key words:** Hanty language, dialects, parametric adjectives, vocabulary, semantics.

**А.А. Шиянова**, канд. филол. наук, ведущий науч. сотр., БУ «Обско-угорский институт прикладных исследований и разработок», г. Ханты-Мансийск, E-mail: syazia@mail.ru

## ПАРАМЕТРИЧЕСКИЕ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫЕ «ДЛИНА», «ВЫСОТА», «ШИРИНА», «ТОЛЩИНА» В ХАНТЫЙСКОМ ЯЗЫКЕ

В статье рассматривается семантика параметрических прилагательных хантыйского языка казымского, шурышкарского, приуральского диалектов. Проанализированы типы измерений: «длина» – каз., шур., приур. *хүв* – 'длинный', каз., шур., приур. *ван* – 'короткий', «высота» – каз., шур., приур. *пål* – 'высокий', каз. *лел*, шур., приур. *лэл* – 'низкий', «ширина» – каз., шур., приур. *вўтәв*, шур. *ўтәв* – 'широкий', каз., шур., приур. *вац*, приур. *вўтл* – 'узкий', «толщина» – каз., шур., приур. *кўл* – 'толстый', каз. *өхәл* шур., приур. *ухәл* – 'тонкий'. Собран языковой материал (корпус примеров) достаточного объема для проведения семантического анализа. Подробно рассмотрен имеющийся теоретический материал и применен к конструкциям хантыйского языка. Выявлены особенности семантической структуры параметрических прилагательных хантыйского языка в указанных диалектах. Отмечается антропоцентрическая ориентированность измерений.

**Ключевые слова:** хантыйский язык, диалекты, параметрические прилагательные, лексика, семантика.

Наряду с формой и цветом размер является важным качественным свойством объектов, поэтому в любом языке существуют способы указания на этот параметр.

Размер – это физическая характеристика объектов реального мира, но, как и многие другие пространственные свойства, эта категория отражается в естественном языке иначе, чем в языке науки [1].

Цель работы состоит в том, чтобы рассмотреть семантику параметрических прилагательных хантыйского языка казымского, шурышкарского, приуральского диалектов. В связи с данной целью решаются следующие задачи:

1. Собрать материал (корпус примеров) достаточного объема для проведения статистического анализа.
2. Подробно рассмотреть имеющийся теоретический материал и применить его к конструкциям хантыйского языка.
3. Выявить особенности семантической структуры параметрических прилагательных.

Актуальность выбранной темы определяется слабой изученностью лексики хантыйского языка в целом и имен прилагательных в частности. Неисследованными остаются многие вопросы лексической семантики, составляющие предмет данной работы.

Материалом нашего исследования является лексика параметрических прилагательных казымского, шурышкарского и приуральского диалектов хантыйского языка. Собранный нами картотека содержит образцы разговорной речи, записанные у информантов, примеры из фольклорных текстов [2 – 4], а также из словарей [5 – 8].

Методологической и теоретической базой послужили труды отечественных и зарубежных исследователей. Е.В. Рахилина описала некоторые особенности сочетаемости русских предметных имен с прилагательными размера: форма и размер, величина и размер, антропоцентричность и размер, несимметричность в системе размеров [9]. О.М. Альчикова исследовала параметрические прилагательные, зрительного восприятия в алтайском языке (в сопоставлении с киргизским языком), автор представила в виде системы лексико-семантических групп параметрические прилагательные зрительного восприятия алтайского языка и определила их место в общей системе прилагательных [10]. Р.Ш. Усманова посвятила свое исследование изучению и выявлению топологических и функционально-семантических характеристик параметрических прилагательных как средства языковой номинации пространственных признаков [11]. Статья М.С. Ачаева посвящена изучению семантической структуры коррелятивной пары широкий/узкий в русском и английском языках. Параметрические прилагательные широкий/узкий в русском и английском языках, будучи языковыми репрезентантами категории пространства, являются универсальными и коммуникативно значимым классом номинативных единиц. В обоих языках они обладают сложной семантической структурой и характеризуются высокой степенью метафоризации своих значений, однако специфика их лексической сочетаемости свидетельствует о разных способах переосмысления пространственных отношений [12, с. 122]. Л.О. Наний исследовала прилагательные простейших форм и размеров китайского и русского языков в типологическом аспекте, автор подробно описала устройство двух семантических полей: *толстый – тонкий* и *прямой – кривой – косо* на материале двух языков, русского и китайского, сравнив с данными других языков в качестве типологического фона [13]. П.Н. Цикорева исследовала семантическое поле размера на материале норвежского языка, описав несколько типов конструкций размера [1].

Объектом исследования являются имена прилагательные, которые выражают различные способы размерных характеристик вещей, существующие в хантыйском языке.

О существовании в хантыйском языке имени прилагательного как самостоятельной части речи подробно описано в статье Н.Б. Кошкаревой. Автор выделила их на основе комплекса критериев: 1. Семантического: обозначение признака

предмета в широком смысле, включая не только качественную характеристику, которая передается первичными качественными основами, но и относительными – характеристики предмета в его отношении к другому предмету, что выражается отыменными прилагательными со специфическими именно для данного класса слов аффиксами. 2. Морфологического: наличие ущербной словоизменительной парадигмы в функции сказуемого – способность принимать показатели числа, а также в составном именном сказуемом – суффикс дательного падежа. 3. Словообразовательного: а) наличие характерных для относительных прилагательных суффиксов, не присоединяющихся ни к каким другим частям речи; б) словообразовательные связи качественных прилагательных, образование от них наречий при помощи определенных суффиксов, на фоне чего само отсутствие каких бы то ни было суффиксов в составе первичных качественных основ выглядит как своего рода маркирование, аналогичное нулевому аффиксу в парадигме. 4. Синтаксического: предикативная функция, которая выражается изосемически (сказуемым двусоставного или односоставного предложения) или неизосемически (определением) [14, с. 10].

В хантыйском языке исследованию параметрических прилагательных посвящена статья В.Н. Соловар, которая на материале казымского диалекта хантыйского языка описала семантику двух параметрических прилагательных по типу измерения «общая величина»: *ай* – 'маленький' и *ван* – 'большой'. Автор выявила 16 лексико-семантических вариантов для слова *ван* – 'большой': 1. 'Значительный по размерам, величине, большой'. 2. 'Крупный'. 3. 'Многочисленный, т.е. состоящий из большого числа кого-н., чего-н. или имеющийся в большом количестве'. 4. 'Крепкий, прочный, не проваливается'. 5. 'О промежутке времени: длительный, продолжительный'. 6. 'Взрослый'. 7. 'Вышедший из младенческого возраста, подросток (о детях)'. 8. 'Старший, имеющий большое количество лет по сравнению с остальными детьми'. 9. 'Зрелый, пожилой (о человеке)'. 10. 'Главный, влиятельный'. 11. 'Великий, т.е. всесильный'. 12. 'Значительный по силе, интенсивности, степени проявления'. 13. 'Занимающий высокий пост или высокое положение'. 14. 'Высший, следующий за средним в системе образования'. 15. 'Праздничный'. 16. 'Нецензурный', а также 13 лексико-семантических вариантов для слова *ай* – 'маленький': 1. 'Небольшой по размерам, маленький'. 2. 'Повседневный'. 3. 'Мелкий, состоящий из однородных частиц малого размера'. 4. 'Небольшой по количеству, немногочисленный'. 5. 'Медленный'. 6. 'Небольшой по возрасту, малолетний'. 7. 'Вышедший из младенческого возраста'. 8. 'Молодой'. 9. 'Низкий в сравнении с более старшими по званию, должности, служебному положению'. 10. 'Незначительный по силе, интенсивности, степени проявления, слабый'. 11. 'Некрепкий, хрупкий'. 12. 'Незначительный, неважный, второстепенный'. 13. 'Легко подверженный смерти'. Прилагательные этого типа имеют две особенности: они отображают признаки предметов, воспринимаемые органами чувств; структура значения этих прилагательных предполагает наличие в сознании носителя языка «точки отсчета», особой для каждого признака и для каждого класса предметов [15, с. 19]. Как показывает наш фактический материал, данные значения актуальны и для всех северных диалектов.

В данной статье мы рассмотрим сочетания существительных с параметрическими прилагательными в хантыйском языке на материале западных диалектов по типу измерения «конкретный параметр объекта»: «длина» – каз. шур. приур. *хүв* – 'длинный', каз. шур. приур. *ван* – 'короткий'; «высота» – каз. шур. приур. *пål* – 'высокий', каз. *лел*, шур., приур. *лэл* – 'низкий'; «ширина» – каз. шур. приур. *вўтәв*, шур. *ўтәв* – 'широкий', каз. шур. приур. *вац*, приур. *вўтл* – 'узкий'; «толщина» – каз. шур. приур. *кўл* – 'толстый', каз. шур. приур. *ай*, *вац*, каз. *өхәл*, шур. приур. *ухәл* – 'тонкий' (табл. 1).

Семантика прилагательных зависит от сочетаемости. В связи с этим в настоящем исследовании предпринимается попытка изучения стратегий, которые выбирает хантыйский язык для отражения размерных характеристик объекта.

Сфера параметра, обозначая определенный размер, переносится на неизмеряемые объекты, тем самым выражая субъективное представление говоря-

Таблица 1

## Типы измерения в хантыйском языке

Тип измерения	Хантыйский язык			Семантика	Хантыйский язык			Семантика
	каз.	шур.	приур.		каз.	шур.	приур.	
Общая величина	өөн	ун	вүл	большой	ай	ай	ай	маленький
Длина	хүв	хүв	хүв	длинный	ван	ван	ван	короткий
Высота	пэл	пэл	пэл	высокий	лел	лэл	лэл	низкий
Ширина	вүтәү	үтәү	вүтәү	широкий	ващ	ващ	ващ; вүтпли	узкий
Толщина	күл	күл	күл	толстый	ващ; өхэл	ващ; ухэл	ващ; ухэл аса	тонкий

щих о явлениях реального мира, их эмоциональное отношение к ним, давая им социальную или индивидуальную оценку [10, с. 118].

Тип измерения «длина»: *хүв* – ‘длинный’, *ван* – ‘короткий’.

Параметрическое прилагательное *хүв* – ‘длинный’ в сочетании с конкретными существительными типа *кел/кул* – ‘веревка’, *вал/сув/сыв* – ‘хорей’, *йүх* – ‘дерево’, *йуш/йус* – ‘дорога’ и т. д. описывает длину объекта, например, каз. *хүв кел*, приур. *хүв кул* – ‘длинная веревка’, каз. *хүв вал*, шур. *хүв сув*, приур. *хүв сыв* – ‘длинный хорей’, шур. *йэрнас лытәл хүв* – ‘рукав платья длинный’, каз. *хүв өлөт*, шур. *хүв охсох*, приур. *хүв улөт* – ‘длинные волосы’, шур. *Хүв йүх тәйләл йәха сзәщмел*, *нөрәм хөрлөт* – ‘Вершины высоких деревьев сплелись, как будто мост (образовали)’.

При сочетании с отвлечёнными существительными *ат* – ‘ночь’, *йуш* – ‘дорога’, *күт* – ‘промежуток, пространство’ характеризуют протяжённость во времени: ‘длительный, продолжительный, долгий’, например, *хүв төви* – ‘продолжительная весна’, *хүв ат* – ‘длинная ночь’, *хүв йуш/йус* – ‘долгая дорога’, каз. *Карты йөш унты хүв күт мәнты мосәл*, шур. *Карты йуш унта мета хүв күт мәнты мосәл*, приур. *Курты йус мөса мета хүв күт мәнты мосәл*. – ‘До железной дороги достаточно длинное расстояние нужно пройти’, шур. *Нын хүв мүйәтән йәухтан элты, щәх прищамиман*. – ‘Пока вы в дальних краях путешествовали, совсем состарились’.

В казымском диалекте, сочетаясь в переносном значении с существительным *лөр* – ‘корень, полоска’, имеет значение ‘рост человека’, например, *хүв лөр* – ‘тощий, высокий человек’.

Прилагательное *ван* имеет значение ‘короткий, небольшой в длину’, реализуется при сочетании с существительными, обозначающими конкретные предметы, например: *ван йэрнас* – ‘короткое платье’, каз., шур. *ван кел*, приур. *ван кул* – ‘короткая веревка’, *хотәл ван ләпнәл хүв (савәнэ)*. – ‘Дом короткий, сени длинные (сорока)’; о протяженности в пространстве и времени: *ван йуш* – ‘короткий путь’.

Переносное значение ‘плохое настроение человека’ передается фразеологизмом *номсәл ван* (букв.: мысль короткая), например, шур. *Лүв номсәл ван, сора лыкащәл*. – ‘Его настроение неустойчивое (букв.: мысль короткая), быстро сердится’.

Сфера параметра переходит в сферу социальных отношений ‘о родственных связях’, например: шур. *Наң малы ма ван рутәм*. – ‘Ты, между прочим, мой близкий родственник’, приур. *Лын ван рутәм*. – ‘Они близкие родственники’.

В хантыйском языке при сочетании с существительными, называющими отрезки времени, реализуется значение ‘непродолжительный, малый по времени’, например: *ван күт* – ‘короткий промежуток’, противоположное значение *хүв күт* – ‘длинный промежуток’, шур. *Тәлән хәтлөт ванәт*. – ‘Зимой дни короткие’, приур. *ван хәтлөт тыләщна* ‘декабрь (букв.: месяц коротких дней)’; шур. *Хүв нупәт хүва услән, ван нупәт вана хблтыслән*. – ‘Долгую жизнь долго прожили, короткую жизнь коротко закончили’, приур. *Хонра хүв ки луркәл, хүв төви питәл, сора ки луркәл, ван төви питәл*. – ‘Если дятел протяжно стучит, то весна долгой будет, коротко стучит, короткая весна будет’.

Параметрическое прилагательное *хүв* – ‘длинный’ часто описывает параметры тех же объектов, что и прилагательное *ван* – ‘короткий’.

Тип измерения ‘высота’: *пэл* – ‘высокий’, каз. *лел*, шур., приур. *лэл* – ‘низкий’.

Прилагательное *пэл* имеет значение ‘высокий’, например: *пэл хот* – ‘высокий дом’ или находящийся на большой высоте, например: шур. *Пэл рәп элты лбхән иллы әл китләт, әнт па пәлләт*. – ‘С высокой горы на лыжах вниз мчаться и не бояться’, шур. *Пәл сәүхәмн өвөләкурт (өвөлән) омәл*. – ‘На высоком холме расположена деревня Овалынгорт’, приур. *Тәм луу пәл вурам ләуәлна хотләл ләйләт*. – ‘В это лето на высоком выступе чумы стоят’, приур. *Пәл тахана нох хууха*. – ‘Залезь на высокое место’.

Прилагательное каз. *лел*, шур., приур. *лэл* ‘низкий’ имеет следующие толкования: 1) такой, который имеет относительно маленькую высоту, например: каз. *Лыв үсәт: лел йүх тыйа үв сыйәл щи мәнәс*. – ‘Они прокричали: голос их дошел до вершины низких деревьев’, шур. *Ләл йүх күтән йәухәл*. – ‘Среди низких деревьев ходит’, приур. *Щи тахайна ләл вәрсәт энамләт*. – ‘В этом месте низкие кустарники растут’, шур. *Хойат ләл урам хуәт шушәл*. – ‘Человек вдоль

низкого гребня (выступа) идет’, приур. *ләл йулар нурәм* – ‘с низкими кочками болото’; 2) такой, который находится (относительно) низко и может обозначать параметрическую характеристику объекта, а также его положение в пространстве относительно определенной точки отсчет, например: каз. *лел тәхә*, шур. приур. *ләл тәхә* – ‘низкое место’; каз. *Хәтләл ләла йты щи питәс*. – ‘Солнце стало садиться (букв.: к низкому стало)’; каз. *Тәлта мәнәт хуремалән, кәрәщ хумсәта төп өхләм ат хойләл, лел хумәсән немәлта ат мәнәл*. – ‘Сейчас меня мчите, только высоких чокч нарта моя пусть касается, над низкими кочками сверху пусть идет’, приур. *Щитащи ләл тахана ил пентас*. – ‘Вон у низкого места скрылся’, приур. *Йүсәл ләл вурам хуәт мәнәл*. – ‘Дорога вдоль низкого гребня (выступа) проходит’.

Прилагательное *лел/лэл* при описании параметрических значений предметов мебели может сочетаться с существительными, описывающими объекты, которые имеют опорную функциональную поверхность, например: каз. *лел пәсан*, шур., приур. *ләл пәсан* – ‘низкий стол’.

Прилагательное и *лел/лэл* используется для описания роста человека, например: каз. *лел икиле* – ‘низкий мужичок’, шур. *ләл ху* – ‘низкий мужина’, приур. *ләл ның* – ‘низкая женщина’.

Параметрическое прилагательное *пәл* в приуральском диалекте используется для описания высокого роста человека, но не часто, например: приур. *Сот холпы күтна пәл ның охәл карытәл, сапләл карытәл*. – ‘Среди ста быков, высокая дева головой вертит, шеей вертит’. В основном, в хантыйском языке для обозначения высокого роста человека используют прилагательное *кәрәщ*, которое обозначает ‘высокий, рослый (о человеке)’, например: каз. *кәрәщ ики* – ‘высокий мужина’, шур. *кәрәщ хойат* – ‘высокий мужина’, приур. *кәрәщ нәңхуй* – ‘высокий человек’, каз. *Вөнт йүх-йәук нүмпиин и шөпәл нөмән, щи мурт, таңха, лүв щи кәрәщ*. – ‘Одна его половина над лесом, до такой степени, видимо, он высокий’, каз. *Луваттаң па щи вөлмәл, кәрәщ па щи вөлмәл*. – ‘И какой большой же был, высокий же был’, каз. *Лүв кәрәщ нз вөлмәл*. – ‘Она была высокая женщина’, шур. *Лүв похәл ищи кәрәщ*. – ‘Сын его тоже высокий’, приур. *Вул омем кәрәщ ның улмәл*. – ‘Бабушка была высокая женщина’, каз. *Кәрәщ хүйәт йәлта ныла*, шур. *Кәрәщ хойат йәлта ныла*, приур. *Кәрәщ нәңхуй йәлта ныла*. – ‘Высокого человека издалека видно’.

В казымском диалекте в отличие от шурышкарского и приуральского слово *кәрәщ* имеет также значение ‘большая высота’, например: каз. *Кәрәщ па кәрәщ, өөн па өөн*. – ‘Высокий и высокий, большой и большой’, *Вөры па лор кәтән-күта кәрәщ шойтәт вәрс*. – ‘Между озером и заливным озером высокие шесть поставил’, *Щи наңкән кәрәщ па кәрәщ*. – ‘Эта лиственница высокая-превысокая’, *Сәүхмәл кәрәщ, умращ* – ‘Яр высокий, обрывистый’, *Имәлтыйән сәмән порхәл кәрәщ сәүхәма омсантәс*. – ‘Однажды плечо со стороны сердца превратилось в высокий яр’, *Кәрәщ хумәс хуца оль пүшәл төп хәнәмтыйәл*. – ‘Полосья прикасаются только к высоким кочкам’, *Тәлта мәнәт хуремалән, кәрәщ хумсәта төп өхләм ат хойләл, лел хумәсән немәлта ат мәнәл*. – ‘Сейчас меня мчите, только высоких чокч нарта моя пусть касается, над низкими кочками сверху пусть идет’, *Кәрәщ пай кәншәс вөнт сәмән*. – ‘Нашел высокое место в середине леса’.

Тип измерения ‘ширина’: *вүтәү/үтәү* – ‘широкий’, *ващ/вүтпли* – ‘узкий’.

Прилагательное *вүтәү* имеет значение ‘протяженность влево и вправо’, например: каз. *Тәм йуханән вүтәү Касәм кильща*. – ‘Это река шире, чем Казым’, *Көрт күт йөшәл щи мурта вүтәү йис, лөньцән әнт питыйәллә, йөртән әнт йөртәйәллә*. – ‘Дорога между стойбищами такой широкой стала, снегом не заносит, дождем не заливает’, шур. *Ин лунтәт вүтәү Ас нүмпиин ләрыты пйтсәт*. – ‘Гуси стали кружить над широкой Обью’, приур. *вүтәү йохан* – ‘широкая река’, каз. *Йохмәл мета вүтәү*. – ‘Бор его довольно широкий’. В значении ‘большая протяженность во все стороны’, например: приур. *вүтәү нурәм* – ‘широкая тундра’. В значении ‘широкий’, раскидистый (о кроне дерева), например: шур. *Тыйәл әңкәрмийл: вүтәү па карәң нохар йүхәт энәмләт, тохәл вантәлйыл: ващ па хүв унши йүхәт ләйләт*. – ‘Сюда глянет широкие, раскидистые, с крой кедры стоят, туда глянет: тонкие и длинные сосны стоят’.

В значении ‘пухлый, полный’ (о человеке), например: каз. *вүтәү хуят*, шур. *вүтәү хойат*, приур. *вүтәү нәңхуй* – ‘полный человек’.



Прилагательное *ващ* имеет значение 'узкий', например: каз. *ващ кэши* – 'нож с узким лезвием', каз. *ващ йухан*, шур., приур. *ващ йохан* – 'узкая река', каз. *Мана, там ващ йешэн туэз*. – 'Иди, иди по этой узкой дороге', шур. *Шата ващ йушиз шийалэлэн*. – 'Там узкую дорожку увидишь', шур. *ваш веншли хойат* – 'человек с узким лицом', *ващ йуш* – 'узкая дорога', *ващ мохэт* – 'узкий проход'.

В значении 'тонкий' прилагательное *ващ* актуально лишь для казымского и шурышкарского диалекта, а в приуральском диалекте лексема *а́са*, например: каз. шур. *ващ кэл* – 'тонкая веревка', каз. *сэх шәнш нэрэн ващ кэ*. – 'тонкая, как спинной мозг осетра', приур. *а́са кул лэр* – 'тонкая веревочка', каз., шур. *ващ йинтэл* – 'тонкая игла', приур. *а́са йинтэл* – 'тонкая игла', каз., шур. *ващ пун* – 'тонкая нитка из жил', приур. *а́са лон* – 'тонкая жила'.

В значении 'худой, стройный' (о человеке), например: каз. *ващ йош* – 'худая рука', *Муйсэр муй ващ таңары*, *нур таңары хашна* – 'Что-за тонкая перетяжка, как перетянутый мурaveй'.

В казымском диалекте слово *ващ* имеет значение 'высокий' (о голосе), например: каз. *ващ тўр* – 'высокий голос', ср.: в приуральском диалекте употребляют лексику *йуш* – 'острый, тонкий', например: приур. *Йуш турна арыял* – 'Высоким голосом поет'.

В приуральском диалекте значение 'узкий' также передается лексемой *вўт-ли*, например: *вўтти йус хур* – 'узкая тропинка', *вўтти кев хул* – 'узкое ущелье (в горах)', *вўтти йасэл* – 'узкая полоска (тесма на платье)'.

Тип изменения «толщина»: *кўл* 'толстый', *өхэл/ухэл* – 'тонкий'.

Прилагательное *кўл* имеет другое значение 'толстый', большой в поперечном разрезе, например: каз. *кўл сўхэм* шур., приур. *кўл сохэм* – 'толстая нитка'; каз., шур. *кўл паверт*, приур. *кўл пайарт* – 'толстое бревно', каз., шур. *кўл илэм*, приур. *кўл вайлом* – 'толстые стелки'; каз., шур., приур. *кўл сзэ* – 'толстая коса'; каз. *Ши кўтэн вантыйллэлэз*, *йуш шәншөн*, *мўв шәншөн кўл нау*. – 'Между тем видит очень толстую (букв.: со спиной воды, со спиной земли) лисвенницу', шур. *Кўл паверт шуп йуш унты йрайэн вортсэм [ворсэм]*. – 'Толстое тяжелое бревно до воды с трудом доволо', каз. *Хот овэл хуца йертэл верлэт кўл йухэт эвэлт* – 'У двери делают заграждения из толстых деревьев', шур. *Щә́лта па хой йохи хасә́л, щитэ́в мет кўл нау йўха такан йартыйа мосә́л*. – 'Кто отстанет того к какой толстой лисвеннице привязать надо', каз., шур. приур. *кўл сә́х* –

'толстая ягушка', каз. *Кўл лаукапән лаукәсса* – 'Толстым одеялом его накрыли', каз. *Йежк шек кўл өс*. – 'Лед очень толстый был', приур. *кўл йушк* – 'толстый лед'.

В значении 'плотный, густой' о консистенции устойчивой дисперсной системы, состоящей из мелких твердых частиц, находящихся во взвешенном состоянии в газах, например: *кўл лусә́н* – 'густой дым'.

В значении – 'глубокий' (о снеге), например: *Ло́щ кўл*. – 'Снег глубокий'.

В значении 'крепкий' (о сне) происходит переход из физической сферы в физиологическое состояние, например: каз. *кўл олмәп*, шур., приур. *кўл олмәу* – 'с крепким сном' (букв.: толстым).

В шурышкарском и приуральском диалекте значение 'крепкий (о чае)', например: *кўл шай / сай* – 'крепкий чай'.

В значении 'упитанный' (о человеке), такой, который имеет большую полноту, например: *кўл ими* – 'толстая женщина', *кўл ики* – 'толстый мужчина', *кулы-муры имийз* – 'толстоватая женщина'.

Прилагательное *өхэл/ухэл* имеет значение 'тонкий', например: каз. *өхэл йэжк*, шур. *ухэл йэжк*, приур. *ухэл йушк* – 'тонкий лед'; в значении 'неглубокий' (о снеге), например: каз. *Сўсн йушк ай өс*, *та́лән ло́щ өхэл өс*. – 'Осенью вода маленькая была, зимой слой снега был тонким'; приур. *Ухэл ло́щ пу́лау мосә́л касә́лты*. – 'Пока не глубокий снег, нужно каслать'; в значении 'неглубокий (о сне)', например: каз. *өхэл олмәп*, шур. прир. *ухэл олмәу* – 'с неглубоким сном'; в шурышкарском и приуральском диалектах имеет значения 'некрепкий' (о чае), например: шур. *ухэл шай*, приур. *ухэл сай* – 'негустой чай', *Ухэл шайән йшә́лтысайәм*. – 'Некрепким чаем угостили'.

Таким образом, мы рассмотрели семантику параметрических прилагательных хантыйского языка казымского, шурышкарского, приуральского диалектов. Проанализировали типы измерений параметров «длина», «высота», «ширина», «толщина». Собрали материал (корпус примеров). В статье отмечены семантические сходства и различия в западных диалектах хантыйского языка. Рассмотрен имеющийся теоретический материал и применен к конструкциям хантыйского языка. Большинство параметрических прилагательных отражает в семантике антропоцентрическую ориентированность измерителей. Безусловно, требуется дальнейшее исследование данного фрагмента лексики хантыйского языка.

#### Библиографический список

1. Цикорева П.Н. *Семантика размера в норвежском языке*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Санкт-Петербург, 2015.
2. Шмидт Е., Пятникова Т.Р. *Арән моньшә́т (Моньш-Арә́т). Песни-сказки*. Томск, 2006.
3. Кошкарёва Н.Б., Ковган Е.В., Тарасова Ф.Г., Шиянова А.А., Мильяхова Ю.Г. Образцы текстов на шурышкарском диалекте хантыйского языка. *Экспедиционные материалы по языкам народов Сибири (1995-2012 гг.)*. Новосибирск: Открытый квадрат, 2012: 261 – 291.
4. Лонгортowa З.В. *Ими Хилы*. Салехард: Северное издательство, 2017.
5. Steinitz W. *Dialektologisches und Etymologisches Wörterbuch der ostjakischen Sprache*. Akademie Verlag, Berlin, 1966 – 1991; T. I – XV.
6. Рандымова З.И. *Хантыйско-русский словарь (приуральский диалект)*. Салехард: Красный Север, 2011.
7. Вальгамова С.И., Кошкарёва Н.Б., Онина С.В., Шиянова А.А. *Диалектологический словарь хантыйского языка (шурышкарский и приуральский диалекты)*. Екатеринбург: Баско, 2011.
8. Соловар В.Н. *Хантыйско-русский словарь (казымский диалект)*. Тюмень: Формат, 2014.
9. Рахилина Е.В. Семантика размера. *Семантика и информатика: сборник научных статей*. Москва: 1994; Выпуск 34: 58 – 81.
10. Альчикова О.М. *Лексико-семантическая группа параметрических имен прилагательных зрительного восприятия в алтайском языке (в сопоставлении с киргизским языком)*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Новосибирск, 2004.
11. Усманов Р.Ш. *Параметрическая категоризация аффиксной лексики (на материале прилагательных, обозначающих «общий размер»)*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Уфа, 2009.
12. Ачаева М.С. Параметрические прилагательные широкий/узкий в русском и английском языках: семантический аспект. *Вестник Кемеровского государственного университета*. 2015; Т. 3, № 2 (62): 120 – 122.
13. Наний Л.О. *Прилагательные простейших форм и размеров китайского и русского языков в типологическом аспекте*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Москва, 2015.
14. Кошкарёва Н.Б. Имя прилагательное в хантыйском языке (на материале западных диалектов). *Вестник НГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация*. 2013; Вып. 1, Т. 11: 5 – 11.
15. Соловар В.Н. Семантика прилагательных общего размера в хантыйском языке (на материале казымского диалекта). *Теоретические вопросы лексикологии и синтаксиса хантыйского языка*. Ханты-Мансийск, 2010: 18 – 27.

#### References

1. Cikoreva P.N. *Semantika razmera v norvezhskom yazyke*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskikh nauk. Sankt-Peterburg, 2015.
2. Shmidt E., Pyatnikova T.R. *Arän mon'schät (Mon'sch-Arät). Pesni-skazki*. Tomsk, 2006.
3. Koshkareva N.B., Kovgan E.V., Tarasova F.G., Shyanova A.A., Milyahova Yu.G. Obrazcy tekstov na shuryshkarskom dialekte hantyskogo yazyka. *Ekspeditsionnye materialy po yazykam narodov Sibiri (1995-2012 gg.)*. Novosibirsk: Otkrytyj kvadrat, 2012: 261 – 291.
4. Longortova Z.V. *Imi Hily*. Salehard: Severnoe izdatel'stvo, 2017.
5. Steinitz W. *Dialektologisches und Etymologisches Wörterbuch der ostjakischen Sprache*. Akademie Verlag, Berlin, 1966 – 1991; T. I – XV.
6. Ranyimova Z.I. *Hantysko-russkij slovar' (priural'skij dialekt)*. Salehard: Krasnyj Sever, 2011.
7. Val'gamova S.I., Koshkareva N.B., Onina S.V., Shyanova A.A. *Dialektologicheskij slovar' hantyskogo yazyka (shuryshkarskij i priural'skij dialekty)*. Ekaterinburg: Basko, 2011.
8. Solovar V.N. *Hantysko-russkij slovar' (kazymskij dialekt)*. Tyumen': Format, 2014.
9. Rahilina E.V. Semantika razmera. *Semiotika i informatika: sbornik nauchnykh statej*. Moskva: 1994; Vypusk 34: 58 – 81.
10. Al'chikova O.M. *Leksiko-semanticheskaya gruppy parametricheskikh imen prilagatel'nyh zritel'nogo vospriyatiya v altajskom yazyke (v sopostavlenii s kirgizskim yazykom)*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskikh nauk. Novosibirsk, 2004.
11. Usmanov R.Sh. *Parametricheskaya kategorizaciya ad'ektivnoj leksiki (na materiale prilagatel'nyh, oboznachayuschih «obschij razmer»)*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Ufa, 2009.
12. Achaeva M.S. Parametricheskie prilagatel'nye shirokij/uzkij v russkom i anglijskom yazykah: semanticheskij aspekt. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2015; T. 3, № 2 (62): 120 – 122.
13. Nanij L.O. *Prilagatel'nye prostesjshih form i razmerov kitajskogo i russkogo yazykov v tipologicheskome aspekte*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Moskva, 2015.
14. Koshkareva N.B. Imya prilagatel'noe v hantyskom yazyke (na materiale zapadnyh dialektov). *Vestnik NGU. Seriya: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikaciya*. 2013; Vyp. 1, T. 11: 5 – 11.
15. Solovar V.N. Semantika prilagatel'nyh obshchego razmera v hantyskom yazyke (na materiale kazymskogo dialekta). *Teoreticheskie voprosy leksikologii i sintaksisa hantyskogo yazyka*. Hanty-Mansijsk, 2010: 18 – 27.

Статья поступила в редакцию 28.10.19

**Naimchuk O.S.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod (Nizhny Novgorod, Russia), E-mail: hylida@list.ru

**Poluyahova I.K.**, Doctor of Sciences (Philology), Professor, Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod (Nizhny Novgorod, Russia), E-mail: foreign.lit@ff.unn.ru

**Rozhin A.S.**, postgraduate, Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod (Nizhny Novgorod, Russia), E-mail: rozhinalexey@gmail.com

**GAME WITH IMAGES OF CELTIC MYTHOLOGY IN THE CORUM SERIES BY MICHAEL MOORCOCK.** The article analyzes the "Chronicles of Corum" from the point of view of using images of Celtic mythology and their transformation in the artistic space of novels. The methods of mythopoetic and intertextual analysis are used, which allows to reveal principles of the game with mythological images in the studied works. It is concluded that the "Chronicles of Corum" by M. Moorcock are the most revealing in the writer's work from the point of view of an intertextual game with mythological pretext, which manifests itself on two interrelated levels: linguistic, implying the use of mythological names and names, which may vary slightly in novels or to remain in the original form recorded in Celtic mythology; as well as at the level of figurative and plot allusions that allow M. Moorcock to make the art world recognizable and thus emphasize that the earthly world is also part of the Multiverse.

**Key words:** M. Moorcock, The Corum series, Celtic mythology, intertextual game.

**О.С. Наумчик**, канд. филол. наук, доц., Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет имени Н.И. Лобачевского, г. Нижний Новгород, E-mail: hylida@list.ru

**И.К. Полуяхтова**, д-р филол. наук, проф., Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет имени Н.И. Лобачевского, г. Нижний Новгород, E-mail: foreign.lit@ff.unn.ru

**А.С. Рожин**, аспирант, Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет имени Н.И. Лобачевского, г. Нижний Новгород, E-mail: rozhinalexey@gmail.com

## ИГРА С ОБРАЗАМИ КЕЛЬТСКОЙ МИФОЛОГИИ В «ХРОНИКАХ КОРУМА» МАЙКЛА МУРКОКА

В данной статье анализируются «Хроники Корума» с точки зрения использования образов кельтской мифологии и их трансформации в художественном пространстве романов. Используются методы мифопоэтического и интертекстуального анализа, что позволяет выявить принципы игры с мифологическими образами в исследуемых произведениях. Делается вывод о том, что «Хроники Корума» М. Муркока являются наиболее показательными в творчестве писателя с точки зрения интертекстуальной игры с мифологическим претекстом, которая проявляется на двух взаимосвязанных уровнях: лингвистическом, подразумевающим использование мифологических имен и названий, которые в романах могут незначительно варьироваться или же оставаться в исконной форме, зафиксированной в кельтской мифологии; а также на уровне образных и сюжетных аллюзий, которые позволяют М. Муркоку сделать художественный мир узнаваемым и таким образом подчеркнуть, что земной мир тоже является частью Мультивселенной.

**Ключевые слова:** М. Муркок, «Хроники Корума», кельтская мифология, интертекстуальная игра.

Творчество английского писателя Майкла Муркока (р. 1939) широко известно как отечественному, так и зарубежному читателю, он считается создателем литературной концепции Мультивселенной, в основе которой лежит объединение множества миров в сложную систему, а большая часть героев писателя являются воплощениями Вечного воителя, причем далеко не все из них соответствуют стереотипу фантазийного героя. Несмотря на большую популярность творчества М. Муркока, исследователи чаще всего обращаются к нему в контексте особенностей «новой волны» фантастической литературы [1], [2], анализируют архетипы [3] или рассматривают его роман «Лондон, любовь моя» с точки зрения социальной проблематики и лондонского текста [4], [5], однако в научной среде почти полностью игнорируются принципы мифологизирования в творчестве писателя, они анализируются лишь на уровне форумов и обзорных статей в читательском сообществе [6]. Однако именно обращение к образам и сюжетам кельтской мифологии в «Хрониках Корума» позволяет М. Муркоку достоверно вписать в структуру Мультивселенной реальный мир, а потому исследование творчества английского фантаста с точки зрения выявления особенностей интертекстуальной игры с мифологическим претекстом представляется важным для понимания творческого метода писателя в целом.

Уже в романе «Вечный воитель» (1970) М. Муркок пытается соотнести земной мир, в котором живёт Джон Дейкер (Эрикозе), и систему иных вселенных, в которых Вечный воитель существует в других ипостасях: «Кто я – Джон Дейкер или Эрикозе? Или одновременно и тот, и другой? Множество иных имен уносила прочь призрачная река моих воспоминаний – Корум Джайлин Ирси, Хокмун, Элрик, Обек, Рэджир, Саймон, Корнелиус, Аскинол... Я как бы висел в темноте, лишенный плоти» [7, с. 2], однако в произведениях, посвящённых судьбе Эрикозе, единственного из героев, который помнит свои иные инкарнации, события происходят в разных мирах Мультивселенной, а земная реальность представляет собой точку отсчёта и точку возврата, но не более того. Написанные тогда же, в начале 1970-х годов, «Хроники Корума» начинаются в фантазийном мире, который, на первый взгляд, кажется существующим независимо от реальности Земли, однако уже в первом романе трилогии «Повелители Мечей» (1971) [8] «Рыцарь Мечей» название страны Ливм-ан-Эш (Lwym-an-Esh) вызывает ассоциации с Лайонессом (Lyonesse), сказочным островом, который, согласно Артуровскому циклу сказаний, ушел под воду. В том же романе М. Муркока говорится о том, что последним осколком затонувшего государства является Ги Брасайл (Hy Breasail), который в средневековой литературе упоминался, например, в «Плавание Святого Брендана» [9] и стал источником для названия Бразилии, потому что моряки посчитали, что нашли тот самый легендарный остров. В романе «Король Мечей», который завершает первую трилогию, отсылка к кельтской мифологии является уже более очевидной: Корум попадает в иную реальность, где герои-

ня по имени Джейн Пенталлион пересказывает ему истории о короле Артуре и Джиневре, Тристане и Изольде, а самого Корума называет эльфом, однако этот эпизод является слишком незначительным в сюжете и служит только для того, чтобы наметить связи между мирами.

Вторая трилогия о Коруме – «Серебряная рука» (1973) [10] – уже одним своим названием указывает на образ Нуаду из мифологии ирландских кельтов и напоминает о первой битве при Маг Туиред, где Верховный бог потерял руку в сражении с фоморами, а впоследствии использовал серебряную руку, изготовленную богом-врачевателем Диан-Кехтом. Сами увечья Корума были описаны еще в первой трилогии, ведь он, как вадхаг, не принадлежащий к расе людей, был лишен руки и глаза человеческими завоевателями, однако впоследствии использовал руку Пулла (Пвилла) и глаз Ринна, божественных братьев из другого мира. Роман «Бык и копые», первый в трилогии «Серебряная рука», начинается именно с описания искусственной руки, которую изготавливает Корум: «Много лет Корум отдал производству искусственных рук, используя то, что он видел в доме доктора в мире леди Джейн Пенталлион. Теперь у него был большой выбор конечностей, все наилучшего качества и служили ему не хуже, чем рука из плоти. Его любимая искусственная рука, которой он пользовался чаще всего, напоминала гибкую боевую рукавицу из серебра с филигранью — она была просто копией той руки, которую граф Гландит-а-Крэ отрезал около ста лет назад» [10, с. 327].

Важно подчеркнуть, что мотив утраты руки является сквозным и в мифологии (в германо-скандинавской традиции руку Тюра откусывает волк, а в кельтской, как уже было сказано, руки лишается Нуада), и в литературе фэнтези (в «Сильмариллионе» Дж. Р.Р. Толкина без руки остаётся Маэдрос, в «Хрониках Амбера» Р. Желязны руку отрубают Бенедикту, причём в последнем случае утраченная рука заменяется серебряной, кстати, в творчестве М. Муркока и Р. Желязны вообще наблюдаются сходные мотивы). А утраченный глаз является отсылкой к германо-скандинавской мифологии, где Один обменял свой глаз на глоток из источника мудрости, а также к образу одноглазого фомора Балора в кельтской мифологической традиции.

Названия первого и второго романов трилогии «Серебряная рука» («Бык и копые», «Дуб и баран») тоже являются отсылками к кельтской мифологии, так как в кельтской культурной и мифологической традиции быки и бараны занимали важное место – существовал ряд обрядов, связанных с быками, белый и бурый быки являлись героями «Похищение быка из Куальгн» [11], а баран в качестве символа агрессии ассоциировался с богами войны, которые нередко изображались с бараньими рогами на голове. Дуб в культуре кельтов считался священным деревом друидов, причем есть версия, что само слово «друид» этимологически связано с корнем «дуб», а по своему культовому значению дуб фактически является воплощением образа Мирового древа, связывающего мир людей, небес-

са и загробный мир. Выведенное в названии первого романа копые Брийонак (Briouanek), с помощью которого можно вызвать Черного Быка, является прямой отсылкой к копыю бога Луга, так как оно тоже возвращалось в руку своего хозяина и было выковано кузнецом племени сидов Гоффаноном (Goffanon), имя которого заимствовано из кельтских легенд практически без изменений.

М. Муркок вообще очень тщательно работает с лингвистической составляющей своих произведений, для него слово – это не просто набор случайных звуков, но значимая характеристика образа, а поэтому так важно проанализировать отсылки к кельтской мифологии на уровне имен и названий. В сюжете трилогии «Серебряная рука» воплощением темных сил, которые хотят уничтожить мир, являются «фой миоре», наименование которых почти повторяет кельтских фоморов (др. ирл. Fomoire), морских демонов, с которыми приходилось сражаться и людям, и богам. В романе «Бык и копые» мы читаем их описание: «Говорят, что <они пришли> из-за моря, с огромного загадочного континента, о котором мы почти ничего не знаем. Сейчас он лежит безжизненный, полностью покрытый снегом. Другие рассказывают, фой миоре вышли со дна моря, из страны, где только они и могут жить. Обе эти страны наши предки называли Анвайн, но я думаю, что и фой миоре употребляют это слово» [10, с. 343]. Из кельтской мифологии заимствовано практически без изменений и слово *Анвайн*, так как, безусловно, опирается на наименование *Аннаван* (Anpawin), которым обозначался Потусторонний мир в мифологии валлийских кельтов, а страх того, что фой миоре принесут вечную зиму. Самайн, тоже опирается на кельтскую мифологическую традицию. В романе М. Муркока подчеркивается, что фой миоре – «адские создания, проникшие сквозь провал в стене между плоскостями и появившиеся в этом измерении, где и обосновались после завоевания <...> мира, собираясь превратить его в еще одну преисподнюю, в которой они смогут выжить» [10, с. 382], и тем самым существование некоего потустороннего мира, в котором обитают ттониче-ские существа, становится элементом концепции Мультивселенной. Главный из фой миоре, Балар, конечно, вызывает ассоциации с кельтским Балором (др. ирл. Balor), да и описывается он односторонним, как и в мифологической традиции: «Через мгновение из тумана показалось какое-то лицо. Оно напоминало скорее рану, чем лицо, было багровым, с висцидами клочьями плоти, разорванный рот съехал на левую щеку, над ней был единственный глаз, прикрытый веками из мертвого мяса. От верхнего века тянулся шнур, вокруг головы он шел под мышку; чтобы открыть глаз, шнур дергала рука с двумя пальцами» [10, с. 408].

Имена других фой миоре изменены в большей степени, но всё равно остаются узнаваемыми – Раннон представляет собой интертекстуальную отсылку к Рианнон (вал. Rhiannon), богине лошадей и супруге владыки потустороннего мира Пуила; Керенос – аналог кельтского Кернунна (галльск.-лат. Cerunnos), рогатого бога-охотника; Сренг – тот самый Сренг (др.-ирл. Sreng), который, согласно ирландской мифологии, изувечил бога Нуаду, а в романе М. Муркока Корум узнает в нем инкарнацию человека, отрубившему ему руку.

Практически все имена действующих лиц и географические названия взяты из кельтской мифологической традиции, и любой читатель, знакомый с ней, легко их узнает: брат Гоффано, сид Илбрек повторяет образ Илбрека, сына Мананнана – бога моря в мифологии ирландских кельтов; Калатин и его 27 сыновей и внуков – отсылка к «Похищению быка из Куальгн», где Кухулину пришлось сражаться с друидами Калатином и его отпрысками; возлюбленная Корума Медбх заимствована из того же произведения, где она была королевой Коннахта и развязала войну ради буро-го быка; верховный друид Америкин, потерявший рассудок из-за колдовства, спасение которого становится главной сюжетной линией в романе «Дуб и баран», является безусловной отсылкой к образу ирландского поэта Америкина. Название города Казр Ллуд (Caer Llud) построено из валлийских корней, где *саер* означало «крепость, замок» [12], а Ллуд в мифологии валлийских кельтов – сын Бли и брат Ллефелиса, правителя Британии. Считается, что римляне переименовали этот город в Лондрис, или Лондиниум, а сейчас мы знаем этот город под названием Лондон.

#### Библиографический список

1. Липин Г.В. *Майкл Муркок и Новая волна в английской научной литературе*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Днепропетровск, 1997.
2. Лазарева Т.С. Новая волна в англо-американской фантастике шестидесятых. *Вестник дальневосточной государственной научной библиотеки*. 2001; № 3 (12): 99 – 106.
3. Батурич Д.А. Архетипы фантазийной художественной культуры. *Культура и антикультура: теория и практика*: коллективная монография. Тюмень: Изд-во Тюменского государственного университета, 2015: 91 – 94.
4. Новикова В.Г. *Британский социальный роман в эпоху постмодернизма*. Автореферат ... диссертации доктора филологических наук. Нижний Новгород, 2013.
5. Соснин А.В. Психологическая география британской столицы на примере романа Майкла Муркока «Лондон, любовь моя». *Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Филология. Журналистика*. 2013; № 1: 84 – 90.
6. Фаворин К. *Глоссарий к трилогии «Серебряная рука»*. Available at: <http://moorcock.narod.ru/Worlds/Main/Glossary/Corum2.htm>
7. Муркок М. *Вечный воитель*. Москва: Фантастика Книжный Клуб, 2015.
8. Муркок М. *Повелители Мечей*. Москва: Эксмо, 2002.
9. *Плывание Святого Брендана. Средневековые предания о путешествиях, вечных странниках и появлении обитателей иных миров*. Санкт-Петербург: Азбука-классика, 2002.
10. Муркок М. *Серебряная рука*. Москва: Эксмо, 2002.
11. *Похищение быка из Куальгн*. Москва: Наука, 1985.
12. Храпов Д. *Валлийско-русский словарь*. Available at: <http://www.cymraeg.ru/geiriadur>

#### References

1. Lipin G.V. *Majkl Murkok i Novaya volna v anglijskoj nauchnoj literature*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Dnepropetrovsk, 1997.
2. Lazareva T.S. Novaya volna v anglo-amerikanskoj fantastike sheshtidesyatykh. *Vestnik dal'nevostochnoj gosudarstvennoj nauchnoj biblioteki*. 2001; № 3 (12): 99 – 106.

М. Муркок осознанно опирался на валлийский и древнеирландский языки при создании образов, однако не пытался переписать сюжеты кельтской мифологии, но, наделяя своих героев знакомыми именами или очевидными аллюзиями, стремился вписать сюжет своих произведений в комплекс мифологических преданий, сложившихся на Британских островах и в Ирландии, тем самым подчеркивая, что описанные им события могли иметь место в реальности Земли, которая является частью Мультивселенной. В этом плане творческий метод М. Муркока отличается от подхода некоторых других писателей, в те же 1970-е годы обращавшихся к мифам или мифологизированным преданиям и стремившихся именно переписать или оосовременить миф («Сага о Хрольфе Жердинке» П. Андерсона, «Полые холмы» М. Стюарт, «Зеркало Мерлина» А. Нортон и др.).

Помимо знаковых имён и названий, которые однозначно указывают на кельтскую мифологию, М. Муркок использует и узнаваемые мифологические образы и детали. Например, псы Кереноса описываются следующим образом: «Корум не ожидал, что собака окажется белой. В этой белизме было что-то отталкивающее. Только уши пса были темнее, чем туловище, и блестели, отливая цветом свежей крови» [10, с. 352]. В валлийском фольклоре подобных псов называли *Cŵn Annwn* (гонимые Аннуна), они считались участниками Дикой Охоты, которая проносилась по небесам зимой, осенью и ранней весной, а сами цвета – белый и красный – в кельтской традиции ассоциировались с потусторонним миром. Лейтмотивом романа «Дуб и баран» становится арфа Дагды, музыка которой предвещает Коруму гибель и в финале трилогии действительно приводит его к смерти, причем сам герой знает об уготованной ему судьбе: «Я не раз слышал арфу, оказавшись в этой плоскости, Джери. И мне сказали, чтобы я опасался арфы» [10, с. 416]. В кельтской мифологии Дагда считался обладателем трёх волшебных вещей – огромной дубинки, котла «Неиссякающий» и арфы из дуба, которая звучала лишь в руках своего хозяина, а игра на ней определяла установленный порядок времен года и, таким образом, гармонии мира. Традиционным для ирландских саг является и мотив изменения скорости течения времени в мире живых и на зачарованных островах, ассоциирующихся с Потусторонним миром – например, сын Финна Мак Кумала Ойсин, увековеченный Дж. Макферсоном под именем Оссиана, провёл со своей возлюбленной сидой Ниами лишь около года, однако в Ирландии за это время минуло 300 лет, а потому ступивший на её землю герой превращается в слепого дряхлого старца. В завершающем «Хроники Корума» романе «Меч и конь» герой тоже отправляется на один из зачарованных островов, чтобы найти союзников, однако попадает в ловушку пространства и времени: «...время на Инис Скэйте и время в нашем мире имеют разную скорость. На самом деле, Корум Серебряная Рука, вы пробыли тут самое малое два месяца» [10, с. 552]. К слову, название острова *Ynys Scaith* переводится как *Остров теней* и является соединением общекельтского *Ynys* (остров) и ирландского *Scath* (тень) [12], тем самым становясь элементом кельтского кода. И, наконец, упоминаемые в трилогии «сокровища мабденов» (Копье Брийонак, Чудесный Котел, Серебряный Овен, Золотой Дуб и т.д.) тоже укладываются в кельтскую мифологическую традицию, как и само наименование людей – мабдены, так как в переводе с валлийского языка слово *tab* означает сын, а корнское *del* переводится человек [6].

Таким образом, мы можем сделать вывод, что «Хроники Корума» М. Муркока являются наиболее показательными в творчестве писателя с точки зрения интертекстуальной игры с мифологическими образами и сюжетами и позволяют не просто воспроизвести узнаваемые элементы кельтской мифологии, но и помогают вписать сюжет в концепцию Мультивселенной. Игра с мифологическими образами в проанализированных романах проявляется на двух взаимосвязанных уровнях: во-первых, это лингвистический аспект, использование мифологических имен и названий, которые в романах могут незначительно варьироваться или же оставаться в исконной форме, зафиксированной в кельтской мифологии. Во-вторых, это уровень образных и сюжетных аллюзий, которые позволяют М. Муркоку сделать художественный мир узнаваемым и таким образом подчеркнуть, что земной мир тоже является частью Мультивселенной.



3. Baturin D.A. Arhetipij f entezijnij hudozhestvennoj kul'tury. *Kul'tura i antikul'tura: teoriya i praktika*: kolektivnaya monografiya. Tyumen': Izd-vo Tyumenskogo industrial'nogo universiteta, 2015: 91 – 94.
4. Novikova V.G. *Britanskij social'nyj roman v 'epohu postmodernizma*. Avtoreferat ... dissertacii doktora filologicheskikh nauk. Nizhnij Novgorod, 2013.
5. Sosnin A.V. Psihologicheskaya geografiya britanskij stolicy na primere romana Majkla Murkoka «London, lyubov' moyu». *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya: Filologiya. Zhurnalistika. 2013; № 1: 84 – 90.
6. Favorin K. Glossarij k trilogii «Serebryanaya ruka». Available at: <http://moorcock.narod.ru/Worlds/Main/Glossary/Corum2.htm>
7. Murkok M. *Vechnyj voitel'*. Moskva: Fantastika Knizhnyj Klub, 2015.
8. Murkok M. *Poveliteli Mechej*. Moskva: 'Eksmo, 2002.
9. *Plavanie Svyatogo Brendana. Srednevekovye predaniya o puteshestviyah, vechnyh strannikah i poyavlenii obitatelej inyh mirov*. Sankt-Peterburg: Azbuka-klassika, 2002.
10. Murkok M. *Serebryanaya ruka*. Moskva: 'Eksmo, 2002.
11. *Pohischenie byka iz Kual'gne*. Moskva: Nauka, 1985.
12. Hrapov D. *Vallijsko-russkij slovar'*. Available at: <http://www.cymraeg.ru/geiriadur>

Статья поступила в редакцию 06.11.19

УДК 811.161

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10175

**Zhang Shuo**, postgraduate, Department of Russian Language and Literature, Oriental Institute, School of Regional and International Studies, Far Eastern Federal University (Vladivostok, Russia), E-mail: [sonia.zhangshuo@mail.ru](mailto:sonia.zhangshuo@mail.ru)

**FUNCTIONAL WORDS BASED ON THE CONJUNCTION ЕСЛИ, WHICH EXPRESSES EXPLANATORY RELATIONS IN RUSSIAN.** The article describes the construction of functional words based on the conjunction *если*, which expresses explanatory relations. The topicality of the study is determined by the need to compile a complete register of words involved in the expression of explanatory relations. The article shows the semantic-syntactic specificity of the named words, which is related to the conjunction *если*, describes the types of constructions formed with analyzed words, presents their interaction with the conjunctions. It is stated that the analyzed combinations most frequently function in constructions like series and texts. The author comes to the conclusion that in different types of constructions, combinations with the conjunction *если*, which express explanatory relations, perform the function of an analogue of a conjunction, specifier, and text joiners.

**Key words:** syntax, functional words, conjunction, text staples, specifier, explanatory relations, construction.

**Ш. Чжан**, аспирант, Дальневосточный федеральный университет, г. Владивосток, E-mail: [sonia.zhangshuo@mail.ru](mailto:sonia.zhangshuo@mail.ru)

## СЛУЖЕБНЫЕ ЕДИНИЦЫ НА БАЗЕ СОЮЗА ЕСЛИ, ВЫРАЖАЮЩИЕ ПОЯСНИТЕЛЬНЫЕ ОТНОШЕНИЯ

В данной статье описана структура служебных единиц на базе союза *если*, выражающих отношения пояснения. Актуальность исследования определяется необходимостью составления полного реестра единиц, участвующих в выражении пояснительных отношений. В статье показана семантико-синтаксическая специфика названных единиц, обусловленная союзом *если*, описаны типы конструкций, формирующиеся с помощью анализируемых единиц, представлено их взаимодействие с союзами. Устанавливается, что наиболее частотное функционирование анализируемых сочетаний в конструкции РЯД и в структуре текста. Автор приходит к выводу, что в разных типах конструкций сочетания с союзом *если*, выражающие пояснительные отношения, выполняют функции аналога союза, конкретизатора союза и текстовых скреп.

**Ключевые слова:** синтаксис, служебные слова, союз, текстовая скрепа, конкретизатор, пояснительные отношения, конструкция.

Пояснительным отношениям в современном русском языке уделялось много внимания, однако все еще существуют проблемы, требующие окончательного решения. К таким проблемам относится и вопрос квалификации и систематизации средств выражения пояснительных отношений. Известно, что для оформления таких отношений существуют специальные союзы (*то есть*, *а именно*, *или*, *как то*, *будь то*), получившие определение «пояснительные» [1], [2], в то же время существуют другие показатели пояснительных отношений, не являющиеся собственно союзами, но активно участвующие в их семантической детализации. Многие из этих показателей представляют собой неоднословные единицы, в состав которых входят слова разной частеречной принадлежности. Составить реестр таких средств, выявить их структуру и установить семантико-синтаксические особенности является одной из задач нашего исследования.

В настоящее время большое внимание уделяется явлениям микросинтаксиса [3, с. 141 – 147], поэтому формирование реестра служебных и полуслужебных единиц, участвующих в оформлении синтаксических отношений, становится очень актуальным. Изучение и описание неоднословных служебных единиц важно и для преподавания русского языка как иностранного: важно показать, какие смыслы передаются теми или иными служебными единицами.

Объектом описания в данной статье являются сочетания, в состав которых входит союз «если»: *если точнее* (в НКРЯ обнаружено 104 факта), *если быть точнее* (58), *если быть точным /точной* (147/12), *если говорить точнее* (21), *если сказать точнее* (4) и некоторые другие. Эти сочетания представляют отдельный интерес, так как совмещают разные смыслы входящих в них элементов. Цель нашего исследования – выявление синтаксических и семантических функций названных единиц, реализующихся в конструкциях разных типов.

Приведем несколько примеров: *Следом уверенно идет Киевское шоссе, если быть точнее – район между Киевским и Калужским шоссе* (Егоршева Нина. ЗЕЛЕННЫЕ СОТКИ В СОТНЯХ 'ЗЕЛЕННЫХ'. Труд-7. 2006; 3 мая) [4]; *Каждый пятый собранный рубль (если быть точным, 18,3% собранных взносов) образует «остаток свободных средств»* (Сивкова В. На что тратят деньги Пенсионный фонд. Аргументы и факты. 2003; 4 июня) [там же]; *Но мы также находимся в центре деловых отношений между Якутией и Японией. Если быть точнее, международные переговоры ведутся через нас* (Дайджест. 18 апреля – 1 мая 2005 года. РИА Новости. 2005; 3 мая) [там же].

Особенность изучаемых сочетаний заключается в том, что по структуре они представляют собой предикативные единицы, вводимые союзом *если* в состав

предложения. Этим они отличаются от *точнее* как средства выражения пояснительных отношений, когда это слово функционирует без союза *если*, а также от других средств (*вернее*, *иными словами* и под.), не являющихся по форме предикативными единицами, ср.: *Профессор Фонарин поступил со мной вопиюще нечестно. точнее – он поступил как матерый подлец* (Грекова И. В вагоне, 1983) [там же]; *Геномный инпринтинг возник в процессе эволюции только у млекопитающих, вернее, даже не у всех, а у самой высокоорганизованной группы – плацентарных млекопитающих* (Маркина Н. Премия за непорочное зачатие. Можно обойтись и без партнера. Известия, 2002; 9 октября) [там же]; *На протяжении длительного времени считалось само собой разумеющимся, что наша Вселенная – единственная в своём роде, иными словами, уникальна* (Комаров В.Н. Тайны пространства и времени (1995 – 2000) [там же].

Вторая особенность объекта нашего исследования также связана с союзом *если*. У союза *если* есть несколько значений, одним из которых является условное. Условная конструкция обязательно биимпозитивна, то есть в условных конструкциях с союзом *если* есть две ситуации, при этом одна ситуация зависит от другой [5, с. 15]. Важным признаком условной конструкции является ее гипотетичность: условие и следствие представляются в такой конструкции «не как действительные, а как возможные и невозможные» [там же, с. 34].

Что касается изучаемой нами конструкции, то она не обладает признаком гипотетичности; главная часть таких конструкций не называет следствие, вытекающее из какого-либо условия. Поэтому анализируемая конструкция не является условной. Вводимый союзом *если* компонент не называет ситуацию-условие, а представляет собой модусный компонент синтаксической структуры с метатекстовой функцией. Союз *если* в подобных конструкциях выполняет иллюкутивную функцию: вводит речевой акт, а не пропозицию. Особенность вводимого речевого акта в том, что в его структуре лексема со значением речи (сказать) употребляется редко. Наиболее частотным являются формы *если точнее* и *если быть точным*, при этом за этими формами скрывается именно речевой акт.

Вводимый союзом компонент включает разные морфологические формы прилагательного «точный», которые выступают как варианты: *если (быть) точнее / точным / точной*. Именно за этими лексемами закреплено выражение пояснительных отношений, которые устанавливаются в конструкции [6].

Возникает вопрос по поводу того, какие типы конструкции формируются на базе этих сочетаний, что в структуре предложения входит в состав конструкции, становится ее компонентами? Под компонентами конструкции мы понимаем те

части предложения, между которыми устанавливаются пояснительные отношения, выражаемые сочетаниями типа *если быть точнее*. Чтобы ответить на этот вопрос, нужно сначала посмотреть, какие конструкции обычно строит союз *если*.

Стандартно союз *если* – условный, он создает сложноподчиненное предложение, в котором зависимая часть включает союз *если*, а в главной факультативно может быть коррелят *то*, например: *Если завтра будет солнце, (то) мы поведем в лес*.

Союз *если – то* с сопоставительным значением может строить сложное предложение и конструкцию РЯД, например: *Если трудолюбием сейчас становится культом, то боязнь потерять работу – болезнью* (Запись LiveJournal, 2004) [4]; *И если Маленков как хирург напоминал скульптора, то Петровский – ювелира* (Моторов А. Преступление доктора Паровозова, 2013) [там же]. Особенность обеих синтаксических структур с *если – то* сопоставительным в том, что компоненты таких структур равноправны и соотносятся между собой на основе параллелизма.

Прежде чем обратиться к анализу конструкций с пояснительными отношениями, дадим краткую характеристику понятию «пояснение» и пояснительной конструкции.

Место пояснения как вида связи и пояснительных отношений в системе связей и отношений до сих пор окончательно не определено. Как показала А.Ф. Прияткина, первый исследователь служебных слов, оформляющих пояснительные отношения [7], на протяжении всей истории изучения эту связь рассматривали и как разновидность сочинительной, и как разновидность подчинительной, и предлагали рассматривать как отдельный, третий вид связи [8, с. 12 – 14].

Как пишет А.Ф. Прияткина, «логическую основу пояснительных отношений составляет мысль о тождестве» [1, с. 64]. Важно, что отношения тождества между какими-либо предметами, признаками или явлениями устанавливает сам говорящий [там же].

Сущность пояснительной конструкции заключается в том, что в ней есть и признаки равноправия компонентов, и признаки их неравноправия. Равноправие компонентов пояснительной конструкции проявляется в том, что они «соответствуют одному и тому же компоненту структурной схемы предложения» [9, с. 21], параллельны, отвечают требованиям сочинения и поэтому представляют собой компоненты ряда. Неравноправие связано с тем, что «один член ряда является основным, исходным, а другой – дополнительным: называя то же самое, он развивает или уточняет значение первого» [там же]. Равноценность компонентов проявляется на первом, морфолого-синтаксическом уровне. Неравноценность компонентов синтаксической конструкции проявляется на втором, собственно синтаксическом уровне, оформляется собственно синтаксическими показателями: интонацией (поясняющий компонент интонационно выделен, обособлен), порядком слов (пояснение всегда стоит только после поясняемого), специальными пояснительными союзами (*то есть*, *а именно* и т.д.), а также другими специальными показателями (*точнее*, *вернее* и др.) [8, с. 14 – 15].

Теперь обратимся к нашим примерам: *Водитель подтверждает: мы во Франции, если быть точнее – в Клуассоне* (Ольга Мурадова. Винная река. Известия. 2011; 22 сентября) [4]; *Суд – если быть точнее, стороны процесса и присяжные – решают, сидеть человеку или нет, виновен он или не виновен* (Дробинский Д. Приговор доверю. Известия. 2012; 31 мая) [там же].

Из приведенных примеров видно, что подчеркнутые компоненты, которые связывает сочетание *если быть точнее*, представляют собой конструкцию РЯД: это словоформы, занимающие одинаковую синтаксическую позицию, формально друг от друга не зависящие, при этом связаны специальным связующим средством [2, с. 101]. В то же время в данных примерах между компонентами ряда с помощью сочетания *если быть точнее* устанавливаются пояснительные отношения, а именно логические отношения общего – частного, которые в теории синтаксиса называются отношениями включения: второй компонент называется то, что входит в состав первого компонента (*Клуассон* – это часть *Франции*; *стороны процесса* и *присяжные* – это часть *суда*).

Приведем примеры конструкции РЯД с другими вариантами пояснительного средства связи: *Для этого мы и изъяли вас на время – если быть точным, на одну секунду*, – и поместили сюда, на Трек, в перпендикулярно текущий поток времени (Лазарчук А. Раз в тысячу лет, 1986) [4]; *Болгары же всерьез заявили о себе на прошлогодней Мировой лиге, если точнее – в стартовом матче, когда разгромили выигрывающих последние пять лет все турниры подряд бразильцев* (Советский спорт. 2007; 12 сентября) [там же]. В этих примерах между компонентами конструкции тоже устанавливаются отношения включения.

Значительно реже исследуемые сочетания строят конструкцию сложного предложения (СП), например: *У моста говорило радио, если точнее сказать, оно шебаршило утомленно и невнятно* (Астафьев В. Последний поклон (1968 – 1991)) [там же]. Компонентами такой конструкции являются предикативные единицы. В приведенном примере второй компонент корректирует описание ситуации, данное первым компонентом. Такие отношения корректировки характерны конструкций с *точнее* [6].

Как мы говорили выше, союз *если* – условный, он может иметь факультативный коррелят *то*. Такой же коррелят может иметь и союз *если* в иллокутивной функции, вводящий средство выражения пояснительных отношений. Например: *Сейчас почти каждый второй человек живет в антисанитарных условиях (если быть точным, то 2,6 миллиарда человек)* (Волков А. На полпути от 408

Миллениума. Знание – сила. 2011) [4]. Такая структура отвечает признакам конструкции РЯД: компоненты конструкции *каждый второй человек* и *2,6 миллиарда человек* занимают одну и ту же синтаксическую позицию, выполняют одну и ту же синтаксическую функцию в составе предложения, связаны с общим компонентом – глаголом *живет*; между параллельными компонентами устанавливается связь с помощью *если быть точным – то*. И именно это средство связи формирует между компонентами ряда разновидность пояснительных отношений – отношения корректировки.

Еще примеры с коррелятом *то*:

- конструкция РЯД: *Альберт Эйнштейн создал в 1905 году теорию относительности (если точнее, то только специальную или частную, общая будет попозже)* (Быков В., Деркач О. Книга века, 2000) [4];

- конструкция МСК: *И стала отливать фиолетовым, если точнее, то стала похожа на баклажанчик* («ВИА Гра» вернулась на родину. Комсомольская правда. 2005; 8 ноября) [там же];

- конструкция СП: *За почти десять лет существования этой высшей награды Родины ею было удостоено почти тысяча человек – если точнее, то по состоянию на 27 мая нынешнего года Героями России стали 984 человека* (Сокирко В. 9 декабря – День Героев России. Комсомольская правда. 2011; 8 декабря) [там же].

Кроме формирования названных выше конструкций, анализируемые сочетания могут выполнять функцию связи частей текста. В таком случае можно говорить, что у них есть функция *текстовой скрепы*. Текстовыми скрепами называют специальные средства связи, которые «выражают отношения между высказываниями внутри абзаца, между частями текста, оформленными в виде абзаца, или соотносят между собой сколь угодно крупные части текста» [10, с. 335 – 336]. В частях текста, которые связывают пояснительные средства связи с союзом *если*, легко выделяются те его фрагменты, между которыми устанавливаются пояснительные отношения, например: *В тактической модели Сколари Халк располагается на левом фланге атаки. Если быть точнее, матч он начал на правом краю, но уже по ходу первого тайма сместился влево, поменявшись зонами с другим форвардом – Фредом* (Борзыхин М. Халк сыграет против Ещенко и Аюкова? Эксперт «Советского спорта» полагает, что бразильцы уже не те, что прежде. Советский спорт. 2013; 25 марта) [4]; *Заказные письма о 42 копейках начали приходить в фирму с частотой районной рекламной газеты. Если быть точной, всего писем было семь* (Шалимова Ю. Дело о 42 копейках. Комсомольская правда. 2004; 29 сентября) [там же]; *На это наткнулся сосланный в Париж Голямин, случайно подвернувшийся ему возле «Селекта»*. *Если быть точным, Голямина сослали не в Париж, а в Израиль* (Нагибин Ю. Бунташный остров, 1994) [там же].

Выполняя роль текстовой скрепы, сочетания с союзом *если* также могут иметь факультативный коррелят *то*, например: *При падении сломал бедро, руку, несколько ребер, но остался жив. Если быть точным, то он в то время был чуть жив* (Коваленко А. Сбить... без патронов. Уральский следопыт, 1982) [там же]; *Отпуск главы государства завершится в ближайшее время. Если быть точнее, то в конце следующей недели президент прибудет в Киргизстан* (Орлова Ю. Спикер парламента Киргизии опроверг информацию о болезни Бакиева. РИА Новости. 2008; 20 марта) [там же]; *Так, порой на дне творчества Хемингуэя видишь свет Толстого – «Казак», «Севастопольских рассказов», «Войны и мира», «Фальшивого купона»... Если сказать точнее, то этот свет есть любовь Хемингуэя к Толстому* (Опеша Ю.К. Книга прощания (1930 – 1959)) [там же].

В приведенных примерах средства выражения пояснительных отношений с союзом *если* функционируют самостоятельно, то есть они являются единственным средством связи между поясняемым и поясняющим компонентами конструкции.

Еще одной функцией этих сочетаний является функция уточнителя (в другой терминологии – конкретизатора) при сочинительных союзах. Конкретизатор (уточнитель) – это слово, которое конкретизирует семантически широкий, многозначный союз, это такой служебный элемент, «который, примыкая к союзу, служит уточнению семантических отношений между соединяемыми частями» [11 с. 156]. А.Ф. Прияткина отмечает, что *одни союзы тесно сочетаются с уточнителями, другие – меньше; а третьи совсем не сочетаются*. *Исследователь считает, что «уточнитель можно рассматривать как некоторую самостоятельную функцию, не совпадающую с функцией союза»* [там же]. *Широкие возможности сочетания союзов с уточнителями позволяют все больше и больше дифференцировать смысловые отношения* [там же]. Конкретизатор может сужать общую семантику союза, вносить дополнительные смыслы и даже изменять значение союза.

Пояснительные средства связи, включающие союз *если*, сочетаются с сочинительными союзами *а*, *или*, *но*, *и*, кроме того, зафиксированы случаи сочетаний с подчинительным союзом *хотя*. Наиболее частотны сочетания с союзом *а* (в НКРЯ найдено 154 факта). Для сравнения: с союзом *или*-пояснительным обнаружено 17 фактов, с союзами *но* и *однако* – 9, с союзом *хотя* – 4. Например:

*По его мнению, этим вопросом должно заниматься государство, а если быть точнее – ГИБДД* (Арам Тер-Газарян. Кризис машин. Известия. 2013; 12 сентября) [4]; *ВВС России получают принципиально новую боевую машину, а если точнее – боевой комплекс* (Морские хищники на сухопутье. Солдат удачи. 2004; 7 апреля) [там же]; *Вернее, была девушка. Ещё совсем недавно. Она*



собрала свои вещи и ушла к маме. А если точнее, она собрала мои вещи и выставила меня за дверь (Герман Садулаев. Таблетка, 2008) [там же]; Сорок с лишним лет назад, а если быть точным, в 1956 году, журналист Виллем Олтманс сделал свой первый шаг к независимости (Молчанов В., Сегура К. И долгие века... (1999 – 2003)) [там же]; А юные красотики, загорелые до полноты неприличия, а если говорить точнее – до невообразимой соблазнительности! (Пронин В. Банда 8, 2005) [там же].

Приведем несколько примеров с другими союзами: Андропов находился между ними, в центре, или, если быть точнее, левее центра (Гриневский О. Восток – дело тонкое, 1998) [там же]; проходили всякие разные слёты, конференции, семинары, совещания, собрания, заседания, и везде, как неугасающий маяк, но если точнее – как огородное чучело, должен был торчать представитель от рабочего класса, стало быть, профсоюзник (Астафьев В. Обертон (1995 – 1996)) [там же]; В сентябре восьмидесят первого года, и если точнее – то двадцать третьего сентября, в день трехлетия нашей с Людмилой официальной скромной свадьбы, на грани созвездий Девы и Весов (Алейников В.Д. Тадзимас, 2002) [там же]; Прошло... неделя, что ли? Хотя, если быть точным, прошло тридцать восемь лет... (Жвалевский А.В., Пастернак Е. Время всегда хорошее, 2009) [там же].

Еще одной особенностью изучаемых сочетаний является нестандартное местоположение в конструкции: сочетания с союзом *если* могут занимать позицию после второго компонента конструкции, а не между компонентами, например: А это тоже реклама. Пиар, если быть точнее, за все проплатили или просто договорились. (Красота, здоровье, отдых: Косметика и парфюм (форум), 2004) [там же]; А человек, даже девушка, если быть точным, которая ведет переговоры от лица «Зенита» – далеко не переводчик, а уполномоченное лицо, наделенное правом представлять клуб из Санкт-Петербурга в переговорном процессе (Лисин А. Главный тренер «Зенита» Дик Адвокат: Капитаном будет Аюков. Советский спорт. 2009; 9 июля) [там же]; Вот с этой девичьей – с ее помощью, если точнее – я и решил согрешить (Слаповский А. Висельник, 1994) [там же]; Дело происходит именно в Альпах. Французских Альпах, если быть точнее (Валентина ЛЬВОВА. Как я покупала шале для Абрамовича // Комсомольская правда, 2003.12.22) [там же]; Скорость такая, словно на кону – победа в «Тур де Франс». Или в «Тур де Марсель», если быть точнее (Пряхин С. Вагнер и Жирков к выходу готовы. Советский спорт. 2005; 19 октября) [там же]. Последний пример показывает, что пояснительные отношения устанавливаются именно сочетанием *если быть точнее*. Без этого сочетания союз *или*, связывающий компоненты конструкции РЯД (*Тур де Франс и Тур де Марсель*), может пониматься как разделительный, а не пояснительный.

Для предложений с описываемыми сочетаниями характерны такие явления, как выделение второго компонента с помощью вставки, например: Одна из ранних (если быть точной, 3-я по счету) книги знаменитого американца Джона Ирвинга, которая была благосклонно встречена критикой (Широкова С. Жизнь писателя в обратной перспективе. Известия. 2006; 12 сентября) [там же];

Однако когда спустя полгода работа была закончена, и произведение увидело свет (если точнее, было опубликовано на одном из литературных порталов), выяснились две вещи (Севастьянова М. Жители деревни надавали туманов местной писательнице, узнав себя в персонажах ее повести. Комсомольская правда. 2013; 4 октября) [там же]; Как выяснили исследователи агентства «РейтОР», ныне в столице уже больше половины студентов (52 % – если точнее) совмещают учебу и работу (Работодатели ждут деловых, скромных и готовых учиться. Комсомольская правда. 2007; 24 сентября) [там же].

Как показала Е.С. Клопова, вставка в союзных рядах выполняют разные функции: с точки зрения высказывания важной оказывается функция добавления, а если посмотреть на те же самые факты с точки зрения конструкции, то вставка выполняет функцию выделения второго компонента конструкции [12, с. 143]. Исследователь отмечает, что «в скобки часто заключается пояснение в специальном значении этого термина, вводимое союзом *или*» [там же, с. 150]. Как видно из наших примеров, вставка действительно характерна для конструкций с пояснительными отношениями: поясняющий компонент вводится говорящим как добавочный и в то же время как важный, уточняющий предлагаемую информацию.

Ту же роль выделения второго компонента конструкции как важного выполняет и парцелляция: Да, это похоже на крохотный кукольный театр. Кукольный цирк, если быть точным (Сабитова Д. Цирк в шкатулке, 2007) [4]; Действовать этот документ, как ни странно, будет далеко за пределами Американского континента. Если быть точнее, на Украине и в Грузии (Анискин А. США заплатят Грузии за переход в НАТО. Комсомольская правда. 2007; 19 марта) [там же]; В регистрационных книгах были обнаружены записи о десятках его сделок. Если быть точным – о семидесяти шести (Левашов В. Заговор патриота, 2000) [там же].

Итак, проведенный анализ пояснительных средств связи, включающих в свой состав союз *если*, показал, что они выполняют служебную, связующую функцию в конструкциях РЯД, МСК, СП, а также функцию текстовой скрепы в тексте.

Проанализированные сочетания могут выполнять функцию связи самостоятельно и в сочетании с союзами, в этом случае они выполняют функцию аналога союза и уточнителя (конкретизатора) союза. Пояснительная семантика заключена в компоненте «точнее / точный». Союз *если* придает этим средствам связи форму предикативной единицы, однако по функции эта предикативная единица вводит не новую пропозицию, а речевой акт и выполняет функцию выражения пояснительных отношений. Изученные сочетания занимают позицию между связываемыми компонентами, однако их особенность заключается в том, что для них характерна и постпозиция по отношению ко второму компоненту конструкции. Возможность постпозиции возникает благодаря союзу *если*, так как в этом случае формально их структура имеет вид предикативной единицы. Еще одной характерной чертой конструкций с данными сочетаниями является выделение второго компонента конструкции с помощью вставки и парцелляции.

#### Библиографический список

1. Прияткина А.Ф. *Русский язык. Синтаксис осложненного предложения*. Москва: Высшая школа, 1990.
2. *Словарь служебных слов русского языка*. Под редакцией Е.А. Стародумова. Владивосток, 2001.
3. Апресян Ю.Д., Богуславский И.М., Иомдин Л.Л. Санников В.З. *Теоретические проблемы русского синтаксиса: взаимодействие грамматики и словаря*. Москва: Языки славянских культур, 2010.
4. *Национальный корпус русского языка*. Available at: <http://www.ruscorpora.ru/old/search-main.html>
5. *Типология условных конструкций*. Под редакцией В.С. Храковского. Санкт-Петербург: Наука, 1998.
6. Чжан Ш. Разновидности пояснительных отношений в конструкции с аналогом союза *точнее*. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2018; Ч. 1, № 7 (85): 190 – 194.
7. Прияткина А.Ф. *Служебные слова, выражающие уточнение и пояснение в современном русском литературном языке*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Москва, 1954.
8. Прияткина А.Ф. Пояснение как синтаксическая категория. *Исследования по русскому языку: от конструкций к функционированию*. Владивосток, 2016: 11 – 18.
9. Прияткина А.Ф. *Союзные связи в простом предложении*. Владивосток, 2005.
10. Прияткина А.Ф. Текстовые «скрепы» и «скрепы-фразы» (О расширении категории служебных единиц русского языка) *Русский синтаксис в грамматическом аспекте (Синтаксические связи и конструкции)*. Владивосток, 2007: 334 – 344.
11. Прияткина А.Ф. Об отличии союза от других связывающих слов. *Русский синтаксис в грамматическом аспекте (Синтаксические связи и конструкции)*. Владивосток, 2007: 151 – 157.
12. Клопова Е.С. Скобки в союзных рядах (к проблеме неоднозначности однородных членов). *Служебные слова и синтаксические связи*. Владивосток: ДВГУ, 1985: 145 – 156.

#### References

1. Priyatkina A.F. *Russkij jazyk. Sintaksis oslozhnennogo predlozheniya*. Moskva: Vysshaya shkola, 1990.
2. *Slovar' sluzhebnnyh slov russkogo yazyka*. Pod redakciej E.A. Starodumova. Vladivostok, 2001.
3. Апресян Ю.Д., Богуславский И.М., Иомдин Л.Л. Санников В.З. *Teoreticheskie problemy russkogo sintaksisa: vzaimodejstvie grammatiki i slovyara*. Moskva: Yazyki slavyanskih kul'tur, 2010.
4. *Nacional'nyj korpus russkogo yazyka*. Available at: <http://www.ruscorpora.ru/old/search-main.html>
5. *Tipologiya uslovnyh konstrukcij*. Pod redakciej V.S. Hravkovskogo. Sankt-Peterburg: Nauka, 1998.
6. Chzhan Sh. Raznovidnosti pojasnitel'nyh otnoshenij v konstrukcii s analogom soyuza *tochnoe*. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2018; Ch. 1, № 7 (85): 190 – 194.
7. Priyatkina A.F. *Sluzhebye slova, vyrazhayushchie utochenie i pojasnenie v sovremennoe russkom literaturnom yazyke*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskikh nauk. Moskva, 1954.
8. Priyatkina A.F. *Poyasnenie kak sintaksicheskaya kategoriya. Issledovaniya po russkomu yazyku: ot konstrukcij k funkcionirovaniyu*. Vladivostok, 2016: 11 – 18.
9. Priyatkina A.F. *Soyuznye svyazi v prostom predlozhenii*. Vladivostok, 2005.
10. Priyatkina A.F. Tekstovye «skrepy» i «skrepy-frazy» (O rasshirenii kategorii sluzhebnnyh edinic russkogo yazyka) *Russkij sintaksis v grammaticheskom aspekte (Sintaksicheskie svyazi i konstrukcii)*. Vladivostok, 2007: 334 – 344.
11. Priyatkina A.F. Ob otlichii soyuza ot drugih svyazuyuschihi slov. *Russkij sintaksis v grammaticheskom aspekte (Sintaksicheskie svyazi i konstrukcii)*. Vladivostok, 2007: 151 – 157.
12. Klopova E.S. Skobki v soyuzyhnyh ryadah (k probleme neodnoznachnosti odnorodnyh chlenov). *Sluzhebye slova i sintaksicheskie svyazi*. Vladivostok: DVGU, 1985: 145 – 156.

Статья поступила в редакцию 07.11.19



**Rumyantseva L.I.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia),

E-mail: rumlena162@mail.ru

**Portnyagina L.A.**, postgraduate, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: laport2013@mail.ru

**FEATURES OF A. AKHMATOVA'S TRANSLATION OF POETRY OF A YAKUT POET L. POPOV.** The article is the first research to consider the specifics of A. Akhmatova's translation of poems of a Yakut poet L. Popov in the context of the problem of interaction between the Russian and Yakut literary tradition. The analysis reveals such cases of transformation of the source text as rhythmic and stylistic replacement and addition, due to prosodic differences between the Russian and Yakut languages. It is revealed that A. Akhmatova finds equivalents typical for the rhythmic of her own poetry to convey the duration and length of Yakut Syllabics. Anna Akhmatova's method of translation is a combination of creative freedom with the accuracy of the content, spirit and stylistic originality of the original. Anna Akhmatova has preserved the rhythmic and national structure of the verse, semantic identity, subtle lyrical warehouse and original color of L. Popov's poetry. Akhmatova's translations belong to the recreating type of translations, i.e. reproducing with possible completeness and accuracy the content and form of the original text.

**Key words:** literary translation, translation reception, creative interpretation, text transformation, source text, prosody, Yakut syllabic verse.

**Л.И. Румянцев**, канд. филол. наук, доц., Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск,

E-mail: rumlena162@mail.ru

**Л.А. Портнягина**, соискатель, Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: laport2013@mail.ru

## ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДЧЕСКОЙ ИНТЕРПРЕТАЦИИ А.А. АХМАТОВОЙ СТИХОТВОРЕНИЙ Л. ПОПОВА

В настоящей статье впервые рассматриваются особенности переводческой интерпретации А. Ахматовой стихотворений якутского поэта Л. Попова в русле проблемы взаимодействия русской и якутской литературной традиции. В ходе анализа выявлены такие случаи трансформации исходного текста, как ритмическая и стилистическая замена и добавление, обусловленные просодическими различиями русского и якутского языков. Установлено, что для передачи длительности, протяжности якутской силлабики А. Ахматова находит эквиваленты, характерные для ритмики ее собственной поэзии. Переводческий метод Анны Ахматовой заключается в сочетании творческой свободы с точностью передачи содержания, духа и стилистического своеобразия оригинала. Анна Ахматова сохранила ритмико-национальный строй стиха, смысловую идентичность, тонкий лирический склад и своеобразный колорит поэзии Л. Попова. Переводы Ахматовой относятся к воссоздающему типу переводов, т.е. воспроизводящему с возможной полнотой и точностью содержание и форму исходного текста.

**Ключевые слова:** художественный перевод, переводческая рецепция, творческая интерпретация, трансформация текста, исходный текст, просодия, якутский силлабический стих.

Одним из знаменательных фактов взаимодействия русской и якутской литератур являются переводы произведений якутского поэта Леонида Попова, выполненные А.А. Ахматовой. До сих пор этот материал не становился объектом научного осмысления, несмотря на то, что описание специфики освоения и интерпретации произведений якутской поэзии, особенностей сохранения и преобразования смыслов выдающимся мастером русской поэтической классики XX века представляется своевременным и актуальным. На наш взгляд, еще недостаточно изучена переводческая деятельность А.А. Ахматовой в целом. Вместе с тем ее переводы польских, чешских, болгарских, югославских поэтов и в особенности перевод сербского эпоса признаны шедеврами переводческого искусства. М.Л. Гаспаров обосновал теоретическую ценность изучения всякого перевода, поскольку он «предоставляет литературоведу редкостную возможность наблюдать форму и содержание текста не только в их сплитности, но и в их раздельности» [1, с. 361]. В нашем случае сопоставление оригинала и перевода позволяет с достаточной полнотой охарактеризовать отклонение от исходного текста и степень проникновения в дух подлинника, соотнести замысел и воплощение, понимание и оформление.

При жизни Анны Ахматовой были опубликованы несколько сборников ее переводов: «Корейская классическая поэзия» (1956), «Китайская классическая поэзия» (1956), «Лирика Древнего Египта» (1965), «Голоса поэтов» (1965).

Поэтесса и переводчица М.С. Петровых, близко знавшая А.А. Ахматову, утверждала, что Анна Андреевна склонялась к мысли о принципиальной непереводаемости поэзии, но вынуждена была переводить в силу биографических и исторических обстоятельств. Вместе с тем существует немало свидетельств о том, что к своим переводам она подходила с истинным профессионализмом и добросовестностью. В записных книжках Ахматовой 1950-х годов найдены черновики, отражающие этапы работы Ахматовой-переводчицы. В 1950 – 1960-е годы А.А. Ахматова отдает много сил переводам поэзии народов России.

История творческого сотрудничества Анны Ахматовой и Леонида Попова началась в 1947 году, когда якутский поэт был участником одного из Всесоюзных совещаний молодых советских писателей. Он попал на семинар С.Я. Маршак, который тепло отнесся к стихам молодого якутского поэта и порекомендовал его рукописи для перевода на русский язык А.А. Ахматовой.

Известно, что Анна Ахматова заключила договор с Якутским книжным издательством, датированный 30 июля 1952 года, по которому она взяла на себя обязательство перевести произведения якутского поэта Леонида Попова.

Цикл из девяти ахматовских переводов стихотворений Л. Попова был опубликован в 1952 году в журнале «Дружба народов» («Земля якута», «Москвичи в Якутской тайге», «Весна в Якутии», «Утро на Лене», «Поэту», «Ночь простерла покрывало», «Вечерняя Лена», «Свет над тайгой», «Грядущее»). В 1953 году все эти стихи вошли в сборник «Утро над Леной», вышедший в Якутском книжном издательстве на русском языке. В этом же году выходит сборник стихов и поэм «Свет над тайгой» в Московском издательстве «Советский писатель», который

включал всего шесть переводов А.А. Ахматовой. В 1963 году государственным издательством «Художественная литература» осуществлено издание стихов и поэм Л. Попова «Снегопад», где А. Ахматовой принадлежат переводы четырех стихотворений – «Весна в Якутии», «Утро на Лене», «Свет над тайгой», «Москвичи в якутской тайге».

В «Записках об Анне Ахматовой» Л.К. Чуковская зафиксировала начало ее работы над стихами Л. Попова: «Анна Андреевна, стараясь двигаться как можно осторожнее, достала из-под подушки сумку, из сумки листок и прочитала мне подстрочник одного маленького стихотворения. Якутский поэт. О тайге.

– Слышите, какая наивность, какая сила, не знаю, удастся ли мне...» [2].

Действительно, творчество Леонида Попова отличает, на наш взгляд, особый, проникновенный лиризм, самобытная образность, идущая от фольклорных и мифологических начал, что подтверждается на уровне тематических особенностей, образных, языковых, ритмико-интонационных конструкций произведений. Важнейшей чертой поэтики Л. Попова является воссоздание национального пейзажа, обобщенной картины суровой, но прекрасной природы северного края. Безусловно, как представителю своего поколения ему не удалось избежать штампов советской риторики. Однако благодаря свидетельству Л.К. Чуковской мы понимаем, что А.А. Ахматова глубоко чувствовала искренность лиризма якутского поэта, охарактеризованную ею как «наивность», что может трактоваться как синоним «простоты», «ясности».

Трудность в установлении эквивалентности между структурой оригинала и структурой перевода заключалась в метрической природе якутского стиха, обусловленной фонологической невыраженностью ударных слогов в якутском языке. В связи с этим наиболее значимым ритмическим фактором якутского литературного стиха является силлабический принцип с акцентированием конечной рифмы, выделением аллитерации как исконной особенности инструментальной и звукописи, закрепленной в традиции фольклорного стиха.

Опыт работы с силлабическим стихом был освоен А.А. Ахматовой в процессе перевода классической китайской и корейской поэзии. Ее предшественники ввиду невозможности в точности воспроизвести ритмические особенности корейского стиха старались передать их приблизительными аналогами: метризованной прозой, упрощенной имитацией арабских бейтов или более привычными для отечественного читателя формами силлабо-тоники и тоники. По справедливому замечанию С.И. Кормилова и Г.А. Амановой, Ахматова гениально решала возникающие перед ней просодические проблемы, отдавая предпочтение формам классического русского силлабо-тонического стиха, отказываясь от эквилибристики в версификации [3]. Наиболее часты в ее переводах ямбические размеры с разной стопностью, четырех- и трехстопные амфибрахии, пятистопный хорей. Преобладающей строфической формой являются четверостишия с разной конфигурацией рифмовки, редки астрофические и безрифменные строки. В целом, по оценке стиховедов, переводческую манеру Ахматовой отличают сдержанность и стремление сохранять тонкие смысловые нюансы оригинала [4].

Рассмотрим особенности переводческой интерпретации произведений якутского поэта А. Ахматовой на отдельных примерах.

Стихотворение Л. Попова «Земля якута» («Сахаларсирдэрэ») написано силлабическим 11-сложником, с постоянной цезурой (3+8, 4+7). Представляет собой пять четверостиший с преобладанием перекрестной рифмовки с чередованием мужских и женских окончаний (АБАБ) и парной рифмовкой с мужскими окончаниями в четвертой строфе (аабб).

<i>Манна дьон сирэ суох эрдэнэрэ,</i>	<i>Здесь люди без земли горевали,</i>
<i>Оттон сир дьоно субуттан ытыыра.</i>	<i>А земля плакала без людей.</i>
<i>Ол кэмгэ сахаларга Саха сирэ</i>	<i>В то время для якутов Якутия</i>
<i>Маачаа ийзэ маарынныра.</i>	<i>На мачеху была похожа [5, с. 125].</i>

Отметим, что здесь и далее буквальный перевод выполнен Л.А. Портнягиной.

Перевод А. Ахматовой осуществлен «длинным» шестистопным ямбом с цезурой после шестого слога.

*Здесь люди без земли когда-то горевали,  
А без людских трудов земля была пустой.  
Но для якутов те столетия миновали,  
Когда им край родной был мачехою злой [6, с. 12].*

Шестистопный ямб в русской поэтической традиции известен как наиболее адекватный при воспроизведении французского alexandrinского стиха, часто использовался при создании оды, элегии, эпической поэмы, то есть звучал неторопливо, торжественно и именовался героическим стихом. Французский силлабический двенадцатисложник обыкновенно имел парную рифму. По замечанию К.Ф. Тарановского, уже в пушкинскую эпоху этот размер воспринимался как старомодный, звучал архаично и употреблялся для стихов с античными мотивами [7, с. 110]. Выбор именно этой метрической формы, на наш взгляд, является наиболее удачным для передачи звукового и смыслового единства якутского оригинала, уместной является и ассоциация с героическим классицистским стихом, подчеркивающей архаическую основу якутской силлабики. Кроме того, данный факт свидетельствует о том, что А. Ахматова не старалась модернизировать метрику исходного текста, придерживаясь укорененной в русском поэтическом сознании литературной традиции освоения иноязычного материала.

В стихотворении «Свет над тайгой» 10-сложная силлабическая структура передана рифмованным, строфическим пятистопным ямбом, с пиррихиями на второй и третьей стопе, имеющим постоянную цезуру.

*Тымныттан көбөрдөхтөрө буолуо От холода, наверно, посинели  
Бу хайаа маарынныр хомурахтар. Эти на горы похожие сугробы [5, с. 130].*

У Ахматовой:  
*Здесь горы снега, и на нем искрится  
От лютого мороза синева [6, с. 125].*

Этот размер для русского стиха является довольно редким и его появление также связывали с переводами и подражаниями иностранной поэзии, главным образом, французских образцов. Однако, как указывает М.Л. Гаспаров, в эволюции оригинального стиха Ахматовой позиция 5-стопного и 6-стопного ямба заметно усиливается в период зрелого творчества в реализации патетической интонации [8]. Следовательно, отбор поэтических средств в оригинальном и переводном творчестве для Ахматовой не имел существенных отличий. Для передачи длительности, протяженности якутской просодии она находит эквиваленты, характерные для неторопливой, величественной ритмики ее собственной поэзии.

*Есть в близости людей заветная черта,  
Ее не перейти влюбленности и страсти...*

Таким же образом поступает Ахматова-переводчик и при интерпретации более короткого 9-сложного, а, следовательно, более подвижного стиха («Вечерняя Лена»), в этом случае применен трехстопный анапест, имеющий особенное значение в метрическом репертуаре ее оригинальной поэзии.

<i>Анырдар аймана кетөллөр,</i>	<i>Цапли крича взлетают.</i>
<i>Им тигэх сырдыга умуллар,</i>	<i>Заката последний луч гаснет;</i>
<i>Уөһэттэн сулустар түһэллэр</i>	<i>С неба падают звезды</i>
<i>Өлүөһэ уоһуэз умсаллар.</i>	<i>И ныряют вглубь Лены [5, с. 93].</i>

У Ахматовой:  
*Это цапли взлетели крича.  
Блеск закатного гаснет луча;  
От небес отрываясь мгновенно,  
Звезды падают в темную Лену... [9, с. 21].*

В частности, узнаваемый ритм «Поэмы без героя» создается использованием полновесного трехстопного анапеста и экспериментального стиха, определенного М.Л. Гаспаровым как трехударный дольник с анапестической анакрузой [10].

*С детства ряженых я боялась,  
Мне всегда почему-то казалось,  
Что какая-то лишняя тень  
Среди них «без лица и названья»  
Затесалась...*

Рассмотренные выше примеры показывают, что в переводах, как правило, А. Ахматова сохраняет композиционную и строфическую структуру оригинала. Переработке подверглись некоторые другие аспекты текста. Часто переводчик избегает восклицательных предложений, публицистических клише, излишней политизированности. Пафос финальных строк стихотворения «Земля якута»

корректируется более нейтральным словосочетанием «колхозный путь» вместо «коммунизм суола» (дорога коммунизма), вместо «баарбыпыт» (желания) – то, о чем «мечтал и пел народ». В другом случае, напротив, вводится восклицание или лексический повтор, усиливающий экспрессивность исходного текста («Вечерняя Лена», «Свет над тайгой»):

*На осенней недоброй реке  
Удержи-ка ты весла в руке! («Вечерняя Лена») [9, с. 21].*  
вместо  
*Бөлүөхпүт, хойдубут далайы Загустевшую речную гладь  
Эрдиилэр быһыта баттыллар. Режут весла [5, с. 93].*

*Тайга, тайга... Здесь могут заблудиться  
Не только звери, но и деревья («Свет над тайгой») [9, с. 125].*

вместо  
*Манньк тыаба, кыллаабар буолуох, В таком лесу не только звери,  
Мастар да мунуох курдуктар. Но и деревья могут заблудиться [5, с. 130].*

Также обращает внимание факт замены общепринятой поэтической лексикой национальных наименований («князек» вместо «баай» (богач), «юрта» вместо «балаан»), по-видимому, для того, чтобы избежать неуместной ассоциации, укорененной в сознании русскоязычного читателя.

*Ол ыыр устун тон балабан кийитэ По той тропе выйдя из холодного*

*балабана*

*Масты, бултуу баайдарга барара. Шел человек рубить дрова и охотиться для богачей [5, с. 130].*

У Ахматовой:  
*Якуты-бедняки своим князькам служили –  
Для них охотились, рубили им дрова... [11, с. 125].*

Наиболее значительной поэтической переработке подвергся текст стихотворения «Свет над тайгой», который сама Ахматова отметила как лучший из тех, что были ей предложены для перевода. Художественная значимость этого текста подчеркнута тем, что московское издание 1953 года получает заглавие по названию этого стихотворения. В результате особого внимания переводчика и тщательной работы над оригиналом появляется впечатление, что сквозь строки якутского поэта «сквозит» специфическая ахматовская интонация. Это касается не только замены отдельных словосочетаний (вместо «колхозуота» (свет колхоза) – «луч Ильича»). Стилистика стихотворения Попова при всей метафоричности более нейтральна, в то время как этот фрагмент в переводе А. Ахматовой звучит торжественно и усилен приемами с украшающей функцией: «алмазная пыль», «деревя» вместо «деревья». Например, заметно выделяется характерная замена якутских слов «бэс» (сосна), «харыйа» (ель) на «кедр» в строках: «Тонкырыпахтар, муусиннэлэр / Бэскэ, харыйаа кылбачыһаллар» (Мерзлые крупинки, ледяные иглы/ на сосне, на ели сверкают), в переводе – «Алмазной пылью, ледяной иглою / Сверкают ветви кедров вековых» [11, с. 125].

Сосна и ель – более естественные и привычные для якутского пейзажа – заменены возвышенным «кедр». Исследователи восточных переводов А.А. Ахматовой аналогичную замену объясняют тем, что «Ахматова, сохраняя поэтическую образность корейских лириков, вносит тем не менее «европейское» сознание в мир восточной поэзии» [12]. Вместе с тем «кедр» может быть отнесен к значимым лейтмотивам оригинальной поэзии А. Ахматовой. О роли этого мотива в дешифровке библейского подтекста в свое время писал Р.Д. Тименчик: «Каждый читатель Библии нередко может встретить в ней частые и весьма поэтические указания на кедры, на этих поистине величественных представителей царства растительного. Они невольно поражают его воображение впечатлением громадной высоты, симметрии, толщины и благовония» [13, с. 202]. По мнению исследователя, «кедр» в поэтике Ахматовой – замаскированная до полной неразличимости отсылка к Библии, насыщаемая в ее стихах «интимным биографическим опытом» [13]. Появление этого мотива в переводе стихотворения Л. Попова, на наш взгляд, выявляет особенности переводческой стратегии Ахматовой и позволяет обнаружить соотношение «своего» и «чужого» как в поэзии, так и в переводах.

Таким образом, в заключение следует отметить, что А. Ахматова кропотливо работала над переводами стихотворений Л. Попова, стараясь сделать свой перевод понятным и близким для русскоязычного читателя. Анализ оригиналов и переводов выявляет высокое мастерство Ахматовой-переводчика, которое отличают тонкая поэтическая интуиция, художественный вкус, исключительное умение использования подстрочников.

Переводы Ахматовой относятся к воссоздающему типу переводов, т.е. воспроизводящему с возможной полнотой и точностью содержание и форму исходного текста. Переводческий метод Анны Ахматовой заключается в сочетании творческой свободы с точностью передачи содержания, духа и стилистического своеобразия оригинала. Анна Ахматова сохранила ритмико-национальный строй стиха, смысловую идентичность, тонкий лирический склад и своеобразный колорит поэзии Л. Попова. Перевод с якутского на русский язык является эквивалентным и адекватным для восприятия читателями. Наиболее популярные типы трансформации, используемые Ахматовой-переводчиком, – это замена и добавления, обусловленные необходимостью сохранения ритма, конфигурации рифмовки. В случае ритмической замены переводчик пользуется приемами, закрепленными в практике русской классической силлабо-тоники, избегая модернистских стихо-

вых экспериментов. Автор следует одному из принципов перевода поэзии – стихотворение переводится стихотворением. Однако нередко переводчику приходится менять ритм стихотворения, что объясняется просодическим различием строя двух языков. Якутский силлабический стих передается, главным образом, пятистопным и шестистопным ямбом, в метрическом репертуаре самой А. Ахматовой, связанным с поэтическим и элегическим жанром, передающим патетическую, торжественную интонацию. На этом фоне выделяется факт использования трехстопного анапеста, значимого для воспроизведения личной, лирической интонации.

Как правило, Ахматова сохраняет характер рифмовки – перекрестная рифма в оригинале остается перекрестной и в переводе, однако нередко меняется тип рифмы при переводе: женская рифма меняется на мужскую рифму и наоборот.

Композиционная и строфическая организация стиха Л. Попова менее всего подверглась замене, стилистическая замена и добавления в большинстве слу-

чаев не влияют на смысл или окраску стихотворений. Исключение представляет многозначительная замена «сосна», «ель» на «кедр» по нашему предположению свидетельствующая о факте органичного совпадения переводческой интенции и эстетики оригинала, в результате которого Ахматова сочла возможным обогатить исходный текст сокровенным подтекстом, восходящим к ее биографическому коду.

Хотя Ахматова не ставила свои переводы в общий ряд с собственными стихотворениями, как это делали Пушкин и Лермонтов, но никогда не переводила равнодушно, ее внутренний отклик мог быть сильнее или слабее, но чувствуется он в каждом переводе. По собственному признанию, Анна Ахматова не имела переводческого честолюбия, считала перевод трудным и благородным искусством и не стремилась подыскивать материал, близкий по духу и поэтике, однако в случае переводческой интерпретации произведений якутского поэта Л. Попова видим, что ей удалось далекий, на первый взгляд, материал сделать понятней и ближе.

#### Библиографический список

1. Гаспаров М.Л. Подстрочник и мера точности. *О русской поэзии. Анализы. Интерпретации. Характеристики*. Москва: Азбука, 2001: 361 – 372.
2. Чуковская Л.К. *Записки об Анне Ахматовой*. Available at: <http://www.rulit.me/books/zapiski-ob-ann-ahmatovoj-1952-1962-litres-read-212379-16.html>
3. Кормилов С.И., Аманова Г.А. Метрика, рифма и строфика в русских переводах из корейской поэзии (А.А. Ахматова, А.Л. Жовтис, Г.Б. Ярославцев). *Вестник Московского университета*. Серия Филология. 2013; № 4: 92 – 115.
4. Кормилов С.И., Аманова Г.А. Стих русских переводов из корейской поэзии (1950-1980-е годы). *Известия РАН. Серия литературы и языка*. 2015; Т. 74, № 2: 2 – 27.
5. Попов Л.А. *Талылыбытайымнылар*. Якутск: Якутский: Саха сиринээдизинииздательствота, 1969.
6. Попов Л.А. *Утро над Леней. Стихи и поэмы*. Авторизованный перевод с якутского. Москва – Якутск: Якутское книжное изд-во, 1953.
7. Тарановский К.Ф. *Русские двусложные размеры. Статьи о стихе*. Москва: Языки славянской культуры, 2010.
8. Гаспаров М.Л. *Стих Ахматовой: четыре его этапа*. Available at: <http://ahmatova.niv.ru/ahmatova/kritika/gasparov-stih-ahmatovoj-chetyre-ego-etapa.htm>
9. Попов Л.А. *Свет над тайгой: Стихотворения и поэмы*. Авторизованный перевод с якутского. Москва: Сов. писатель, 1953.
10. Гаспаров М. Русский трехударный долник XX в. *Теория стиха*. Ленинград: Издательство Академии наук СССР, 1968: 60 – 61. Available at: [http://biblio.imli.ru/images/abook/teoriya/Teoriya\\_stiha\\_1968.pdf](http://biblio.imli.ru/images/abook/teoriya/Teoriya_stiha_1968.pdf)
11. Попов Л.А. *Снегопад. Стихи и поэмы*. Перевод с якутского. Москва: ГИХЛ, 1963.
12. Козубовская Г.П., Малышева Е.В. *Восточные переводы А. Ахматовой*. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/vostochnye-perevody-a-ahmatovoy>
13. Тименчик Р.Д. О «Библиейской» тайнописи у Ахматовой. *Звезда*. 1995; № 10: 201 – 207.

#### References

1. Gasparov M.L. Podstrochnik i mera tochnosti. *O russkoy po'ezi. Analizy. Interpretacii. Harakteristiki*. Moskva: Azbuka, 2001: 361 – 372.
2. Chukovskaya L.K. *Zapiski ob Anne Ahmatovoj*. Available at: <http://www.rulit.me/books/zapiski-ob-ann-ahmatovoj-1952-1962-litres-read-212379-16.html>
3. Kormilov S.I., Amanova G.A. Metrika, rifma i strofika v russkikh perevodah iz korejskoy po'ezi (A.A. Ahmatova, A.L. Zhovtis, G.B. Yaroslavcev). *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya Filologiya*. 2013; № 4: 92 – 115.
4. Kormilov S.I., Amanova G.A. Stih russkikh perevodov iz korejskoy po'ezi (1950-1980-e gody). *Izvestiya RAN. Seriya literatury i yazyka*. 2015; T. 74, № 2: 2 – 27.
5. Popov L.A. *Talylybytajymny'lar*. Yakutsk: Yakutskaj: Saha sirin'e e'gikinnig' izdatel'stvo, 1969.
6. Popov L.A. *Utro nad Lenoj. Stih i po'emy*. Avtorizovannyj perevod s yakutskogo. Moskva – Yakutsk: Yakutskoe knizhnoe izd-vo, 1953.
7. Taranovskij K.F. *Russkie dvuslozhnye razmery. Stat'i o stihe*. Moskva: Yazyki slavyanskoy kul'tury, 2010.
8. Gasparov M.L. *Stih Ahmatovoj: chetyre ego 'etapa*. Available at: <http://ahmatova.niv.ru/ahmatova/kritika/gasparov-stih-ahmatovoj-chetyre-ego-etapa.htm>
9. Popov L.A. *Svet nad tajgoj: Stihotvoreniya i po'emy*. Avtorizovannyj perevod s yakutskogo. Moskva: Sov. pisatel', 1953.
10. Gasparov M. Russkij trehudarnyj dol'nik XX v. *Teoriya stih*. Leningrad: Izdatel'stvo Akademii nauk SSSR, 1968: 60 – 61. Available at: [http://biblio.imli.ru/images/abook/teoriya/Teoriya\\_stiha\\_1968.pdf](http://biblio.imli.ru/images/abook/teoriya/Teoriya_stiha_1968.pdf)
11. Popov L.A. *Snegopad. Stih i po'emy*. Perevod s yakutskogo. Moskva: GHL, 1963.
12. Kozubovskaya G.P., Malysheva E.V. *Vostochnye perevody A. Ahmatovoj*. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/vostochnye-perevody-a-ahmatovoy>
13. Timenchik R.D. O «Biblejskoy» tajnopisi u Ahmatovoj. *Zvezda*. 1995; № 10: 201 – 207.

Статья поступила в редакцию 11.11.19

УДК 80

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10177

**Yastremskaya Yu.A.**, Cand. of Sciences (Philology), Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia), E-mail: [ja22-4@bk.ru](mailto:ja22-4@bk.ru)  
**Shupletsova Yu.A.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia), E-mail: [5ok@bk.ru](mailto:5ok@bk.ru)

**CONTRAST AS THE MAIN RHETORICAL DEVICE TO GIVE PUBLICITY TO ACCIDENTS.** Media coverage of emergency events are most difficult aspect of journalism. The subject of this research is accident pieces, where the reader's emotional engagement with the text is studied. The results of the analysis of publications about the events of January 2019 in Magnitogorsk after the explosion of household gas are presented in this research. The key device to form this engagement is contrast, which is considered to be not just a rhetorical device, but mainly the basis of dualistic view of life. The work gives expression in mass media texts in two ways: figurative and linguistic. The contrast in the article is viewed in its time dynamics. It is also considered how the author's attitude alters to keep readers interested in world events, with information changing fast. Social and political topics are added to the tragedy's facts with time. The contrast "we (the country) – they (the state)" rises in publications: "we act – they watch and discuss".

**Key words:** mass media, accidents, contrast, figurative contrast, linguistic contrast.

**Ю.А. Ястремская**, канд. филол. наук, Шадринский государственный педагогический университет, г. Шадринск, E-mail: [ja22-4@bk.ru](mailto:ja22-4@bk.ru)  
**Ю.А. Шуплецова**, канд. филол. наук, доц., Шадринский государственный педагогический университет, г. Шадринск, E-mail: [5ok@bk.ru](mailto:5ok@bk.ru)

## КОНТРАСТ КАК ОСНОВНОЙ ПРИЕМ ОСВЕЩЕНИЯ ЧРЕЗВЫЧАЙНЫХ ПРОИСШЕСТВИЙ В МЕДИА

Освещение в СМИ чрезвычайных событий – самый сложный аспект журналистики. Объектом настоящего исследования стали материалы о чрезвычайных происшествиях, которые рассматриваются с позиций создания эмоциональной вовлеченности читателя в текст. Материалом для анализа стали медийные тексты, освещающие события января 2019 года в г. Магнитогорске после взрыва бытового газа. Основой для ее формирования становится популярный прием контраста не просто как художественный прием, но, прежде всего, как основа дуалистического восприятия мира, что в свою очередь выражается в медийных текстах на нескольких уровнях: образном и языковом. В статье контраст раскрывается в его временной динамике и смене векторов отражения авторской позиции с целью сохранения внимания аудитории, теряющей интерес к событиям в мире, где смена информации стремительна и неудержима. Социальные и политические темы со временем добавляются к фактам трагедии. Контраст «мы (страна) – они (государство)» повышается в публикациях: мы действуем, они смотрят и обсуждают.

**Ключевые слова:** медиа, чрезвычайные происшествия, контраст, образный контраст, языковой контраст.



Медийные материалы о чрезвычайных происшествиях всегда имеют широкий общественный резонанс, поскольку связаны с разрушениями, гибелью людей и материальными потерями, теми негативными событиями, которые «представляются людям более зримыми, эффектными и выпуклыми по сравнению с положительными» [1, с. 145] и воспринимаются читателями как угроза для своей жизни или жизни близких людей: «У людей, просматривающих выпуски новостей со специальными репортажами о чрезвычайных ситуациях и катастрофах, наблюдается симптоматика, схожая с симптоматикой пострадавших людей, оказавшихся в эпицентре подобных событий» [2, с. 33]. Специалисты психологической службы МЧС России выделяют телезрителей в группу «вторично пострадавших» в чрезвычайной ситуации» [2, с. 33]. В силу этого материалы о ЧП становятся плодотворной основой для постановки профессиональных этических вопросов в сфере СМИ, основной целью которых должно стать «нахождение оптимальной формы подобной трансляции», поскольку «людям необходимо подготовиться и практически, и психологически к долговременной ситуации угрозы, научиться эффективно реагировать на возникшую опасность» [3, с. 33].

Поэтому неудивительно, что в материалах о чрезвычайных происшествиях наблюдается особый подход к освещению событий, когда журналисты трансформируют событие из «фрагмента реальности в образ» [4]. В этом случае основным способом интерпретации события, согласно С.В. Мохиревой, становятся эмоционально заряженные слова, имеющие трагедийную семантику (трагедия, катастрофа, крушение), усиление происходит за счет добавления прилагательных, которые удваивают воздействующий эффект (трагическая катастрофа, чудовищная трагедия) [4].

Медиа при освещении чрезвычайных происшествий создают особую картину мира, в которой происходит смещение функции от информирования о событии к созданию образа события. А.В. Тарканов утверждает, что журналистским сообщением о чрезвычайных происшествиях и террористических акциях именно аудитория задает тон повествования и требует яркого, красочного и образного освещения. Подобные материалы воспринимаются аудиторией как «наиболее достоверные и не подвергающиеся сомнению источники», хотя чаще всего это лишь «взгляды авторов на проблему, не имеющие под собой никакой доказательной базы» [5, с. 5].

Для создания специфического тона повествования и поддержания длительного интереса аудитории применяется художественный прием контраста, позволяющий четко разграничить обыденное, обычное, рутинное и шокирующее, трагичное, нарушающее привычные порядки событие. Таким образом создается необходимый конфликт как движущая сила материала.

Контраст в широком смысле трактуется как «резкая противоположность» [6, с. 286]. Это понятие уточняется и конкретизируется в зависимости от рассматриваемой научной области и подхода (в философии, эстетике, психологии, семантике, стилистике, герменевтике, литературоведении и т.д.). Достаточно подробное описание контраста представлено в работах лингвистов (Андреевой Г.В., Данилевской Н.В., Арутюновой Н.Д., Матвеевой Т.В., Марченко К.Н., Новикова Л.А. и др.). Исходя из объекта исследования в настоящей статье (медийные тексты о чрезвычайных происшествиях), считаем, что наиболее близким лингвистическим толкованием контраста будет определение Г.В. Андреевой: «Контраст – это один из важнейших принципов выдвижения значимой информации. Он фокусирует внимание читателей на определенных моментах сообщения, подчеркивая их противоречивость и несовместимость» [7, с. 12].

В данной работе контраст рассматривается как междисциплинарное понятие, где важным в первую очередь выступает утверждение о том, что, опираясь на диалектический закон единства и борьбы противоположностей, контраст лег в основу определения и осмысления мира, окружающего человека, в силу чего стал известен как одна из древнейших основ народного сознания, отраженного в творчестве. Применительно к медийным текстам, по словам Сергеевой Ю.М. и Уваровой Е.А., контраст – «важнейший инструмент систематизации явлений окружающей действительности в сознании индивида, с одной стороны, и как эстетическая категория, свойственная любому виду искусства, с другой стороны» [8, с. 346].

В качестве предмета настоящего исследования представлен анализ материалов о чрезвычайных происшествиях на примере событий января 2019 года в г. Магнитогорске после взрыва бытового газа с целью выявления функций и специфики ключевого приема – контраста (образного и языкового).

Контраст позволяет сформировать в сознании читателя эмоциональный отклик, перерастающий в определенного рода привязанность, поскольку создается ощущение личной вовлеченности в происходящее через близкие для каждого элементы окружающей действительности, разрушенные в одно мгновение, а также базирующийся на страхах человека, порожденных ярким, метафорическим противопоставлением.

Образные контрасты в материалах о чрезвычайных происшествиях выстраиваются вокруг трех основных образов: взрослые (родители) – дети – дом. Их выбор обусловлен, прежде всего, категориями обыденности, близости читателю, стереотипизованными за время существования человечества и ассоциативно связанными с понятиями «уют», «тепло», «любовь», «защита». Эти знакомые ассоциации, привычные и кажущиеся нерушимыми, становятся ключевыми для выстраивания контраста применительно к трем центральным образам. Мгновенное изменение обыденной картины мира повергает в шок, пробуждает страх.

Но ассоциативный уровень противопоставления «было – стало» недостаточно устойчив, поэтому авторы начинают дополнение этих образов второстепенными, но связанными с тем же ассоциативным рядом. В случае с предновогодними событиями в г. Магнитогорске – это ёлка, подарки, мирный сон и т.д. Ощущения ужаса чрезвычайного происшествия сопровождаются осознанием, что счастье исчезло: «ожидавшие чуда и Деда Мороза» дети превращаются в жертв, не просто пострадавших, а погибших. Страх потери ребенка формирует ощущение трагизма сам по себе, а в совокупности с противопоставлением беззащитного, но счастливого малыша, превращается в катастрофический дисбаланс мирового существования. Поэтому как «фантастическое чудо» в чреде «закономерных смертей» воспринимается спасение 11-месячного мальчика Вани Фокина из-под завалов дома. Подчеркивается исключительность ситуации, когда кажется невероятным, что «спустя 35 часов, когда на улице мороз до минус 25 градусов, под бетонными плитами – кто-то живой. И не просто кто-то, а младенец».

Не уступает по ощущению трагизма и образ взрослых, «мирно спавших», «наряжавших в домах ёлки», «заворачивавших подарки для детей, целуя их на ночь», «ожидавших... доброго, светлого и радостного», многим из которых теперь не суждено никогда проснуться. Мирный сон противопоставляется неожиданной, бессмысленной и неоправданной смерти людей, которая отобрала завтрашний день, ожидания и цели. Так при помощи контраста образной системы создается еще один страх – страх смерти, в данном случае еще и массовой, масштабной, а, самое главное – беспричинной. Люди оказались бессильны в ситуации чрезвычайного происшествия, не смогли защитить себя и своих близких. Так снова появляется victimность при создании образа уже взрослого человека, кричащего «от страха и ужаса». Все это дополняется образом дома («как много тепла было в этом доме»), от которого остались только стены, только отдельные вещи, больше нет единства, больше нет уверенности в защищенности родными стенами: «на балконе седьмого этажа – единственной выстоявшей части чьей-то квартиры – продолжают сушиться вещи». Все рассмотренные образы отмечены в медийных материалах как «душераздирающее зрелище».

Образный контраст формируется на основе языкового контраста, противопоставления языковых единиц, обладающих противоположной коннотацией. Это проявляется чаще всего на примере имен прилагательных: «тихое, мирное утро», «ожидали... доброго, светлого и радостного» – «душераздирающее зрелище». Контраст выстраивается и на сочетании сухости языка, фактографическом описании последствий чрезвычайного происшествия и намеренной художественности, эмоциональности непосредственных событий трагедии: «На детской площадке и рядышком с 6 подъездом – гора цветов, лампад, свечей, игрушек» – «заворачивали подарки для детей, целуя их на ночь», спали, «не допуская мысли, что завтра останутся без дома, а для кого-то завтра не наступит никогда...».

Чем ближе материал к времени происшествия, тем более личным является контраст, формирующий у читателя эффект вовлеченности в происходящее, однако спустя два-три дня после описываемых событий его вектор меняется. У этого явления существует несколько причин, во-первых, внимание читателя переключается на другие события в стране и мире, во-вторых, свою роль играет усталость от негативных явлений и акцент современных медиа именно на трагедиях, катастрофах, милитаристических темах и т.д., в-третьих, участники событий именно в это время начинают противопоставлять себя как монополизирующих горе пострадавших всей стране, не способных понять глубину их трагедии. Поэтому авторы материалов для поддержания интереса аудитории переключают их внимание на актуальные темы, так контраст из эмоционально-личного переходит в общественно-политический.

Трансформация контраста, в котором к непосредственным фактам трагедии одного города начинают примешиваться общественно-политические темы, иллюстрируется через описание действий спасателей и властей в противовес действиям обычных людей, где первые действуют по приказу и холодному расчету, а вторые – по личной инициативе, основанной на сопереживании. Образный контраст «власть – люди» на языковом уровне передается преимущественно за счет семантики глаголов, описывающих действия. Для тех, кто представляет сторонних участников, характерно использование глаголов пассивной семантики: «спасатели наблюдают», «власти планируют», кроме того, их действия никогда не сопровождаются деталями, конкретизирующими, эмоционально наполняемыми. Это намеренное языковое абстрагирование становится антитезой живого, образного и детализированного описания поведения простых людей: «соседи начали приносить эвакуированным теплую одежду», «сколько народу предложили собственную жилплощадь для оставшихся без крыши над головой, таксисты бесплатно возили людей с вещами». Такой контраст позволяет сохранить victimность образов, но уже не только пострадавших, но и всего населения России, вынужденного справляться с трагедией самостоятельно. И главная задача контраста «власть – люди» заключается в необходимости актуализации материала для читателя, которому первоначальные эмоции и страхи, с ними связанные, становятся явлением вторичным, забытым, частично пережитым.

Таким образом, контраст как образный, так и языковой становится основой создания материалов о чрезвычайных происшествиях, что можно проследить на примере медийных текстов о событиях января 2019 года в г. Магнитогорске после взрыва бытового газа. Его главная функция – эмоциональное вовлечение читателя в происходящее и удержание его продолжительного интереса в динамично сменяющейся новостной картине мира.

## Библиографический список

1. Мельник Г.С., Михайлов С.А. Скрытие информации как отсутствие культуры безопасности. *Гуманитарный вектор*. Серия: История, политология. 2013; № 3: 145 – 153.
2. Демченко Ю., Удилова И.Я., Шевцов С.А. Психологические особенности информирования населения в условиях чрезвычайной ситуации. *Современные проблемы гражданской защиты*. 2014; № 1: 32 – 35.
3. Ениколопов С.Н., Мкртчян А.А. Психологические последствия терроризма и роль СМИ в процессе их формирования. *Национальный психологический журнал*. 2010; № 2: 41 – 46.
4. Мохирева С.В. Вариативность репрезентации вербального события в СМИ. *Вестник Томского государственного университета*. 2013; № 373: 19 – 22.
5. Тараканов А.В. Терроризм и СМИ: проблемы взаимодействия. *Вестник Кемеровского государственного университета*. 2008; № 3: 5 – 9.
6. Ожегов С.И. *Словарь русского языка*. Москва: Оникс: Мир и образование, 2008.
7. Андреева Г.В. Актуализация категории противоположности в художественном тексте. *Актуальные проблемы стилистики декодирования, теория интертекстуальности в семантике слова и высказывания*. Санкт-Петербург: Изд-во Санкт-Петербургского университета, 1998: 10 – 17.
8. Сергеева Ю.М., Уварова Е.А. Контраст как композиционная основа новостного текста (на материале информационного портала «TheOnion»). *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. Тамбов: Грамота. 2018; Ч. 2, № 10 (88): 345 – 350.

## References

1. Mel'nik G.S., Mihajlov S.A. Sokrytie informacii kak otsutstvie kul'tury bezopasnosti. *Gumanitarnyj vektor*. Seriya: Istoriya, politologiya. 2013; № 3: 145 – 153.
2. Demchenko Yu., Udilova I.Ya., Shevcov S.A. Psihologicheskie osobennosti informirovaniya naseleniya v usloviyah chrezvychajnoj situacii. *Sovremennye problemy grazhdanskoj zashchity*. 2014; № 1: 32 – 35.
3. Enikolopov S.N., Mkrtychyan A.A. Psihologicheskie posledstviya terrorizma i rol' SMI v processe ih formirovaniya. *Nacional'nyj psihologicheskij zhurnal*. 2010; № 2: 41 – 46.
4. Mohireva S.V. Variativnost' reprezentacii verbal'nogo sobytiya v SMI. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2013; № 373: 19 – 22.
5. Tarakanov A.V. Terrorizm i SMI: problemy vzaimodejstviya. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2008; № 3: 5 – 9.
6. Ozhegov S.I. *Slovar' russkogo yazyka*. Moskva: Oniks: Mir i obrazovanie, 2008.
7. Andreeva G.V. Aktualizatsiya kategorii protivopolozhnosti v hudozhestvennom tekste. *Aktual'nye problemy stilistiki dekodirovaniya, teoriya intertekstual'nosti v semantike slova i vyskazyvaniya*. Sankt-Peterburg: Izd-vo Sankt-Peterburgskogo universiteta, 1998: 10 – 17.
8. Sergeeva Yu.M., Uvarova E.A. Kontrast kak kompozitsionnaya osnova novostnogo teksta (na materiale informacionnogo portala «TheOnion»). *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. Tambov: Gramota. 2018; Ch. 2, № 10 (88): 345 – 350.

Статья поступила в редакцию 08.11.19

УДК 81.27

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10178

**Pekarskaya I.V.**, Doctor of Sciences (Philology), Professor, Khakass State University n.a. N.F. Katanov (Abakan, Russia), E-mail: pecar-61@mail.ru

**LINGUOPERSONOLOGICAL FUNCTIONING OF THE PHENOMENON OF THE SIMILE IN THE MODERN ARTISTIC DISCOURSE (LINGUISTIC PORTRAIT OF THE SIBERIAN WRITER VLADIMIR TOPILIN).** The article consists of two parts, closely interconnected: the first determines the second. In the first (introductory) part, the author briefly outlines the linguistic status of the phenomenon of "simile", which is previously described. The paper defines the "simile", on the one hand, as the paradigmatic principle of constructing eloquives (both tropes and stylistic figures), on the other hand (the traditional interpretation from the time Ancient canon), as an independent eloquive-trope. This information precedes the second part of the article, which (with reference to the status paradigmatic role of the simile) describes the specifics of its linguopersonological functioning both as a principle for organizing figurative and expressive means and as an explicit trope "simile" (in contrast to the implicit trope "simile" – metaphor). The description of the semantic and functional features of the simile is based on the material of the art discourse of the Siberian writer Vladimir Topilin. The language of his novel "The Path of Women's Tears", like any other, is distinguished by expressiveness, which provides a high degree of pragmatism precisely due to the use of the phenomenon of simile in its different statuses. Many types of the simile-trope, used by V. Topilin in the text of the named novel, were not noted either in old or in new rhetoric and stylistics. In addition, the article discusses the contaminative and convergent structures of figurative-expressive verbal complexes, which include the phenomenon of the simile, giving the text a unique imagery and highlighting the power of the words of the talented Siberian writer, the person with great natural talent.

**Key words:** simile, paradigmatic principle, eloquives, tropes, figures, linguistic personology, idiostyle, contamination, convergence, heterogeneity, homogeneity.

**И.В. Пекарская**, д-р филол. наук, проф., Хакасский государственный университет имени Н.Ф. Катанова, г. Абакан,  
E-mail: pecar-61@mail.ru

## ЛИНГВОПЕРСОНОЛОГИЧЕСКОЕ ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ ФЕНОМЕНА СРАВНЕНИЯ В СОВРЕМЕННОМ ХУДОЖЕСТВЕННОМ ДИСКУРСЕ (ЛИНГВОПОРТРЕТ СИБИРСКОГО ПИСАТЕЛЯ ВЛАДИМИРА ТОПИЛИНА)

Статья состоит из двух частей, тесно взаимосвязанных между собой: первая предопределяет вторую. В первой, вступительной, части коротко оговаривается подробно описанный нами ранее лингвистический статус феномена «сравнение», который мы дефиницировали, с одной стороны, как парадигматический принцип построения элокутивов (как тропов, так и стилистических фигур), с другой стороны (традиционная трактовка со времён Античного канона), как самостоятельный элокутив-троп. Данная информация предвещает вторую часть статьи, в которой со ссылкой на статусную парадигматическую роль сравнения описывается специфика его лингвоперсоналогического функционирования и как принципа организации изобразительно-выразительных средств, и как эксплицитного тропа сравнения (в отличие от имплицитного тропа сравнения – метафоры). Описание семантико-функциональных особенностей сравнения проводится на материале художественного дискурса сибирского писателя Владимира Топилина. Язык его произведения «Тропа бабьих слёз», как и любого другого творения названного писателя, отличается выразительностью, обеспечивающей высокую степень прагматики именно за счёт использования феномена сравнения в разных его статусах. Ряд типов сравнения-тропа, используемые В. Топилиным в тексте названного произведения, не были отмечены ни в старых, ни в новых риториках и стилистических. Кроме того, в статье рассматриваются контаминационные и конвергентные структуры изобразительно-выразительных словесных комплексов, в которые входит феномен сравнения, придавая тексту уникальную образность и высвечивая силу слова талантливого сибирского писателя-«самородка».

**Ключевые слова:** сравнение, парадигматический принцип, элокутивы, тропы, фигуры, лингвоперсоналогия, идиостиль, контаминация, конвергенция, гетерогенность, гомогенность.

Проблема создания яркой, убедительной речи (как устной, так и письменной) во все времена, начиная со времён Античного канона, волновала коммуникантов. Риторика из «искусства воздействовать» и «науки воздействовать» превратилась, в том числе, в «искусство воздействовать речью» и «науку воздействовать речью» после того, как Квинтилиан описал «теорию тропов и фигур речи», в которой троп сравнения являлся одним из основополагающих усилителей речевого воздействия через «укрупнение подобного».

Как в своё время утверждали, «всё гениальное просто». Вместе с тем заметим, что нет ничего более сложного и неоднозначного, чем простое. Этот оксюморонный парадокс в полной мере относится к феномену *сравнения* и особенностям его языковой и речевой экспликации.

С одной стороны, понятие *сравнения* «прозрачно» даже в практике бытовой коммуникации: любой ребёнок не затруднится в ответе на вопрос: что такое сравнение? В профессиональной коммуникации тоже есть прецеденты языковой

фиксации сравнений – лексикографическая практика знает словари тропов, в том числе – тропа сравнения [см., например: 1, с. 121 – 131].

С другой стороны, по свидетельству лингвистов, до настоящего времени «вопрос о статусе сравнения вызывает полемику» [2, с. 669], и формально-грамматическая типология его как изобразительного средства не является исчерпывающей и закрытой: отмечается факт «не только разнообразия его трактовок, но и неодинаковый подход разных авторов к рассмотрению самого явления» [3, с. 39].

Существование данного парадокса говорит об *актуальности* настоящей статьи, *целью* которой становится, во-первых, акцентирование внимания на специфике лингвистического статуса сравнения в рамках его дефиниции; во-вторых, представление попытки типологизации форм выражения сравнения в языке и художественной речи с выделением таких типов, которые не были ранее фиксированы в речеведении; в-третьих, характеристика специфики лингвоперсонологического функционирования сравнения в современном художественном дискурсе – прозе уникального сибирского писателя Владимира Топилина: нами предлагается попытка представления его лингвопортрета, основанная на анализе текстового использования автором принципа сравнения для построения ярчайших образных элокутивных конструкций, а также на анализе такой семантико-грамматической категории языка, как сравнение-троп, во всей совокупности его семантических, грамматических и функциональных реализаций, что позволяет заявить о *новизне* проведённого нами исследования художественного дискурса, результаты которого представляются в данной статье.

Дефиницируя *сравнение*, учёные подбирают такие синонимы, как «сопоставление», «обобщение», «аналогия», «определение», «уподобление». Мы подробно останавливались на этом ранее [4]. Кроме того, в попытке выявить особенности лингвистического статуса сравнения нами были сопоставлены многочисленные его определения: «образное выражение», «грамматически оформленное образное сопоставление», «оборот речи», «стилистический приём», «способ косвенной характеристики предмета», «троп», «фигура», «универсальная смысловая модель» и др. [4].

В своё время, придя к необходимости предложить описание орнаментальных элокутивов (тропов и стилистических фигур) на основе принципов, лежащих в основе их построения и определяющих уровень их речевой прагматики с учётом способов их реализации, мы представили некую систему принциповой организации изобразительно-выразительных средств языка. Идея «принциповости» всегда «виталя» в поле лингвистических исследований (в том числе – стилистических): Г.Н. Акимова заявила о принципе «расчленённости/нерасчленённости», А.П. Сковородников – «экономии/избыточности», Э.М. Береговская описала зевгму и хизм в рамках принципа «симметрии/асимметрии», мы сказали о «контаминации» как о равноуровневом принципе построения как усилителей изобразительности (тропов и стилистических фигур, их контаминации – наложении/вставке одних элокутивов на/в другие), так и об усилителе речевой выразительности (конвергенции – «цепочечном прикреплении» одного элокутива (их контаминации) к другому). См. об этом подробно: [5], [6].

Именно тогда (в 2000 г.) нами была предложена классификация принципов построения элокутивов с делением их на синтагматические и парадигматические. В разряде *парадигматических* мы выделили лишь один принцип – *сравнение*, который, как показал наш языковой материал, собранный из текстов художественного, публицистического, разговорного дискурсов, представлялся несколькими способами. Способы реализации принциповости в том или ином элокутиве находятся в отношениях полевой системности, что позволяет объяснить факт того, что орнаментальные элокутивы, построенные по одному и тому же принципу, разнятся между собой степенью реализуемой ими прагматики. Так, например, принцип контаминации реализуется через способ аппликации (наложения), синкретизма (сложения нескольких структур в одну), амальгамации («соскальзывания» с одной структуры на другую). В ядро коммуникативного контаминационного поля попадают амальгамативные структуры, так как они более «разговорные», а контаминация характеризует, как правило, разговорный стиль, на периферию уходят аппликативные образования (первая периферия) и синкретичные (вторая периферия); принцип контраста характеризуется контрастностью и противоречивостью м под.

У аналогии как частного принципа общего парадигматического принципа сравнения ядерным способом является именно сходство, лежащее в основе тропа-сравнения:

- Аналогия (тропы):
  - сходство* (эпитет, *эксплицитное сравнение*, *имплицитное сравнение* = *метафора*, гипербола, литота);
  - связь = смежность (эпитет, метонимия, синекдоха);
  - тождество (эпитет, перифраза).
- Контраст (антитеза, оксюморон, зевгма, энантиосемия, антифразис, астеизм).
- Алогизм (катахреза, оксюморон, зевгма).
- Градация (климакс, антиклимакс, гипербола, литота, экспрессивное включение, риторическое восклицание).
- Семантическая контаминация (зевгма, оксюморон, катахреза, антанаклаза, апофазия, энантиосемия, антифразис, астеизм, эквивокация, перифраз,

риторическое обращение, риторический вопрос, экспрессивное включение) [5, с. 176 – 190; 6, с. 199].

«Принциповые» лингвистические основы сравнения «чувствует» целый ряд учёных (вместе с тем, открыто не называя сравнение принципом), например, А. Квятковский специально обращает внимание на тот факт, что «поэтика С. сложна и до сих пор не разработана. В системе разнообразных поэтических средств выразительности С. является начальной стадией, откуда в порядке градации и разветвления вытекают почти все остальные тропы – параллелизм, метафора, метонимия, синекдоха, гипербола, литота и пр.» [7, с. 280]. Об «универсальности» сравнения, пишут А.К. Михальская [8, с. 145 – 146], И.В. Голуб, которая замечает, что «почти всякое образное выражение можно свести к сравнению» [9, с. 15, 141].

Итак, фиксируем факт того, что сравнение в любом стилистическом дискурсе (в том числе, и особенно, – в художественном) реализует себя как общий парадигматический принцип построения элокутивов и как троп-элокутив, в основе которого лежит этот общий парадигматический принцип, проявляющийся в частном парадигматическом принципе (аналогия – сходство). Этот частный парадигматический принцип строит эксплицитное сравнение (собственно сравнение-троп, описанный в Античном каноне, и имплицитное сравнение, то есть «скрытое», традиционно понимаемое как «метафора»).

Разграничить сравнение-троп и метафору легко. В сравнении-тропе всегда есть два элемента: «то, что сравнивается» и «то, с чем сравнивается» (*Снег мукой сыплет на землю*); в метафоре же один из названных элементов отсутствует, поэтому-то она и называется «скрытым» сравнением (*На земле мука – зима пришла* [элемент «снег» отсутствует]).

Остановимся на характеристике языковой представленности и речевых реализаций эксплицитного сравнения в художественном дискурсе.

Обратимся к прозе сибирского писателя Владимира Топилина, мастерское владение элокутивной системой языка которого позволяет говорить о высоком уровне коммуникативной и художественной прагматики его текстов.

В его произведении «Тропа бабьих слёз» излюбленным элокутивом становится именно сравнение в самых разнообразных формах его представления.

Заметим, что язык В. Топилина необыкновенно сочен, красочен. Принцип сравнения используется им повсеместно: тропо-фигуральная палитра его нарратива многовеерна и уникальна: все перечисленные ранее тропы и фигуры речи присутствуют в этом нарративе, делая его неповторимым и ярко прагматичным.

Вот как отзываются читатели о творчестве В. Топилина: «Считаю, что тому, кто знаком с книгами Владимира Топилина, повезло. Все они очень интересны, самобытны, увлекательны и познавательны. Неслучайно, автора называют таёжным самородком» [10].

В силу того, что массовому читателю, тем более проживающему за пределами Хакасии и Красноярского края, история становления Владимира Топилина как писателя малоизвестна, обратимся к страницам его жизненного пути.

Он родился в посёлке Чибижек Курагинского района Красноярского края в 1967 году. Родной стихией мальчика была тайга: дикая, а часто непроходимая. Она таила в себе множество загадок, тайн, живописной прелести, а порой – грозной опасности. Отец, потомственный охотник, с раннего детства брал Володю с собой на промысел. Лес, куда уходили охотники-промысловики, начинался за околослодом. Мальчик учился чувствовать тайгу, не боялся, а любил её: научился понимать язык растений и животных, наизусть знал все тропы, протоптанные оцом.

С детства он был охвачен желанием поделиться своими чувствами о происходящем с ним в жизни, поэтому всё время что-то писал, фиксируя различные истории из жизни родных, сверстников, знакомых, односельчан, из своей жизни. Это были рассказы, которые он слышал от охотников, старожил, собственные путевые наброски, заметки. Может быть, они так и остались бы в ученических тетрадках, если бы не произошедшая трагедия.

Несчастный случай: летом 1996 года, карауля зверя в тайге, упал с высоты – перелом шейных позвонков и четыре страшных неподвижных дня в тайге в ожидании помощи. В этой трагедии Владимир не винит никого. Эта трагедия переломила жизнь на «до» и «после».

«До» была военная служба на тихоокеанском пограничном сторожевом корабле. После Володя вернулся в родную Сибирь: продолжил прерванную учёбу в сельскохозяйственном техникуме, который закончил с красным дипломом. Свой рабочий стаж начал в части горноспасателей на шахте золотодобытчиков. Работу любил, но тайга манила, не отпускала, и между сменами было время, как он любит говорить, для «слияния с тайгой». Пришло время – обзавёлся семьёй, родилась дочь. В молодой семье поселилось счастье.

«После» – инвалидное кресло. Спасла тяга к творчеству и умение писать. На пятые сутки Владимира нашли. Искали долго потому, что он сообщил жене маршрут, который впоследствии изменил, отправившись в другую сторону. Четыре дня без медицинской помощи оказались роковыми. Тяжелейшая травма, от невозможности двигаться – страшнейшие пролежни на лопатках, кожа на лице и руках изъедена таёжной мошкой. Врачи не обещали ничего. Но молодость, желание жить, забота родных, друзей сделали своё дело. Восстановление шло медленно, однако сила духа победила. Настала пора пересмотреть свои записки, дневники, которые и легли в основу его книг.



Сегодня Владимир Топилин – любимый писатель не только сибиряков. Он проживает в Минусинске, продолжает писать, встречается с читателями. В 2007 году назван «Человеком года – 2007», победив в данном конкурсе. В 2008 году его отметили специальным дипломом «За мужество и силу духа» как «Народно-героя объединённого Красноярского края – 2008». В «Книге народных героев края» его имя занимает почётное место [10].

У него более десятка книг, которые с упоением читают люди разных возрастов: «Я читала книги Топилина с таким интересом, что удивлялась себе. Поражают и сюжеты, и язык. Автор даёт возможность читателю открыть удивительный мир, наполненный красотой и живительной силой. Небо у него «прозрачно, как опрокинутое озеро», «застывшая тайга насупилась», «говорливый ручей накрывается мягким одеялом молочного тумана», в лесу можно увидеть «зелёную жилку еловой бороды». И таких описательных картин в повести много. Они живые и такие родные <...>. Описать так красиво дано не каждому <...>» [10]. Многочисленные рассказы здесь и сравнения, и метафоры, и олицетворения, и эпитеты, из которых «соткана» вся художественная палитра топилинских текстов. Охарактеризуем эту палитру, системно представив весь комплекс реализации в ней разных типов сравнения-тропа, в основе которого лежит общий парадигматический принцип сравнения и частный парадигматический принцип аналогии в своей разновидности – «сходство».

**Сравнение**, таким образом, является *тропом*, который в свою основу кладёт принцип фиксации элементов сходства между объектами/предметами, так называемый «перенос по сходству» (*принцип сравнения*): реалии контекстно сравниваются по тому или иному основанию (по форме, по функции, по цвету, по длительности и др.). Целью (функциями) такого сравнения становится: а) выделение предмета из ряда подобных, б) усиление впечатления от сказанного, в) эмоциональное осмысление действительности, г) образное достижение речевой инвенции.

Формальное выражение бинарного ряда «что сравнивается – с чем сравнивается» предполагает различные лексические и грамматические характеристики. У В. Топилина встречаются все называемые в научной литературе формы выражения сравнения, а также те, которые в ней не упоминаются. Мы выделили их, в чём, в том числе, заключается теоретическая значимость настоящей статьи. Проиллюстрируем сказанное.

Эксплицитное сравнение может быть положительным и отрицательным, перечислим его виды.

#### Положительное сравнение:

а) формой **сравнительной степени** прилагательного или наречия: «<...> отдых **желаннее** красивой женщины; Каждый год говорит Тит, что в следующий сезон на зимовку за соболем не пойдёт. Однако охота **лучше** неволи;

б) оборотами с различными союзами (сравнительные обороты): **как, будто, как будто, что, точно, словно и др.**, в которых «предмет сравнения» и «объект сравнения» могут быть выражены как словами, словосочетаниями, так и целыми предикативными единицами: *А злой слух, что* (сравнение + метафора) *бурная река весной, со временем любой непреступный берег подымает; Когда все уходят, стонет Гришка, как* (сравнение) *раненый зверь, что стены гудят* (сравнение + метафора + гипербола).

В данном случае сравнение усилено конвергенцией сравнения с гиперболой и метафорой. Конвергенция (наложение, вставка одного элокутива в другой) гомогенная, так в неё вступают тропы, построенные по одному принципу – принципу сравнения. Подобная конвергенция укрывает образ, усиливает впечатление через выражение эмоционального накала.

Союз «что» в данном типе сравнения менее частотен, но у В. Топилина он обретает усиительную функцию через высокий, риторический оттенок.

Бывают случаи в ряде сравнений, когда позиция «то, с чем сравнивается» представляет собой метафору: *К дедушке Трапезникову привыкли, как* (сравнение + метафора) *к горному воздуху, без которого нельзя дышать*. Уникальность этой образной находки писателя – в её неповторимости и всеохватности: *А Гришка, тут же, опять переменялся, глубоко, щедро улыбается, будто* (сравнение + метафора) *хочет подарить всю теплоту открытой души*.

Очевидно, именно о подобного рода сравнениях Т.Г. Хазагеров и Л.С. Ширина пишут как о **символе** или «**метафорическом, экспрессивном, художественном сравнении**», в котором «сопоставляемые представления неравноправны: первое, то есть сопоставляемое, существенно для передачи самого содержания сообщения, второе же, т. е. сопоставляющее, служит только как средство более чёткого описания первого. При этом они называют совершенно разные предметы, и сходство между ними в действительности носит поверхностный или случайный характер» [11, с. 161 – 162].

Союзы могут быть имплицитными, в этом случае сравнение накладывается на асиндетон – фигуру бессоюзия (гетерогенная контаминация, так как троп сравнения построен по принципу сравнения, а асиндетон – по принципу экономии) с целью усиления создаваемого каскадом и эксплицитных, и имплицитных сравнений образа. В приведённом ниже отрывке наблюдается целый каскад контаминирующих и конвергирующих элокутивов как гомогенного, так и гетерогенного характера:

*Вот и носки камусных лыж из под снега выскакивают, то правая, то левая. Равномерно так, с хрустом сухого снега, будто купец мерой пшено отсыпает* (сравнение). *Егор съёт купцу под нос мороженый кулак: смотри, не*

*обмани!* (риторическое восклицание). *А это и не купец вовсе, баба какая-то, вся в белом, негромко, но ласково зовёт: «Пойдём, Егорушка, со мной! У нас хорошо!»* (риторическое восклицание)» *Хочет Егор узнать, где это хорошо, да не может слова сказать* (сравнение + асиндетон как будто), *горло горчицей пережевало* (метафора). *А от женщины веет благодатью, добротой, нежностью* (метафора): *так хорошо на душе* (метонимия), *будто на проталине подснежник ушел* (сравнение).

Сплетааясь в одно выразительное речевое полотно, метафоры, метонимии, сравнения (тропы), фигура асиндетона и фигура риторического восклицания создают неповторимость эвфемного ощущения спокойствия и благодати;

в) сравнение этого типа может класть в основу ФЕ, ещё более укрупняющую создаваемое впечатление. Это особенность идиостиля В. Топилина – языковой личности, обладающей высокохудожественным языковым чутьём и стилистическим вкусом: *Отвалившись на колотье, молодой охотник повернулся спиной к ноде, прикрыл колени кухлянкой, положил голову на котомку и тут же уснул, как в яму провалился;*

г) лексически (при помощи слов **напоминает, сопоставляя, сравни-мо с, стать и под.**): *Туполобие* (эпитет + метафора/олицетворение), *оскольчатые* (эпитет + метафора) *вершины напоминают притаившихся горных козлов*.

В следующем примере троп сравнения вплетается в гетерогенную фигуральную контаминацию градации (климакса) и эллипсиса, укрупняя образ до нарватического ощущения счастья и благодати: *После долгих ночёвок у костра простая избушка кажется* (сравнение) *теремом, деревянные нары – (эллипсис – кажется + сравнение) пуховой периной, а мягкий хлеб – (эллипсис – кажется+сравнение) птичьим молоком* (градация – климакс). *Возможно, это было сравнимо* (сравнение) *с взрывным* (эпитет + метафора + гипербола) *импульсом молодости* (метафора), *когда рано утром, просыпаясь неизвестно от чего, хочется бежать непонятно куда, искать неизвестно что, добиваться Великого и любить Королеву* (градация – климакс). *За несколько лет успешного труда лесорубов Жёлтые, под цвет высохшей травы* (сравнение), *лесосеки* (метонимия) *продвинулись вверх по реке на десять вёрст*.

Следующая иллюстрация демонстрирует «лексический» сравнительный ход эксклюзивно и «свежо»: *Страшная неизбежность заключалась в том, что он не мог вернуться в Москву, потерял какую-то связь с родными и близкими и существовал в положении загнанного в угол волка*. Здесь В. Топилин меняет свою образную художественность на «пунктирность» канцелярита.

Как показывают примеры, В. Топилин очень разнообразен и оригинален в выборе лексических форм сравнения;

д) творительным падежом: *Шкурой* (сравнение) *снежного барса раскинулись* (метафора) *рубчатые* (эпитет + метафора) *гольцы*. *Человеку кажется, ещё мгновение* (эллипсис), *и огромный кот* (перифраз + метафора = описание горного мира) *взорвётся лопнувшей тетивой лука, прыгнет вперёд, сомкнёт острые клыки на добычу*.

Яркими становятся контаминационные образы, сплеленные из сравнения и разных видов метафоры (собственно метафоры, олицетворения, антиолицетворения, антиперсонификации, персонификации). Они либо укрупняют, либо умаляют образ описываемого персонажа: *Вокруг могильная ночь, в чёрном небе рассыпалась соль ярких звёзд. Жаркая нода в рассвете сил, гудит жарким* (эпитет + метафора) *пламенем* (метафора + сравнение). – *Всё это так, – крикнул гусем* (сравнение + антиолицетворение/антиперсонификация) *Тит Нилович. Софья застыла заломленной* (эпитет + метафора/антиолицетворение) *сушиной* (сравнение + метафора/антиолицетворение), *ожидая ответа, который не заставил себя долго ждать;*

е) родительным падежом (Квятковский пишет о том, что эти сравнения практически перерастают в метафору [7]): *<...> от зимовья до поворота* (эллипсис) *расстояние полёта пули* (сравнение), *но все, кто сейчас был здесь, узнали путьков*.

*Подхваченный ладонями огня* (сравнение + метафора), *беспокойно* (эпитет + олицетворение) *зашумел закопчённый котелок* (метафора). *Седая* (эпитет + метафора/олицетворение) *ночь пролила на горы серую* (эпитет) *тень* (метафора/олицетворение), *по небу рассыпался* (метафора) *бисер разноцветных* (эпитет) *звёзд* (метафорическое сравнение), *а Григорий всё не мог выбрать место для ночлега*.

Считаем, что сравнение, выраженное родительным падежом, можно рассматривать как сравнение **символе** (см. п. б);

ж) винительным падежом (этот тип сравнения не отмечен в риториках и стилистиках, но проза В. Топилина позволяет нам его назвать): *Рубин [собака] успокоился, пошёл ровно. Кыргыз [собака] снова закрутил хвост в колечко, побегал впереди*. Подобного рода сравнения единичны и у В. Топилина;

з) среди эксплицитных сравнений мы специально выделяем **сравнение-е-сопоставление**, которое встречается у рассматриваемого автора в двух названных нами разновидностях:

● входящее в состав сложного слова: *Богатые, плодородные земли, тайга-кормилица удивили людей своей необычной щедростью*. Здесь сравнение-сопоставление вкраплено в метафору/олицетворение. *Серые плантации оленьего мха-агеля* (сравнение-сопоставление) *волнуются* (метафора-олицетворение) *табунком* (сравнение Т.п.) *жирующих* (эпитет) *сожжее;*

● входящее в состав предложения, в котором и подлежащее, и сказуемое выражены именем существительным (с указательным местоимением **это** или эллипсисом этого местоимения): *Для неё руки хозяйки – вершина блаженства!*

В визуальном измерении горный мир (метонимия) живо (эпитет + метафора/олицетворение) **напоминает** (лексическое сравнение) **огромного** (эпитет), **притаившегося** (эпитет) **кота, ирбиса, готового прыгнуть на добычу. Отдельный, средний белок рисует** (метафора) **выгнутой** (эпитет) **спину зверя. Вон те далёкие возвышенности – голова и уши зверя** (эллипсис, нет «это»). А глубокий (эпитет + метафора), **вырезанный снежной лавиной лог** (метафора/олицетворение), – **изгибный хвост** (эллипсис, нет «это»). **Поставил Егор на костёр чайник, стал смотреть в огонь, объясняя видение. Вспомнил охотник свою бабушку, её наветы, потемнел душой** (метафора). **Золото – зло** (сравнение + эллипсис – нет «это»); **гора – горе** (сравнение + эллипсис – нет «это»); **снег да лёд – к долгой, вечной разлуке...** (сравнение + эллипсис + интерзюпеза) **не к добру всё это. Если так, то не стоить говорить кому-то о сне, может, пронесёт. А бесконечный полёт** (= сон – перифраз + сравнение) – **благодать парящей души**;

и) нами отмечен факт так называемого **обратного сравнения**, когда «то, с чем сравнивается» выступает в позиции «того, что сравнивается»: **За костром на перевёрнутых лыжах сгорбил мещок. В воздухе веселится палёный запах, будто на собаке шерсть горит. Поднёс Егор большую руку: ожог. Пока спал, спонтанно откинул руку в сторону, да на горячие языки пламени. Понял охотник, где он, что с ним, узнал в суматохе мещке сгорбленную фигуру Семёна** (сравнение-предложение, сравнение – Т. п., обратное сравнение; метафора + сравнение – симиле). Данный пример иллюстрирует гомогенную контаминацию и конвергенцию тропов-сравнений и метафоры. Этот элокутивный ступок ярко прорисовывает сложившуюся ситуацию. **Постепенно нары ожили** (метонимия). **Зашевелились комковатые мешки-мужики** (сравнение), **поднимали головы, друг за другом вставали, выходили на улицу. Что лежите, как тюлени** (сравнение с как)? **Солнце, вон, садится, на улице подмораживает. Снег коркой-настом** (Т.П.+ обратное сравнение-сопоставление-приложение) **взялся, пора выходить! Без треска, отдавая равномерное тепло, с мягким шипением запел песню продолжения жизни верный друг людей костёр** (сравнение И.п. – И.п. + инверсия);

к) отдельные предложения: **Гремит Гуляевский порог! Глухой, пугающий рык недовольного, несвоевременного разбуженного демона бьётся в близстоящие горы и возвращается над сбитым, пугающим эхом. А сейчас, думаю, власть вам не забрать никакими шанежками: с народом воевать нельзя, да и бессмысленно. Это всё равно, что палкой по воде бить.**

Сравнения, выраженные отдельными предложениями, могут усиливаться у В. Топилина наложением фразеологических единиц: **Прилёг Егор на доску, ещё голову не положил** (перифраз = заснул), **в пропасть упал** (антитеза + трансформированный ФЕ: провалиться в пропасть. Ср.: заснул, как в пропасть провалился). **Полетел в чёрную яму** (перифраз = сон), **нет сил остановиться, за что-то зацепиться** (сравнение отрицательное глагольное).

**Отрицательное сравнение:** может выражаться всеми формами, перечисленными в положительном сравнении.

Особой разновидностью отрицательных сравнений в прозе В. Топилина можно назвать **антитезные сравнения**, включающие в себя в ряде случаев **апофазии** (коррекцию): **Пошёл Егор за бабой, дорога всё в гору** (эллипсис). **Лыжи тяжёлые. Да и не лыжи это** (коррекция = апофазия), **а еловые, сырые сутунки к ичимам привязаны** (сравнение И.п. – И.п. + антитеза), **сил не хватает ноги переставить**.

**От костра мало тепла: один бок греется, другой мёрзнет, какой тут сон? Не сон, а глубокое забытие** (отрицательное сравнение И.п. – И.п. + антитеза), **в котором отдых желаннее** (сравнительная степень) **красивой женщины**.

Подобного рода сравнения как бы «от противного» выполняют функцию образного убеждения и несут в себе оттенок разговорности.

Как уже показал проанализированный материал, сравнение часто вступает в контаминационные (наложение, включение) и конвергированные (следование, объединение) отношения как в своих различных реализациях (гомогенное взаимодействие элокутивов, построенных по одному принципу), так и с другими тропами и фигурами (может быть как гомогенным, так и гетерогенным, если элокутивы построены по разным принципам). Это так называемые **развёрнутые сравнения** (мы называем их **текстовыми**) [12]: **Своё имя** (олицетворение) **Гуляевский порог получил из-за непокорного** (эпитет + метафора/олицетворение) **нравы** (олицетворение, инверсия). **Скрытый** (эпитет + метафора) **зимой, бушующий** (эпитет + метафора) **весной, непонятный** (эпитет + метафора) **летом, невыносимый** (эпитет + метафора) **осенью, он** (сегментация – пролепса, инверсия, климакс) **чем-то похож** (сравнение с использованием сопоставительных лексем) **на того разбитого** (эпитет + метафора) **мужика «рубаша-парень»** (сравнение-сопоставление), **принявшего большую, лишнюю** (эпитеты+ климакс) **дозу мутной** (эпитет) **браги и теперь не контролирующего свои действия. В любую минуту Гуляевский порог может изменить** (метафора-олицетворение) **цвет воды, из прозрачного** (эпитет) **стать непроглядным** (эпитет + гипербола), **как патока** (сравнение – оборот с союзом как), **и наоборот. Плотная** (эпитет + метафора) **вода может быть** (метафора) **разряженной** (эпитет + метафора), **мягкой** (эпи-

тет + метафора) **и тут же упругой** (эпитет + метафора), **прочной** (эпитет + метафора), **как сталь** (сравнение – оборот с союзом как). **В холодное время года, поздней осенью** (перифраз с объяснением) **липкая** (эпитет + метафора) **шуга или снежница в одночасье разбивает** (метафора) **русло и без того опасной** (эпитет + метафора) **реки, поднимая воду** (метафора-олицетворение) **на высоту нескольких метров** (эпитет = высоко). **Лишь одному проведению известно** (метафора-олицетворение), **в какой момент Гуляевский порог наденет на себя** (метафора-олицетворение) **ледяной панцырь** (перифраз + метафора) **осенью. Никто не знает точный день весеннего ледохода, потому что причина сумбурных** (эпитет + метафора) **перемен порога зарождается** (метафора) **там, в истоках бурной** (эпитет) **реки** (Кызыр).

Этот пример развёрнутого (текстового) сравнения организует гомогенная контаминация и конвергенция, которые рисуют яркий, зримый образ неукротимости, своенравности, мощи Гуляевского порога.

Как показывает проанализированный контент, идиостиль известного сибирского писателя Виктора Топилина отличается мастерским использованием автором всей системы изобразительно-выразительных средств, построенных по разным синтагматическим и парадигматическим принципам. Он включает их в контаминационные и конвергиальные гомогенные и гетерогенные ряды, тем самым создавая высокопрагматичное художественное повествование. Однако, по нашим наблюдениям, излюбленным принципом построения элокутивного массива становится в его произведениях (в частности, в романе «Тропа бабих слёз») принцип сравнения, с его реализацией на уровне сравнения-тропа. Нами зафиксированы 13 видов сравнений-элокутивов, 4 из которых не описывались ранее в речеведении, а значит, не использовались другими писателями (п.п. «в»; «ж»; «з» – в двух разновидностях; «и»), что говорит о самобытности Владимира Топилина.

Наиболее частотными становятся в его прозе сравнения, выраженные оборотами речи с различными союзами, причём встречаются все союзы, фиксируемые в речеведении: как, будто, как будто, что, точно, словно и др. (п.б.); сравнения, выраженные лексически (при помощи слов точь-в-точь, напоминающий, сходный, статья и многих других (п.г.); сравнения, выраженные творительным (п.д.), родительным (п.е.) падежами; выделенные нами: 1) сравнения-сопоставления (п.з.); 2) обратные сравнения (п.и.), а также 3) отрицательное сравнение в форме антитезы и апофазии.

Как известно, стилистический статус языка художественной литературы является особым. Если любой другой книжный стиль и стиль разговорный имеют возможность использовать как межстилевые, так и автономные (индивидуальные у каждого стиля) языковые единицы разных уровней языковой структуры, и «обмениваться этими автономиями» они не вправе (например, разговорные слова и выражения не могут использоваться в строгих официально-деловом и научном стилях или, наоборот, канцелярская лексика и синтаксис неприемлемы для разговорной речи), то язык художественной литературы (художественный стиль) может в силу выполнения им функции эстетического воздействия пользоваться всеми ресурсами любого другого стиля (как книжного, так и разговорного). Более того, у художественного стиля есть prerogative вводить в текст повествования нелитературные элементы: диалектизмы, просторечные слова, жаргонные слова и выражения из профессионального арго, сленга и проч.

Активно пользуется этой возможностью и Владимир Топилин. Чтобы показать особенности быта таёжных сибиряков, он прибегает к использованию просторечий, и профессиональной лексики сибирских таёжных сторожиков, называющих предметы быта, охоты, домостроения: сутунки, ичиги, колотья, нодья, кухлянка, сожко и др. «Непонятные» читателю слова поясняются автором. Однако бывают случаи, когда он «забывает» дать пояснения в силу того, что для него эти слова естественны и понятны (см. проанализированные текстовые примеры).

Важной особенностью произведений Владимира Топилина становится и то, что, отличаясь яркой литературно-художественной самобытностью, язык его текстов может менять свою стилистику. Описание природы как таковой и в соответствии с ней с человеком всегда связано с созданием ярчайших образов: он неповторим в присущих только ему изобразительно-выразительных описаниях. Его художественные находки светятся переливом красок и отмечены сменой рельефных образов. Однако в нужное время он прибегает к телеграфности официально-делового стиля или разговорно-бытовой «расслабленности» в целях описания специфики той или иной коммуникативной ситуации.

Проанализированные особенности идиостиля В. Топилина позволяют говорить о самобытности писателя, незаурядности его языковой личности как с позиций лингвоПЕРСОНОЛОГИИ, так и с позиции ЛИНГВОперсоналогии [13, с. 7 – 12] – развивающейся науки, позволяющей проследить, как человеческая сущность влияет на языковые (идиостилевые) реализации личности, и как мастерски подобранное слово высвечивает персонологическую специфику этой личности.

Язык Владимира Топилина прост и ярок одновременно. С текстом его книг тяжело расстаться: хочется читать и читать дальше, удивляясь силе характера его героев, глубине представляемых тем, человеколюбию и мужеству самого автора, поразительному языковому чутью, гуманитарной образованности и внутренней гармонии его личности. Воспевая красоту и богатство родной земли – таёжной Сибири, писатель отличается мастерским использованием Слова. Он бережно



и вдумчиво влетает его в ткань художественного нарратива. Именно поэтому В. Топилин интересен и рядовому читателю, и пристрастному филологу-лингвисту, и специалисту-литературоведу. Интерес этот вызывается как самими текстами топилинских произведений (уникальностью его языковой личности), так и самой личностью писателя: масштабность пережитых жизненных событий, сила воли, стремление к совершенству, постоянное самообразование, желание поделиться опытом борьбы за жизнь и чувством радости возвращения к ней. Пример тому – жизнь самого Владимира Топилина и жизнь героев его произведений.

Творчество автора «Тропы бабьих слёз» требует скрупулёзнейшего изучения и со стороны поднимаемой им тематики и литературоведческой проблематики, и со стороны композиционных, стилистических, языковых особенностей его высокопрагматичных текстов, в основе которых лежат реальные события, связанные с экстремальными ситуациями и жизненными случаями, произошедшими и происходящими лично с ним, его знакомыми, родственниками, односельчанами-курагинцами.

Целесообразным, на наш взгляд, было бы введение произведений Владимира Топилина в программу школьного курса литературы и вузовские программы на филологических факультетах. Язык и стиль его текстов может изучаться на уровне подготовки научных работ квалификационного характера (выпускных квалификационных работ, в том числе магистерских; кандидатских диссертаций). В частности, интересен вопрос о жанре его произведений. Сам автор не оговаривает его. Например, как квалифицировать рассматриваемое произведение «Тропа бабьих слёз»? Что это: повесть, роман или какой-то другой жанр? К какому литературному направлению можно отнести творчество Владимира Топилина? Ответ на эти и подобные вопросы позволит открыть новые горизонты не просто лингвистических или литературоведческих, но филологических исследований, так как произведения этого автора держат высокую планку русской филологической мысли. А ведь именно о необходимости филологического осмысления происходящего в своё время писал Д.С. Лихачёв [14].

#### Библиографический список

1. Полухина В., Пярли Ю. *Словарь тропов Бродского* (на материале сборника «Часть речи»). Тарту: Издательство Тартуского университета, 1995.
2. Емельянова О.Н. Сравнение. *Культура русской речи. Энциклопедический словарь-справочник*. Москва, 2003: 669 – 671.
3. Антонов В.П., Бахтеев Э.Ш. Система сравнений в лирике В.Г. Майнашева *Вестник Хакасского государственного университета им. Н.Ф. Катанова*. Серия 5. Филология: Языкознание. 2005; Выпуск 7: 39 – 57.
4. Пекарская И.В. Лингвистический статус сравнения: принцип или элокутив? *Актуальные проблемы изучения языка, литературы и журналистики: история и современность*: материалы X Международной научно-практической конференции, 24 – 26 ноября, г. Абакан: ХГУ, 2015: 29 – 33.
5. Пекарская И.В. *Контаминация в контексте проблемы системности стилистических ресурсов русского языка*: монография. Абакан: Издательство Хакасского государственного университета имени Н.Ф. Катанова, 2000; Ч. I, Ч. II.
6. Пекарская И.В. *Эффективная контаминация: элокутивное воздействие речи*: монография: в 2-х частях. Абакан: Издательство ФГБОУ ВПО «Хакасский государственный университет имени Н.Ф. Катанова», 2014; Ч. 1.
7. Квятковский А. *Поэтический словарь*. Москва: Советская энциклопедия, 1966: 280.
8. Михальская А.К. *Основы риторики. Мысль и слово*. Москва: Просвещение, 1996: 145 – 146.
9. Голуб И.Б. *Стилистика современного русского языка: учебное пособие для вузов*. Москва: Высшая школа, 1986: 15, 141.
10. Владимир Топилин новое имя в литературе (Валентина Колбина). Available at: <https://www.proza.ru/2019/01/23/335/>
11. Хазагеров Т.Г., Ширин Л.С. Общая риторика. *Курс лекций и словарь риторических фигур*. Ростов-на-Дону: РГУ, 1994: 161 – 162.
12. Антонов В.П., Пекарская И.В. *Речеведение: учебно-методический комплекс по дисциплине: в 7 ч. Русский язык и культура речи. Учение о речевой культуре. Теория качеств речи. Элокуция. Эффективная коммуникация*. Абакан: Издательство ФГБОУ ВПО «Хакасский государственный университет имени Н.Ф. Катанова», 2014: 93 – 100; Ч. 6.
13. Голев Н.Д., Сайкова Н.В., Лингвоперсоналогия: проблемы и перспективы. *Вопросы лингвоперсоналогии: сборник научных трудов*. Алтайский государственный технический университет имени И.И. Ползунова. Барнаул, 2007: 7 – 12; Ч. I.
14. Лихачёв Д.С. *О филологии*. Москва: Высшая школа, 1989.

#### References

1. Poluhina V., Pyarli Yu. *Slovar' tropov Brodskogo* (na materiale sbornika «Chast' rechi»). Tartu: Izdatel'stvo Tartuskogo universiteta, 1995.
2. Emel'yanova O.N. Sravnenie. *Kul'tura russkoj rechi. 'Enciklopedicheskij slovar'-spravochnik*. Moskva, 2003: 669 – 671.
3. Antonov V.P., Bahteev E.Sh. Sistema sravnenij v lirike V.G. Majnasheva *Vestnik Hakasskogo gosudarstvennogo universiteta im. N.F. Katanova*. Seriya 5. Filologiya: Yazykoznanie. 2005; Vypusk 7: 39 – 57.
4. Pekarskaya I.V. Lingvisticheskij status sravneniya: princip ili 'elokutiv? *Aktual'nye problemy izucheniya yazyka, literatury i zhurnalistiki: istoriya i sovremennost'*: materialy X Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii, 24 – 26 noyabrya, g. Abakan: HGU, 2015: 29 – 33.
5. Pekarskaya I.V. *Kontaminatsiya v kontekste problemy sistemnosti stilisticheskikh resursov russkogo yazyka*: monografiya. Abakan: Izdatel'stvo Hakasskogo gosudarstvennogo universiteta imeni N.F. Katanova, 2000; Ch. I, Ch. II.
6. Pekarskaya I.V. *'Effektivnaya kontaminatsiya: 'elokutivnoe vozdejstvie rechi*: monografiya: v 2-h chastyah. Abakan: Izdatel'stvo FGBOU VPO «Hakasskij gosudarstvennyj universitet imeni N.F. Katanova», 2014; Ch. 1.
7. Kvyatkovskij A. *Po'eticheskij slovar'*. Moskva: Sovetskaya 'enciklopediya, 1966: 280.
8. Mihal'skaya A.K. *Osnovy ritoriki. Mysl' i slovo*. Moskva: Prosveschenie, 1996: 145 – 146.
9. Golub I.B. *Stilistika sovremennogo russkogo yazyka: uchebnoe posobie dlya vuzov*. Moskva: Vysshaya shkola, 1986: 15, 141.
10. Vladimir Topilin novoe imya v literature (Valentina Kolbina). Available at: <https://www.proza.ru/2019/01/23/335/>
11. Hazagerov T.G., Shirina L.S. Obschaya ritorika. *Kurs lekciy i slovar' ritoricheskikh figur*. Rostov-na-Donu: RGU, 1994: 161 – 162.
12. Antonov V.P., Pekarskaya I.V. *Rechevedenie: uchebno-metodicheskij kompleks po discipline: v 7 ch. Russkij yazyk i kul'tura rechi. Uchenie o rechevoj kul'ture. Teoriya kachestv rechi. 'Elokuciya. 'Effektivnaya kommunikatsiya*. Abakan: Izdatel'stvo FGBOU VPO «Hakasskij gosudarstvennyj universitet imeni N.F. Katanova», 2014: 93 – 100; Ch. 6.
13. Golev N.D., Sajkova N.V., Lingvopersonologiya: problemy i perspektivy. *Voprosy lingvopersonologii: sbornik nauchnyh trudov*. Altajskij gosudarstvennyj tehničeskij universitet imeni I.I. Polzunova. Barnaul, 2007: 7 – 12; Ch. I.
14. Lihachev D.S. *O filologii*. Moskva: Vysshaya shkola, 1989.

Статья поступила в редакцию 09.11.19

УДК 811.521

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10179

**Ayanitova A.E.**, student, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: [odzyoosan@gmail.com](mailto:odzyoosan@gmail.com)

**Stepanova Z.B.**, senior teacher, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: [zbstepanova@mail.ru](mailto:zbstepanova@mail.ru)

**LEXICO-SEMANTIC CLASSIFICATION OF JAPANESE VERBS OF PERCEPTION.** The article discusses verbs expressing the category of perceptivity in Japanese. Verbal means reflect aspects of cognition by an individual of the surrounding world, its perception. Using the Russian verbs' classification of Vasiliev L.M. and the online search system Jardic in Japanese electronic dictionaries, the authors identify 106 verbs of perception and classify them into 7 classes: the total meaning of perception is 16 verbs, visual perception is 41 verbs, auditory – 20 verbs, visual and auditory – 2 verb, sense of smell – 14 verbs, touch – 7 verbs, taste perception – 6 verbs. In contrast to the classification of Vasiliev L.M., the work distinguishes a class of taste perception, as well as mixed visual-auditory perception.

**Key words:** semantics, perceptivity, perception, semantic classification of verbs, verbs of perception, perceptual verbs, Japanese.

**A.E. Аянитова**, студентка, Институт зарубежной филологии и регионоведения, Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: [odzyoosan@gmail.com](mailto:odzyoosan@gmail.com)

**З.Б. Степанова**, ст. преп., Институт зарубежной филологии и регионоведения, Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: [zbstepanova@mail.ru](mailto:zbstepanova@mail.ru)



## ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКАЯ КЛАССИФИКАЦИЯ ЯПОНСКИХ ПЕРЦЕПТИВНЫХ ГЛАГОЛОВ

В данной статье рассматриваются глаголы, выражающие категорию перцептивности в японском языке. Глагольные средства отражают аспекты познания индивидом окружающего мира, его восприятия. Опираясь на классификацию Васильева Л.М. русских глаголов, с помощью поисковой онлайн-системы Jardiс в электронных словарях японского языка нами выявлены 106 глаголов восприятия и проклассифицировали их на 7 классов: общее значение восприятия – 16 глаголов, зрительное восприятие – 41 глагол, слуховое – 20 глаголов, зрительно-слуховое – 2 глагола, обоняние – 14 глаголов, осязание – 7 глаголов, вкусовое восприятие – 6 глаголов. В отличие от классификации Васильева Л.М., нами был выделен класс вкусового восприятия, а также смешанного зрительно-слухового восприятия.

**Ключевые слова:** семантика, перцептивность, восприятие, семантическая классификация глаголов, глаголы восприятия, перцептивные глаголы японский язык.

Слово «перцепция» в переводе с латинского *perceptio* означает субъективное, чувственное познание окружающей среды и является синонимичным слову «восприятие», с которым равнозначно используются такие слова, как оценка, приятие, созерцание и др. Восприятие является важнейшей способностью человека в познании окружающей действительности. Оно неразрывно связано с его ментальной, мыслительной деятельностью, позволяющей не только различать предметы и явления внешнего мира, но и формировать их образы, осознавать воспринятое, выявлять его свойства. Понятие «восприятие», или «перцептивность», используемое в современной лингвистике, изначально было предметом изучения психологии и философии.

Вопрос проблематики перцептивности рассматривается в трудах исследователей Бондарко А.В. [1], Муравьевой Н.Ю. [2], Авдеевниной О.Ю. [3], Петровой А.В. [4].

Актуальность данной работы заключается в том, что глаголы восприятия именно японского языка до настоящего времени не подвергались изучению. Глаголы представляют собой особый интерес и для переводчиков, чьей целью является более точная передача смысла высказывания с нюансами употребления, и для лингвистов, занимающихся лингвистическими аспектами в области семантики, лексикологии, прагматики, например, изучением и сравнительным сопоставлением языков, изучением восприятия как языковой универсалии в рамках японского языка и не только, и как аспект типологических исследований разных языков, восприятие и речь и т.д.

Вспомогательными средствами выражения процесса восприятия являются синтаксические конструкции и морфологические значения. В репрезентации восприятия участие синтаксических конструкций обусловлено либо грамматическими особенностями реализации перцептивной лексики, либо смысловым

контекстом использования самих конструкций. А.В. Бондарко считает категорию перцептивности грамматикализованной языковой категорией ввиду того, что в основном свойство перцептивности признано за грамматическими значениями [1].

В языке процесс восприятия в основном выражается посредством лексического значения и словоупотребления. Основные механизмы и результаты процесса восприятия вербализуются и интерпретируются в глагольной лексике. Неся в себе не только то или иное лексическое значение, но и эмоциональную оценку происходящего, глагольные средства отражают аспекты познания индивидом окружающего мира, его восприятия [3].

Глаголы восприятия не тождественны глаголам ощущения, они выражают отражение сознания человека на воздействие внешней среды, свойств и предметов внешнего мира. В то время как глаголы ощущения выражают сигналы о внутреннем состоянии организма.

Глаголы в японском языке по характеру образования основ разделены на три спряжения, или группы. Особенностью глаголов японского языка является то, что глаголы в нем, как и вся лексика, имеют разное происхождение и подразделяются на собственно японские – ваго (買う-*kau* – купить, 食べる-*taberu* – есть), слова китайского корня – канго (勉強する-*benkyousuru* – учиться, 散歩する-*sanposuru* – гулять) и заимствования из всех языков, кроме китайского, – гайрайго (メモする-*memosuru* – записать).

Как указывал Васильев Л.М., одни глаголы указывают на обобщенное восприятие, другие – на конкретно на восприятие, которые осуществляются определенными органами чувств [5].

В частности, глаголы восприятия японского языка относятся к так называемым переходным глаголам – 他動詞.

Таблица 1

Лексико-семантическая классификация японских перцептивных глаголов

Область восприятия	Глаголы категории перцептивности
Общее значение восприятия	16 глаголов: 感じ取る ( <i>kanjitoru</i> – воспринимать), 認識する ( <i>ninshiki suru</i> – осознавать), 発見する ( <i>hakken suru</i> – обнаруживать), 看取る ( <i>kanshu</i> – замечать), 悟る ( <i>satoru</i> – замечать), 知覚する ( <i>chikaku suru</i> – воспринимать), 認める ( <i>mitomeru</i> – усматривать), 感知する ( <i>kanchi suru</i> – ощущать), 気づく ( <i>kidzuku</i> – обращать внимание), 知る ( <i>shiru</i> – среди значений – заметить), 感知される ( <i>kanchisareru</i> – воспринимать), 見取る ( <i>mitoru</i> – распознавать; определять на глаз), 見付ける ( <i>mitsukeru</i> – находить), 発見する ( <i>hakken suru</i> – открывать, делать открытие; обнаруживать), 着眼する ( <i>chakugan suru</i> – останавливать внимание на чём-л.), 聞き取る ( <i>kikitoru</i> – расслышать, уловить [на слух]); 辿る ( <i>tadoru</i> – проследить (прям. и перен.))
Зрительное восприятие	41 глагол: 見る ( <i>miru</i> – смотреть (прям. и перен.), наблюдать; посмотреть, взглянуть; видеть (прям. и перен.)), 見える ( <i>mieru</i> – мочь видеть; быть видимым, виднеться; показываться, появляться; попадаться на глаза; находиться), 見学する ( <i>kengaku suru</i> – осматривать), 目睹する ( <i>tokuto suru</i> – кн. видеть, наблюдать), 見かける ( <i>mikakeru</i> – видеть, замечать), 窺う ( <i>ukagau</i> – следить, наблюдать, подсматривать, высматривать; видеть, усматривать); 拝観する ( <i>haikan suru</i> – осматривать, видеть), 拝見する ( <i>haiken suru</i> – вежл. посмотреть, взглянуть), 見極める ( <i>mikiwameru</i> – видеть (обозревать, рассматривать) всё полностью; проникать взлядом), 遠望する ( <i>enbou suru</i> – смотреть вдаль, видеть издалека), 見通す ( <i>mitoosu</i> – видеть далеко (на далекое расстояние), хорошо просматривать), 見開く ( <i>mihiraku</i> – широко открывать глаза, впервые обнаруживать, видеть насквозь), 望む ( <i>nozomu</i> – видеть вдалеке); 仰ぐ ( <i>aogu</i> – смотреть вверх, поднимать глаза), 下瞰する ( <i>kakan suru</i> – смотреть вниз), 凝視する ( <i>gyoushou suru</i> – редк. пристально смотреть на что-л. – нет в корпусе), 目撃する ( <i>mokugeki suru</i> – видеть своими глазами, быть очевидцем), 見渡す ( <i>miwatasu</i> – смотреть вдаль/поверх чего-л., пробегать глазами, оглядеть, окидывать взлядом), 拝む ( <i>ogamu</i> – смотреть с благоговением), 観戦する ( <i>kansen suru</i> – смотреть спортивный матч и т.п.), – 見する ( <i>ikken suru</i> – бросить взгляд), 観ずる ( <i>kanzuru</i> – кн. смотреть, взирать; наблюдать, созерцать), ご覧になる ( <i>goran ni</i> – смотреть (вежл. о 2-м и 3-м лице), 參觀する ( <i>sankan suru</i> – осматривать, смотреть, наблюдать), 実視する ( <i>jisshi suru</i> – видеть собственными глазами; проводить визуальные наблюдения), 目送する ( <i>mokusou suru</i> – кн. провожать глазами (взлядом); следить взлядом за кем-чем-л.), 見届ける ( <i>mitodokeru</i> – видеть собственными глазами; следить, наблюдать (до конца чего-л.); 注視する ( <i>chuushi suru</i> – пристально наблюдать), 見詰める ( <i>mitsumeru</i> – пристально смотреть на что-л., всматриваться, вливаться глазами), 見守る ( <i>mimamoru</i> – пристально смотреть, наблюдать [не сводя глаз]; уставиться; перен. следить (охраняя, напр. за детьми), 観照する ( <i>kanshou suru</i> – наблюдать, созерцать), 展望する ( <i>tenbou suru</i> – обозревать), 観察する ( <i>kansatsu suru</i> – наблюдать, вести наблюдение, следить), 虎視する ( <i>koshi suru</i> – обр. пристально смотреть), 凝視する ( <i>gyoushi suru</i> – пристально смотреть, внимательно разглядывать, уставиться, впитаться взлядом), 熟視する ( <i>jukushi suru</i> – пристально смотреть), 諦視する ( <i>teishi suru</i> – кн. пристально смотреть), 見入る ( <i>miiru</i> – вглядываться, всматриваться; присматриваться; смотреть в упор, уставиться).

Слуховое восприятие	20 глаголов: 聞く (kiku – 1) слышать; ср. 聴く; 2) внимать; слушаться.), 聞こえる (kikoeru – 1) быть слышным; доноситься...), 承る (uketamawaru – вежл. слушать, слышать; услышать, узнать), 伺う (ukagau – узнать, услышать), 聞き及ぶ (kikiyoubu – узнавать, слышать, получать сведения), 聞き付ける (kikitsukeru – услышать; прислушиваться), 聞き出す (kikidasu – 1) начать слушать; расслышать, услышать...), 聞き慣れる (kikinareru – привыкнуть [слушать]), 拝聴する (haichou suru – вежл. слушать, слышать), 耳にする (услышать, слышать; 聞こし召す (kikoshimesu – 1) кн. услышать, узнать; 2) прост. выпить вина (сакэ и т. п.); 3) вежл. уст. пить, есть...), 感応する (kan'pou suru – услышать, быть услышанным (о молитве)), 聞き取る (kikitoru – расслышать, уловить [на слух]; услышать), 聞きたがる (стремиться услышать (узнать), интересоваться), 謹聴する (kinchou suru – напряжённо (внимательно) слушать), 聞き入る (kikiiru – слушать внимательно, вслушиваться; заслушиваться), 立ち聞きする (tachigiki suru – подслушивать (стоя), 盗み聞きする (nusumigiki suru – подслушивать), 聴聞する (choumon suru – кн. слушать, внимать), 聞き澄ます (kikisumasu – слушать внимательно, наострить уши, превратиться в слух), -耳を澄す (mimi wo sumasu – наострить уши; напряжённо прислушиваться (вслушиваться, слушать); 耳を傾ける (mimi wo katamukeru – внимательно слушать, прислушиваться; выслушать), 耳を貸す (mimi wo kasu – выслушать, послушать; уделить несколько минут (слушая), 耳に挟さむ (mimi ni hasamu – перен. прослышать, случайно услышать), 傾聴する (keichou suru – кн. внимательно слушать, выслушивать со вниманием; прислушиваться). Глаголы с отрицательной модальностью: 聞き漏らす (kikimorasu – не услышать, недослышать, пропустить), 漏れ聞く・洩れ聞く (morekiku – случайно услышать (узнать), прослышать), 聞き損う (kikisokopau – прослушать, пропустить, не расслышать; ослышаться, неправильно расслышать), 聞き飽きる (kikiakiru – устать слушать; наслушаться)
Зрительно-слуховое восприятие	2 глагола: 見聞する (kenbun – знания, жизненные наблюдения, опыт; ~suru видеть и слышать, наблюдать в жизни), 視聴する (shichou suru – смотреть и слушать, просматривать и прослушивать (напр. аудио-, видеоматериалы))
Осязательное восприятие	7 глаголов: 感じる (kanjiru – чувствовать, ощущать), 触知する (shokuchi suru – осязать; ощупывать, прощупывать), 感触する (kanshoku suru – осязать; ощущать), 触る (sawaru – трогать, прикасаться), 触れる (furegu – 1) трогать; задевать), 触覚する – ощущать прикосновения, せせくる (sesekuru – прост. трогать, шупать)
Обонятельное восприятие	14 глаголов: 嗅ぐ (kagu – нюхать; обонять; чуют), 嗅覚する (kyuukaku suru – обонять), 嗅ぎ出す (услышать запах, учуять; перен. разноухать), 嗅ぎ分ける (kagiwakeru – различить по запаху, унюхать), 嗅ぎ当てる (kagiateru – разноухивать; учуять, почуять), 気取る (kedoru – замечать, чуют – общ./обонять), 嗅ぎ回る (обнюхивать вокруг, рыскать по следу (о собаке)); 香る (пахнуть, благоухать), 香りを出す (пахнуть, издавать аромат (благоухание), 匂う・香う, niou: 1) пахнуть, издавать аромат, благоухать; 2) (гж. 臭う) дурно пахнуть; вонять; 薫ずる (kunuzuru – пахнуть, благоухать), ぷんぷんする (разить, нести чем-л.); 臭味がある (дурно пахнуть; издавать зловоние, вонять)
Вкусовое восприятие	6 глаголов: 嗜み締める (kamishimeru – распробовать, познать (вкус или значение); испытать; вкусить; отведать), 満喫する (mankitsu suru – кн. есть и пить досыта; перен. вкусить в полной мере), 嘗める・舐める (nameru – пробовать на вкус, смаковать), 試みる (kokoromiru – пробовать); 味を見る (aji wo miru – пробовать [на вкус]), 食べて見る (tabetemiru – пробовать [на вкус]), 口をつける (kuchi wo tsukeru – пробовать [что-л. съедобное])

В семантической структуре перцептивных глаголов можно выделить две базовые интегральные семы – ментальную и саму перцептивную, находящиеся в сложном взаимодействии [4]. Основываясь на обобщенно-категориальном характере отражения процессов восприятия в языке, можно сказать, что в данной категории лексики классификация значений, выделение доминантных и зависимых компонентов значения происходят интуитивно.

С помощью электронного Японско-русского словаря Jardic [6] мы изучили словари японского языка, в частности поисковая система Jardic охватывает такие словари, как:

- Jardic (Японско-русский словарь для Jardic Pro, 39 тыс. статей),
- Warodai (Японско-русский словарь, созданный на основе бумажного издания «Большого японско-русского словаря» (БРЯС) под редакцией ак. Н.И. Конрада, 100 тыс. статей),
- ЯРКСИ (5 700 статей иероглифов + 6 700 неотредактированных, 68 тыс. статей слов),
- Edict (Японско-английский словарь, 184 тыс. статей),
- Enamdict (Японско-английский словарь имен и географических названий, 740 тыс. статей),
- Kanjdic (Японско-английский словарь иероглифов, 6 тыс. статей),
- Tatoeba (Словарь из японско-русских и японско-английских пар предложений проекта Татоеба, 181 тыс. японских предложений с английским переводом, 15 тыс. – с русским), а также те словари, которые мы не рассматривали – Medic, Laws of Japan и ряд других словарей (UniJan, БКРС, Chekhov, Stories), по причине того, что в них, помимо японских слов и иероглифов, входят и китайские чтения и значения.

Взяв за основу глаголы восприятия, классифицированные Васильевым Л.М., мы выявили 106 японских перцептивных глаголов в электронном Японско-русском словаре, которые проклассифицировали на 7 групп: общее значение восприятия (16 глаголов), зрительное восприятие (41 глагол), слуховое восприя-

тие (20 глаголов), зрительно-слуховое восприятие (2 глагола), осязательное восприятие (7 глаголов), обонятельное восприятие (14 глаголов), вкусовое восприятие (6 глаголов). Более подробно указано в нижеследующей табл. 1.

Как видно из табл.1, в результате нашей классификации мы выявили 106 глаголов восприятия, в том числе дополнительно 7 словосочетаний со значением «воспринимать», конструкции вежливой речи, такие как ご覧になる, изучение которых в корпусе затруднено из-за расчлененности. Так, примеры употребления конструкции 目にする можно найти лишь по запросу «目 – me (глаз)» и в коллокации с частицей に, что не дает информации о типах и процентном соотношении использования различных словоформ.

Отдельно стоит сказать про глаголы общего восприятия, которые имеют значения «воспринимать кого-либо, что-либо тем или иным способом: посредством органов чувств, мыслью или интуиции», «воспринимать кого-либо, что-либо тем или иным способом: посредством органов чувств, мысли в результате сосредоточивания своего внимания на объекте восприятия», «делать заметным путем выделения каких-либо характерных черт», «активно осуществлять процесс восприятия посредством органов чувств и мышления с целью заметить, узнать или понять кого-, что-либо (=держать кого-либо, что-либо в поле восприятия и внимания с той или иной целью)».

К тому же в нашей классификации мы выделили глаголы вкусового восприятия в отдельный подкласс, всего 4 глагола, со значением «попробовать, вкушать».

Таким образом, среди японских перцептивных глаголов наиболее широко представлено зрительное восприятие (41 глагол), в меньшинстве находятся зрительно-слуховое восприятие (2 глагола), вкусовое восприятие (6 глаголов). Судя по структуре японских перцептивных глаголов, преимущественно преобладают глаголы китайского происхождения (канго), такие как 着眼する (chakugan suru – останавливать внимание на чём-л.), 感触する (kanshoku suru – осязать; ощущать).

#### Библиографический список

1. Бондарко А.В. *Принципы функциональной грамматики и вопросы аспектуализации*. Ленинград: Наука, 1983.
2. Муравьева Н.Ю. *Категория перцептивности в семантике глагола и в тексте*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Москва, 2008.
3. Авдеев О.Ю. *Категория восприятия и средства ее выражения в современном русском языке*. Автореферат диссертации ... доктора филологических наук. Москва, 2014.
4. Петрова А.В. *Семантика и функционирование перцептивных глаголов в лирике Ф.И. Тютчева*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Москва, 2018.

5. Васильев Л.М. *Семантика русского глагола*. Москва: Высшая школа, 1981.
6. *Электронный японско-русский словарь Jardic*. Available at: [www.jardic.ru](http://www.jardic.ru)

## References

1. Bondarko A.V. *Principy funkcional'noj grammatiki i voprosy aspektualizacii*. Leningrad: Nauka, 1983.
2. Murav'eva N.Yu. *Kategoriya perceptivnosti v semantike glagola i v tekste*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Moskva, 2008.
3. Avdeyeva O.Yu. *Kategoriya vospriyatya i sredstva ee vyrazheniya v sovremennom russkom yazyke*. Avtoreferat dissertacii ... doktora filologicheskikh nauk. Moskva, 2014.
4. Petrova A.V. *Semantika i funkcionirovanie perceptivnykh glagolov v lirike F.I. Tyutcheva*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Moskva, 2018.
5. Vasil'ev L.M. *Semantika russkogo glagola*. Moskva: Vysshaya shkola, 1981.
6. *Elektronnyj yaponsko-russkij slovar' Jardic*. Available at: [www.jardic.ru](http://www.jardic.ru) <http://www.jardic.ru>

Статья поступила в редакцию 05.11.19

УДК 821.512.157-1.09

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10180

**Grigorieva L.P.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, M.K. Ammosov North-Eastern Federal University (Yakutsk, Russia), E-mail: [grigormila@mail.ru](mailto:grigormila@mail.ru)

**POEM OF P.A. OYUNSKY OF "TUYARIMA KUO WHITE-FACED": EDITING-TEXTOLOGICAL ISSUES.** The work presents a study of "Tuyarima Kuo White-Faced", a poem by Yakut literature classic P. A. Oyunsky (1893-1939) in the aspect of textology and publishing practices. On the basis of the comparative analysis of manuscript text and the lifetime edition of 1930 it is established that the text of this edition is closest to the manuscript, it fully expresses the author's will: there are practically no discrepancies, the author's punctuation is preserved. The study of the manuscript also allows to reveal new facts reflecting the creative work of P.A. Oyunsky on his text: changing the name of the poem's characters. Conducted comparative analysis of manuscripts and lifetime edition of 1930 with the 1959<sup>th</sup>, 1992<sup>nd</sup> publication show a significant difference in punctuation, spelling, cases, division into sentences, the deletion of the paragraph, the transfer of sentences, discrepancies in the spelling of character, etc. The researchers come to the conclusion: firstly, the author's marks in the text of the poem should be restored, because they express the individual style of the writer, also the missing commas in the manuscript and the first edition must be put according to the rules of modern punctuation, which is done in the publication of 1992; secondly, the spelling of the writer must be fully restored according to the text of the publication in 1930.

**Key words:** Yakut literature, poem, textology, main text, manuscript, lifetime edition, the author's will, the edition, comparative analysis.

**Л.П. Григорьева**, канд. филол. наук, доц., Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: [grigormila@mail.ru](mailto:grigormila@mail.ru)

## О НЕКОТОРЫХ ЭДИЦИОННО-ТЕКСТОЛОГИЧЕСКИХ ВОПРОСАХ ПОЭМЫ П.А. ОЙУНСКОГО «ТУЙААРЫМА КУО СВЕТЛОЛИЦА»

Представлено исследование текста поэмы «Туйаарыма Куо Светлолицая» классика якутской литературы П.А. Ойунского (1893 – 1939) в аспекте текстологии и эдиционной практики. На основе сравнительно-сопоставительного анализа текста рукописи и прижизненного издания 1930 г. установлено, что текст данного издания наиболее близок к рукописи, в нем полностью выражается авторская воля: разночтения практически отсутствуют, сохранена пунктуация автора. Исследование рукописи также позволило выявить новые факты, отражающие творческую работу П.А. Ойунского над своим текстом: изменение имен героев поэмы. Проведенный сравнительно-сопоставительный анализ рукописи и прижизненного издания 1930 г. с текстами изданий 1959, 1992 гг. выявил значительную разницу в знаках препинания, написании слов, случаи деления на предложения, удаление абзаца, перенос предложений, разночтения орфографического характера и т.д. Автор статьи приходит к выводу: во-первых, авторские знаки в тексте поэмы должны быть восстановлены, ибо они выражают индивидуальный стиль писателя, а пропущенные в рукописи и первом издании запятые необходимо поставить по правилам современной пунктуации; во-вторых, орфография писателя должна быть полностью восстановлена согласно тексту издания 1930 г.

**Ключевые слова:** якутская литература, поэма, текстология, основной текст, рукопись, прижизненное издание, авторская воля, эдичия, сравнительно-сопоставительный анализ.

В настоящее время, на наш взгляд, пришло время исследования творческого наследия П.А. Ойунского в аспекте текстологии и эдиционной практики, конечной целью которого стала бы подготовка научного издания. Однако тексты произведений П.А. Ойунского до сих пор еще не становились предметом специального текстологического исследования. В этом заключается актуальность нашей работы. В данной статье мы обращаемся к поэме «Туйаарыма Куо Светлолицая» (1930), которая занимает особенное место в творческом наследии П.А. Ойунского. Цель работы: на основе исследования рукописи и печатных текстов поэмы «Туйаарыма Куо Светлолицая» определить вопросы дальнейшего изучения текста поэмы в аспекте текстологии и эдиционной практики.

Современные теоретические основы текстологии, методологически значимые для нашего исследования, положены в трудах Д.С. Лихачева, С.А. Рейсера, А.Л. Гришунина и др. В настоящее время исследование рукописи и текстов изданных произведений может представлять особое направление в изучении истории литературы. Без него затруднительны сравнительно-исторические и типологические сопоставления, необходимые для освящения эдиционной практики как фактов обращения к классическому наследию [1, с. 841]. Основным методом текстологии, как определяют исследователи-текстологи, является филологический анализ, учитывающий своеобразие литературы как вида искусства и исторического явления. «Идет ли речь о выявлении источников текста, об оценке их с точки зрения аутентичности, об установлении их филиации, об отборе редакций и вариантов, об исправлении текста, о назначении конъектур, об атрибуции, датировке, об установлении орфографического и пунктуационного режима текста и других условий его транскрипции, – читаем у А.Л. Гришунина, – во всех этих случаях мы имеем дело с филологическим анализом, непреложным методом какой бы то ни было текстологии» [2, с. 92 – 93]. Таким образом, в нашем исследовании применяется метод филологического анализа, проводится сравнительно-историческое изучение источников.

В текстологии основным текстом произведения принято считать последнее прижизненное издание, где автор принимает непосредственное участие. Как отмечают исследователи, пока автор жив, он является единственным и

непререкаемым распорядителем своего текста: может от издания к изданию его изменять или оставлять неизменным, может возвращаться к более ранней редакции и т.д. Издателю приходится покоряться его воле. Действие этой воли прекращается после смерти автора и тогда «возникает проблема стабилизации текста – проблема очень важная в практическом и сложная в теоретическом отношении» [3, с. 13]. Для того чтобы определить основной текст, необходимо провести сверку печатных текстов между собой и с рукописью. Поэма «Туйаарыма Куо Светлолицая» при жизни автора была опубликована один раз в 1930 г. Далее она печаталась еще 6 раз в разных изданиях. История издания произведений П.А. Ойунского подробно представлена в другой нашей работе, где мы отмечаем, что над изданиями работали очень серьезные люди, проделана огромная работа, в целом основана база для подготовки научного издания собрания сочинений писателя [4, с. 3 – 39]. В настоящей работе для проведения текстологического анализа мы выбрали три печатных текста из следующих изданий: 1930 г. (прижизненное издание), 1959 г. (3-й т. сочинений: в 7 т.) и 1992 г., где, как утверждали составители, была восстановлена орфография писателя. При этом особенное внимание уделили изданиям 1930 и 1959 гг., предполагая, что если автор внес исправления в текст поэмы в 1937 г. во время подготовки к печати своих произведений, то они могут отразиться именно в издании 1959 г. Издание текста поэмы 1992 г. представляло интерес в том плане, что в нем впервые была восстановлена орфография писателя. В связи с этим предметом сравнительно-сопоставительного анализа выступили 4 источника: рукопись и 3 печатных текста поэмы. Для сверки был выбран отрезок поэмы (пролог и первое действие) в объеме около 40 страниц.

Сравнение определенного объема текста поэмы рукописи [5] и прижизненного издания позволило выявить разночтения, пропуски слов, ошибки набора, изменения порядка слов. Для иллюстрации сказанного приведем несколько примеров. Здесь и далее текст на русском языке приводится по переводу В. Державина [6].

Вместе с тем, текст прижизненного издания близок к рукописи, выявленные разночтения и ошибки легко могут быть исправлены. Таким образом, основным



Рукопись	Издание 1930 г.	
<b>Разночтения:</b>		
1. Олонхолоон даа көрүүм... [5, л. 1]	Олонхолоон да көрүүм... [7, с. 5]	Что ж, пожалуй, петь олонхо начну... [6, с. 148]
<b>Пропуски слов:</b>		
2. Нноо!!! Дьэ хайтах этэй?!! [5, л. 6]	Нноо!!! хайтах этэй?!! [7, с. 13]	Но-о! Рассказывай, как было все ! [6, с. 156]
<b>Ошибки набора:</b>		
3. Сэттэ уон сэттэ Силбиктээх сирэм үрэхтэрим [5, л. 4]	Сэттэ уон сэттэ Сэлбиктээх сирэм үрэхтэрим [7, с. 9]	Там стремительно, бурно бегут Семьдесят семь играющих рек [6, с. 152]
4. Улахан уоллара Күн-Дырибинэ бухатыыр... [5, л. 10]	Улахан уоллара Күн-Дырибинэ бухатыыр... [7, с. 18]	Старший сын богатырь Кюн Дырибинэ [6, с. 161]
5. Туйаарыма-куо диэки көрбүтүгэр – Туйаарыма-куо “аһын” диэххэ айылаах көрөр [5, л. 17]	Туйаарыма-куо диэки көрбүтүгэр – Туйаарыма-куо “аһын” диэххэ айылаах көрөр [7, с. 28]	Смотрит на Туйаарыму Куо, а она смотрит на него, как будто хочет сказать: “Пожалей!” [6, с. 172]

текстом поэмы «Туйаарыма Куо Светлолицая» правомерно будет считаться издание 1930 г.

В исследовании истории создания произведения основными источниками являются наброски автора, планы, черновики, рукописи, списки, прижизненные издания, письма, дневники и воспоминания. Исследование рукописи поэмы «Туйаарыма Куо Светлолицая» позволило выявить интересные моменты, отражающие процесс работы автора над текстом. П.А. Ойунским в рукопись собственноручно были внесены поправки, написаны новые строки и т.д. [5]. Нами отмечен факт изменения П.А. Ойунским имени героя поэмы: в первом действии до 7 картин имя богатыря Юрүн Уолана (Юрюнг Уолана) было Көнчүө-бөҕө Күн-Таатык (Кенчүе-беге Кюн Таатык). В рукописи автором собственноручно были зачеркнуты 3 строки и написаны следующие строки:

“Үс үтүт бүтэйи Үрдүнэн көстөөхтүүр Үрүмэчи манан аттаах Үрүн Уолан бухатыыр” [5, л. 13]	Видный Над высокой изгородью столбовой, Где тройные засовы крепки, Мотыльком летел на белом коне Богатырь Юрюнг Уолан [6, с. 166]
---	---

Именно с этого места начинаются правки имени героя с Кюн Таатыка на Юрюнг Уолана. Далее автором поправки имени сделаны в 4 местах: в 6 явлении на 14, 16, 17 листах рукописи. С 7 явления имя Юрюнг Уолан уже фигурирует в тексте рукописи. Однако следует отметить, что на 15 л. рукописи в тексте, где

Такое же предположение делаем по поводу имени героя Ньургун Боотура (Нюргун Боотура). В рукописи на 10 л. зачеркнуты 4 строки и написаны следующие:

Дьулусханнаах дьолоу маҕан халлаан  
Дьураатыгар тура төрүүбүт  
Дьулусхан субуйа сүүрүк  
Дьураа хара аттаах  
Дьулуруйар Ньургун-боотур обургу.

Можно заключить, что первоначально П.А. Ойунский планировал называть героев по-другому, но в ходе работы изменил имя главного героя поэмы. В первой публикации поэмы в 1930 г. имя героя напечатано уже в авторской правке. Выявленные факты изменения имени отражают ход работы П.А. Ойунского со своим текстом и относятся к истории создания текста.

В рукописи и в прижизненном издании 1930 г. нет указания о действующих лицах. Указание о действующих лицах впервые появилось в издании 1959 г. В комментариях изданий 1992 и 2005 гг. об этом ничего не отмечено. Кем был оформлен и представлен список действующих лиц поэмы – автором в 1937 г. или составителями тома – сегодня определить сложно.

Написание имен героев поэмы, начиная со второго издания, претерпели изменения. Если в первом издании поэмы отдельной книгой имена героев напечатаны точно так, как в рукописи, то в последующих изданиях составителями внесены исправления согласно утвердившейся в фольклоре традиции. Приведем несколько примеров:

Рукопись	1930 г.	1959 г.	1992 г.
1) Туйаарыма – куо	Туйаарыма – куо	Туйаарыма Куо	Туйаарыма Куо
2) Саха-Саарын тойон	Саха-Саарын тойон	Саха Саарын тойон	Саха Саарын тойон
2) Сабыйа-баай хотун	Сабыйа-баай хотун	Сабыйа Баай хотун	Сабыйа Баай хотун
4) Күн-Дырибинэ	Күн-Дырибинэ	Күн Дырибинэ	Күн Дырибинэ
5) Дьулуруйар Ньургун-боотур	Дьулуруйар Ньургун-боотур	Дьулуруйар Ньургун Боотур	Дьулуруйар Ньургун Боотур
6) Үрүн-Уолан	Үрүн-Уолан	Үрүн Уолан	Үрүн Уолан

дается монолог Юрюнг Уолана, богатырь называет себя Юрюнг Уоланом. Предположим, этот лист (точнее, верхняя часть листа) был вставлен поверх первоначального, т.к. на предыдущих и следующих листах имя героя исправлено на Юрюнг Уолана, а также имеется вставленный цельный лист, пронумерованный 15а.

1930 г.	1959 г.	1992 г.	
1) Күнтэн сүтэриэм, Күдэн көтүтүөм... haa-ha-haa!!! haa-ha-haa!!! [7, с. 17].	Күнтэн сүтэриэм, Күдэн көтүтүөм. haa-ha-haa! haa-ha-haa! [9, с. 22].	Күнтэн сүтэриэм, Күдэн көтүтүөм! haa-ha-haa! haa-ha-haa! [10, с. 239].	Я вас всех растопчу, Смеясь, хохоча... Ха-ха-ха! Хо-хо-хо! [6, с. 159 – 160].
2) Эйиэхэ биэриминэ – Кимиэхэ биэриэхпитий?!! Киһи ғынар киһигин Киэннэр кистээ... [7, с. 27].	Эйиэхэ биэриминэ – Кимиэхэ биэриэхпитий? Киһи ғынар киһигин Киэннэр кистээ [9, с. 32].	Эйиэхэ биэриминэ – Кимиэхэ биэриэхпитий? Киһи ғынар киһигин Киэннэр кистээ! [10, с. 249].	Если не выдать дочь за тебя, За кого еще выдавать! Ты опрои будешь милой жены [6, с. 170].
3) Улуу күтүөр, тохтоо-болбой! Уорда намырыяа түс... [7, с. 28.]	Улуу күтүөр, тохтоо-болбой! Уорда намырыяа түс.[9, с. 33].	Улуу күтүөр, тохтоо-болбой! Уорда намырыяа түс! [10, с. 250].	Ах ты, батюшка, Что ты наговорил! [6, с. 171].
4) Аһыаһыабын оболлор... Алаатыгар эминэ туомуй... Аахтааха кутургуйа эмиэ төрүттээх... Көрдөххө харааха. табыллыбат бэйэтэ Көхсүгэр баппат күйгөннээх, Туттааха илиигэ биллибэт бэйэтэ Тумсун тууһа сүрдээх... Уот-Уһутаақы обургу Уонна уобара биллибэт, Биридэ мэнистэрэ биллибэт... Биһиги убайбыт обонньор Оннообор буолуохтары Омуһахтаата эминэ туомуй... [7, с. 35].	Аһыаһыабын оболор... Алаатыгар эминэ туомуй... Аахтааха кутургуйа эмиэ төрүттээх, Көрдөххө харааха табыллыбат бэйэтэ. Көхсүгэр баппат күйгөннээх, Туттааха илиигэ биллибэт бэйэтэ Тумсун тууһа сүрдээх. Уот Уһутаақы обургу Уонна уобара биллибэт, Биридэ мэнистэрэ биллибэт... Биһиги убайбыт обонньор Оннообор буолуохтары Омуһахтаата эминэ туомуй [9, с. 4 1–42].	Аһыаһыабын /-/ оболор... Алаатыгар /-/ эминэ – туомуй... Аахтааха /-/ кутургуйа эмиэ төрүттээх... Көрдөххө /-/ харааха табыллыбат бэйэтэ /-/ Көхсүгэр баппат күйгөннээх, Туттааха /-/ илиигэ биллибэт бэйэтэ - Тумсун тууһа сүрдээх. Уот Уһутаақы обургу Уонна уобара биллибэт, Биридэ мэнистэрэ биллибэт... Биһиги убайбыт обонньор Оннообор буолуохтары Омуһахтаата. Эминэ – туомуй?! [10, с. 258].	Слышали, как расхвастался он, Как своим корнем бахвалился он, А корень ведь и у чирья есть! Да его от земли не выдать, Пальцем не ухватить, А какой он тут поднял шум, А какие обиды он бросил нам! Нашему Уот Уһутаақы На один кусок не хватит его, На один глоток будет мало его. Он, наш старший, могучий брат, Еще не таких отправлял В могилу махом одним! [6, с. 181].

много различий по сравнению с рукописью и первым изданием имеется в издании 1992 г. Приведем несколько примеров **изменения пунктуации и деления на предложения**. Поставленные составителями и /или редакторами знаки приведены в косых скобках, замененные другими – выделены полужирным. На этих примерах выявлены еще и другие разночтения орфографического характера, а также некоторые опечатки (особенно в издании 1930 г.). Причины возникновения разночтений бывают разные: они возникают или в результате ошибок автора, переписчика, наборщика, корректора, редактора, или в результате изменений текста, которым они же подвергают текст [8, с. 38].

Здесь приведены наиболее характерные различия. В двух последних изданиях авторские "!!!" практически все заменены на "!", знаки "?!!" – на "!", "?!!" – на "?!", "... – на "." На наш взгляд, авторские знаки должны быть восстановлены, ибо они выражают индивидуальный стиль писателя. Удалять авторские знаки или заменять на другие – это неправильно. А пропущенные в рукописи и первом издании запятыя необходимо поставить по правилам современной пунктуации якутского языка, что и сделали составители издания 1992 г.

В ремарке 7 явления в изданиях 1959, 1992 гг. отсутствует авторское деление на абзац, изменен порядок слов, а авторское примечание в скобках (**"абааһы уола"**) внесен в текст ремарки. В рукописи продолжение ремарки написано с нового абзаца [5, л. 19].

1930 г.	1959 г.	1992 г.	
8. С нового абзаца (продолжение ремарки): Анаар харахтаах, тобугуттан икки салаа атахтаах, тонолобуттан икки салаа илиилээх, тимир килиэ куйахтаах, тимир нэнкэли сэлэппэлээх ( <b>"абааһы уола"</b> ) күтүр тимир чаачар саанан атын сир диэки тизэр кынаан турдабына – биір айыы бухатыыра кэлэн муннугар хантас гына түһүөр диэри хокуоска биэрэр [7, с. 31].	Без деления на абзац: Анаар харахтаах, тобугуттан икки салаа атахтаах, тонолобуттаникки салаа илиилээх, тимир килиэ куйахтаах, тимир нэнкэли сэлэппэлээх <b>Абааһы уола</b> күтүр тимир чаачар саанан атын сир диэки тизэр кынаан турдабына, биір <b>Айыы</b> бухатыыра кэлэн муннугар хантас гына түһүөр диэри хокуоска биэрэр [9, с. 37].	Без деления на абзац: Анар харахтаах, тобугуттан икки салаа атахтаах, тонолобуттан икки салаа илиилээх, тимир-килээ куйахтаах, тимир-нэнкэли сэлэппэлээх <b>Абааһы уола</b> күтүр тимир чаачар саанан атын сир диэки тизэр кынаан турдабына, биір <b>Айыы</b> бухатыыра кэлэн, муннугар, хантас гына түһүөр диэри, хокуоска биэрэр [10, с. 253].	В стороне от них стоит одноглазый сын абаасы, в железном доспехе и сплюснутой железной шапке, с одной двухветвистой от локтя рукой и с одной двухветвистой от колена ногой, вооруженный самопалом, прицеливаясь не туда, куда смотрят люди, а в противоположную сторону. К нему подходит богатырь айыы и сует ему под нос кукиш так, что тот запрокидывает голову назад [6, с. 176].

1930 г.	1959 г.	1992 г.	
<b>Айыы бухатыыра</b> (бабаны сирэйгэ <b>һьал</b> гына бырабар, уонна соһуйбута буолар) Пахай-пахай... атын күтүр... Пал-пыл... баба бахчас... <b>Дьон саната.</b> (Күлэ-күлэ) Үтүө даа дьахтары <b>Үмтү</b> ытан ылбыт... [7, с. 32 – 33].	<b>Айыы бухатыыра</b> (бабаны сирэйгэ <b>һьалк</b> гына бырабар, уонна соһуйбута буолар) Пахай, пахай... атын күтүр... Пал-пыл... баба бахчас... <b>Дьон саната</b> (күлэ-күлэ) Үтүө даа дьахтары <b>Үнтү</b> ытан ылбыт... [9, с. 39].	<b>Айыы бухатыыра</b> (бабаны сирэйгэ <b>һьалк</b> гына бырабар, уонна соһуйбута буолар) <b>Дьон саната</b> Пахай, пахай... атын күтүр... Пал-пыл... баба бахчас... (күлэ-күлэ) Үтүө да дьахтары <b>Үлтү</b> ытан ылбыт... [10, с. 255]	<b>Богатырь айыы</b> (бросив ему в лицо лягушку, делает вид, что удивлен) <i>Тьфу, гадина! Прыг, шлеп!</i> <i>Плюхнулась прямо в лоб!</i> <b>Люди</b> (смеются) Хо-о! Ну и невесту себе подхватил! Хоть куда красавицу сбил [6, с. 178].

В издании 1930 г. примечание автора взято в скобки и перенесено выше. Именно этот вариант должен быть восстановлен при научном издании текста. На приведенном отрезке текста отмечены также некоторые различия, причины возникновения которых объяснимы (анаар-анар, айыы-Айыы). Однако в слове "тонолобуттан" нужно восстановить написание "тонолобуттан", как было написано автором первоначально и напечатано в предыдущих изданиях. Якутское слово "тонолох" (локоть) имеет другой вариант написания – "тобонох" (локоть) [11, с. 412, 452], а не "тононох". В последнем случае, как нам кажется, допущена опечатка. К сожалению, в издании 2005 г., в последнем печатном издании текста поэмы, допущена такая же опечатка [12, с. 227].

Отметим еще одно важное различие в тексте рукописи и издания 1930 г. по сравнению с последующими изданиями. В первом явлении первого действия П.А. Ойунский песню юношей и девушек разбил на отдельные строфы и отделил символом "\*" [5, л. 7]. В издании 1930 г. авторское деление на строфы сохранено

и отмечено символом "\*" [7, с. 14, 15]. В изданиях 1959, 1992 гг. текст песни напечатан без деления на строфы.

**Перенос предложения на другое место** выявлен в издании 1992 г., что затрагивает содержание произведения и относится к искажениям текста:

Как видно, реплика героя относится к словам людей (Дьон саната). Данная ошибка исправлена в издании 2005 г.: восстановлено авторское распределение реплик. На этом примере полужирным отмечены и другие различия. Сравнение текста рукописи и печатных источников четко представляет каким изменениям подвергся авторский текст. В издании 1992 г. слово "үмтү" изменено на "үлтү" (очень сильно) согласно современной орфографии. Однако в тексте других произведений данного издания это слово напечатано по-разному: "**үнтү**" ("Не все ль равно?!"), "**үлтү**" ("Железный конь"), "**үмтү**" (в переводе стихотворения А.М. Горького "Песня о Буревестнике").

Различий орфографического характера немало. На наш взгляд, орфография писателя должна быть восстановлена согласно тексту издания 1930 г., имеющего значение единственного прижизненного издания, где была учтена последняя творческая воля автора.

В заключение нужно отметить, что сравнительно-сопоставительный анализ рукописи и прижизненного издания 1930 г. с текстами изданий 1959, 1992 гг. поэмы П.А. Ойунского "Туйаарыма Куо Светлолицая" выявил значительную раз-

ницу в знаках препинания авторского текста, написании слов, случаи деления на предложения, удаление абзаца, перенос предложений и т.д. Сверка рукописи и прижизненного издания 1930 г. установила, что текст данного издания наиболее близок к рукописи, в нем полностью выражается авторская воля: разночтения практически отсутствуют, сохранена пунктуация автора. В связи с этим этот текст может быть принят за основной текст поэмы для дальнейшего углубленного текстологического исследования, устранения ошибок, неточностей и искажений, допущенных в последующих изданиях, и установления критического текста произведения. Проведенный в рамках работы анализ рукописи позволил выявить новые факты, отражающие творческую работу автора над текстом поэмы.

Таким образом, результаты проведенной работы позволяют поставить вопрос о необходимости специального исследования в аспекте текстологии и эдической практики всех текстов художественных произведений П.А. Ойунского с целью издания критически установленных текстов, где бы отразилась последняя воля автора.

#### Библиографический список

1. Сивцева-Максимова П.В., Ноговицын А.П. Основные тексты А.Е. Кулаковского: сравнительный анализ разночтений в изданиях 1940 – 1970-х годов. *Вестник Башкирского университета*. 2013; Т. 18, № 3: 841 – 844.
2. Гришунин А.Л. *Исследовательские аспекты текстологии*. Москва: Наследие, 1998.
3. Рейсер С.А. *Основы текстологии*. Ленинград: Просвещение, 1980.
4. Григорьева Л.П. Поэма П.А. Ойунского "Туйаарыма Куо Светлолицая": вопросы поэтики и текстологии. *Олонхо в мировом эпическом пространстве: наследие П.А. Ойунского: сборник тезисов по материалам Международной научной конференции*, 27 – 28 сентября. Якутск: Издательский дом СВФУ, 2018: 37 – 40.
5. *Национальный архив РС (Я)*. Ф. Р57, оп. 1, д. 671. Л. 1 – 69
6. Ойунский П.А. *Стихотворения*. Ленинград: Советский писатель, 1978.
7. Ойунский П.А. *Туйаарыма Куо Светлолицая: олонхо в 3 действиях (из народного олонхо)*. Якутск, 1930.
8. Лихачев Д.С. *Текстология. Краткий очерк*. Москва, 2006.
9. Ойунский П.А. *Сочинения: в 7 т. Пьесы*. Якутск: Якутское книжное изд-во, 1959; Т. 3.
10. Ойунский П.А. *Избранные произведения: в 3-х томах. Стихи, переводы, драматические поэмы*. Якутск: Национальное книжное изд-во РС (Я), 1992; Т. 1.
11. *Большой толковый словарь якутского языка: в 15 т. Т. X: (Буква Т)*. Под редакцией П.А. Слепцова. Новосибирск: Наука, 2013.
12. Ойунский П.А. *Платон. Собрание избранных сочинений*. Стихи, переводы, драматические поэмы. Якутск: Бичик, 2005; Т. 1.

## References

1. Sivceva-Maksimova P.V., Nogovicyn A.P. Osnovnye teksty A.E. Kulakovskogo: sravnitel'nyj analiz raznochtenij v izdaniyah 1940 – 1970-h godov. *Vestnik Bashkirskogo universiteta*. 2013; T. 18, № 3: 841 – 844.
2. Grishunin A.L. *Issledovatel'skie aspekty tekstologii*. Moskva: Nasledie, 1998.
3. Rejser S.A. *Osnovy tekstologii*. Leningrad: Prosveschenie, 1980.
4. Grigor'eva L.P. Po'ema P.A. Ojuns'kogo «Tujaaryma Kuo Svetolicaya»: voprosy po'etiki i tekstologii. *Olonho v mirovom `epicheskom prostranstve: nasledie P.A. Ojuns'kogo: sbornik tezisev po materialam Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii*, 27 – 28 sentyabrya. Yakutsk: Izdatel'skij dom SVFU, 2018: 37 – 40.
5. *Nacional'nyj arhiv RS (Ya)*. F. R57, op. 1, d. 671. L. 1 – 69.
6. Ojuns'kij P.A. *Stihotvoreniya*. Leningrad: Sovetskij pisatel', 1978.
7. Ojuns'kij P.A. *Tujaaryma Kuo Svetolicaya: olonho v 3 dejstviih (iz narodnogo olonho)*. Yakutsk, 1930.
8. Lihachev D.S. *Tekstologiya. Kratkij ocherk*. Moskva, 2006.
9. Ojuns'kij P.A. *Sochineniya: v 7 t. Pesy*. Yakutsk: Yakutskoe knizhnoe izd-vo, 1959; T. 3.
10. Ojuns'kij P.A. *Izbrannye proizvedeniya: v 3-h tomah*. Stihy, perevody, dramaticheskie po'emy. Yakutsk: Nacional'noe knizhnoe izd-vo RS (Ya), 1992; T. 1.
11. *Bol'shoj tolkovyj slovar' yakutskogo yazyka: v 15 t. T. H: (Bukva T)*. Pod redakciej P.A. Slepceva. Novosibirsk: Nauka, 2013.
12. Ojuns'kij P.A. *Platon. Sobranie izbrannyh sochinenij*. Stihy, perevody, dramaticheskie po'emy. Yakutsk: Bichik, 2005; T. 1.

Статья поступила в редакцию 06.11.19

УДК 8; 82-3

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10181

**Zeynali B.A.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Russian Language and literature, Tehran University (Tehran, Islamic Republic of Iran)

**Guli-zade R.N.**, Cand. of Sciences (Philology), Department of Russian Language and Literature, Tehran University (Tehran, Islamic Republic of Iran)

**I.S. TURGENEV AND HIS SKILL IN LANDSCAPE NOMINATION.** The creativity of the romantics can be characterized through their mood of dissatisfaction in the world of relations between people, craving for freedom and the definition of new social conditions. It is among the romantics that a certain connection can be traced between the landscape and the appearance of the characters, the author's attitude to what is happening, his worldview. The difficult path that runs from romanticism to realism affects the landscape of Russian poetry, and after that prose. By landscape in the framework of a work of art should be understood not only lyrical instrumentation. In the descriptions of nature, there is a full-fledged system of relationships between man and nature, man and society, formed in a harmonious concept, according to which one can talk about the meaning of life in the understanding of the writer. Turgenev's creative approach, his skill and words cannot be understood, ignoring the analysis of the author's attitude to philosophy, aesthetics, beauty in nature and society, to the inner world of people.

**Key words:** Turgenev, literature, man, landscape, prose, poetry, philosophy, worldview, Rudin.

**Зейнали Бахрам Азизович**, канд. филол. наук, доц. кафедры русского языка и литературы, Тегеранский государственный университет, Исламская Республика Иран, г. Тегеран

**Гули-заде Рухангиз Надыровна**, канд. филол. наук, Исламская Республика Иран, г. Тегеран

## ПЕЙЗАЖНОЕ МАСТЕРСТВО И.С. ТУРГЕНЕВА

Творчество романтиков можно охарактеризовать через их настроение неудовлетворенности в мире отношений между людьми, стремление к свободе и определению новых социальных условий. Среди романтиков прослеживается определенная связь между ландшафтом и внешностью персонажей, отношением автора к происходящему, его мировоззрением. Сложный путь, идущий от романтизма к реализму, влияет на ландшафт русской поэзии и прозы. Под ландшафтом в рамках произведения искусства следует понимать не только лирическую инструментальность. В описаниях природы полноценная система взаимоотношений человека и природы, человека и общества складывается в гармоничную концепцию, согласно которой можно говорить о смысле жизни в понимании писателя. Творческий подход Тургенева, его умение и речевые особенности не могут быть поняты, игнорируя анализ отношения автора к философии, эстетике, красоте в природе и обществе, к внутреннему миру людей.

**Ключевые слова:** Тургенев, литература, человек, пейзаж, проза, поэзия, философия, мировоззрение, Рудин.

Чувство природы присуще каждому человеку с самых древних времен. Но в аспекте эстетического переживания, граничащего с осознанием законов мировой, космической и духовной человеческой жизни, оно формировалось поэтапно, веками, посредством передачи из поколения в поколение.

Литература и живопись смогли выразить разные этапы постижения человеком самого себя и жизни природы. Изображение природы в аспекте объективно существующего мира в литературе прослеживается в то же время, что и интерес к личности человека, раскованности чувств, принесшие с собой романтизм. Желание осознать себя личности к независимому проявлению «я» как в личной, так и в общественной жизни, встретилось со стеснительной властью государственных законов, религиозных влияний, сословных предрассудков.

В литературных исследованиях и монографиях, рассматривающих творчество некоторых писателей, исследуется вопрос философского и психологического выражения пейзажей в произведениях, их взаимоотношений с иными средствами художественного изображения: портретной, речевой, авторской характеристикой героев.

В свои 22 года И. Тургенев сравнивал философию и искусство, высказывая мнение о том, что выработать философское убеждение – означает создать величайшее творение искусства, а философия выступают в этом случае великими мастерами и художниками. В этот момент искусство уже не искусство, потому как оно растворяется в философии [1, с. 196].

Такое мнение писателя прослеживается на протяжении его всей творческой практики, начиная от значительного интереса к Гегелю, Шеллингу, Фейербаху, Шопенгауэру, философию, которых он глубоко изучил, и заканчивая будничными, каждодневными наблюдениями над жизненными фактами и явлениями, которые он пытался осмыслить с точки зрения философии. «Случалось ли тебе, – написано им в рассматриваемом письме, – сорвать долгую ветвь камышами или распуколки розы, сдирать его скатанные оболочки и все находить другие, все

более и мягче, все теснее скатанные. Доискиваться последнего, сокрытого зерна. Я в детстве часто трудился таким образом и досадовал, и задумывался, видя, что последние оболочки так тонки и нежны, что отодерать их невозможно. Вот образ философской системы. Но ты будь терпелив, дай расцвести цветку, и ты будешь любоваться его изящной формой, наслаждаться его запахом и перечитать все его распутившиеся листики и тычинки» [1, с. 196].

Писатель ищет прекрасное, гармоничное в каждой частице природы, пытается разгадать её вещный язык. Отсюда проистекает тот необыкновенный дар наблюдательности, который подметил в нём Проспер Мериме. Бутон ли розы, ветвь ли камыша, влажные ли розовые лапки утки, звезды ли над Куртавелем – все это вызывает у Тургенева восторг и вдохновение.

Посетив Италию, поразившую его богатством красок и форм, И.А. Тургенев признаётся Т.Н. Грановскому: «Целый мир, мне не знакомый, мир художества хлынул мне в душу – но сколько прекрасного и великого ускользнуло от моих взоров, как ещё я нелепо понимал изящное! Но, несмотря на это, во мне проснулся и развивался: я начинал находить наслаждения в художестве, до тех пор мне неизвестные» [2, с. 188 – 189].

Писатель с точки зрения философского восприятия природы и прекрасного испытывает чувство формы и красок. Но спокойствие специфического аспекта, сдержанность в формулировании своих чувств, которые рассматривает Тургенев, необходимы художнику не отдельно и не как самоцель. Они дают возможность писателю сконцентрироваться на наблюдении за природой и человеческой личностью, увидеть прекрасное.

«Прекрасное разлито по всюду» [2, с. 188 – 189] и выражено в первую очередь в природе. В своем творчестве Тургенев желал постигнуть гармонию природы, определить диалектику разрушения и создания. В его романах и повестях герои философствуют о природе: некоторые из них считают её величественным храмом, некоторые – мастерской, где человек – работник.



Природу И.А. Тургенев описывает и ласковой, переливающейся своими красками («Записки охотника»), и грозной, и суровой, беспощадной к человеку («Поездка в Полесье», «Фауст», «Природа»). О тайне гармонии природы он размышляет в приложении к письму С.Т. Аксакову из Спасского: «Бесспорно, вся она – природа – составляет одно великое, стройное целое – каждая точка в ней соединена со всеми другими – но стремление её в то же время идет к тому, чтобы каждая именно точка, каждая отдельная единица в ней существовала исключительно для себя, почитала бы себя средоточием вселенной, обращала бы все окружающее себе в пользу, отрицала бы его независимость, завладела бы им как своим достоянием» [3, с. 124].

На уровне с картиной внешнего природного мира и взаимодействия с ней формируется картина внутренних душевных переживаний персонажей. К примеру, в романе «Накануне» описываются одновременно два процесса, выраженные как в природе, так в человеческой душе. Автор ставит Елену в драматическую ситуацию, в которой ей грозит опасность расставания с Инсаровым навсегда, а он, боясь предать свой долг, боится соединить свою судьбу болгарского патриота с простой русской девушкой. Переступив через порыв женской стыдливости, Елена после мучительной внутренней борьбы принимает решение пойти на свидание с Инсаровым. Образ Елены, скорбно задумавшейся, рисуется в атмосфере лесной грозы и описывается так: «Она шла, не замечая, что солнце давно скрылось через заслоненные тяжелыми черными тучами, что ветер порывисто шумел в деревьях и клубил её платье, что пыль внезапно поднималась и неслась столбом по дороге...» [4, с. 90].

Стихийные движения природы, можно сказать, кидают отблеск на душевное состояние человека, посредством чего делаются ощутимыми процессами духовной жизни, действующими скрыто. Мнение И.А. Тургенева о том, что исключительно посредством любви можно приблизиться к природе, имеет связь с его этико-философскими убеждениями о жизни, которые отражены и откровенно выражены в статье «Гамлет и Дон-Кихот».

Вид пейзажа, как правило, рисуется на основе содержания изображаемых ситуаций и переживаний действующих персонажей. Картина долгой осенней ночи, когда на дворе поднялся ветер и зловеще завыв, тяжело и злобно ударяясь в звенящие стекла» [5, с. 280], способна сильнее углубить жизненную драму бесприютного скитальца Рудина.

Тургенев изображает природу чаще в момент её пробуждения, расцвета и зрелости, чем увядания. Картины дождливого, сырого осеннего и холодного зимнего пейзажа очень редки в его произведениях. Конечно, выбор пейзажных зарисовок определяется содержанием сюжетных ситуаций, но любовное внимание писателя к облику весенней и летней природы связано как-то с его пониманием жизни, радостным ощущением бытия, восторженным прославлением красоты мира. Но вместе с тем эмоциональность в произведениях И. Тургенева является очень сложной по своему составу.

Тургенев, будучи поэтом светлого, радостного чувства первой идеальной любви, которая ставит избранников в конфликтное отношение с трезвой, прозаической жизнью дворянской среды показывает, что это чувство редко осуществляется, чаще сменяется разочарованием, эмоциями позднего сожаления и раскаяния. Это сложное сцепление разнородных эмоций передается также и с помощью меняющего свои очертания пейзажа, связанные с поворотными, вершинными моментами душевной истории главных персонажей, пейзажные картины становятся эмоциональным лейтмотивом произведения. Г.Б. Курляндская пишет: «Каждый раз, получая новые краски и новую выразительность, пейзаж сохраняет свое идейное и композиционное значение параллели и характеристики» [6, с. 81].

В 7 главе романа «Рудин» пейзаж играет роль лирической параллели настроения героини романа. При этом картина летнего, жаркого, светлого, лучезарного дня описывается в аспекте внутреннего соответствия Катерины с тревожным ожиданием скорого счастья: «День был жаркий, светлый, лучезарный день, несмотря на передавшие дожди. По ясному небу плавно неслись, не закрывая солнце, низкие, дымчатые тучи, и во времена роняли на поля сильные потоки внезапного и мгновенного ливня. Птицы не переставали петь, и отрадно было слушать их болтливое щебетанье при свежем гуле и ропоте пробегающего дождя. Но вот туча пронеслась, запорхал ветерок, изумрудом и золотом начала переливать трава... Прилипающая друг к другу, засквозили листья деревьев... Сильный запах поднялся отовсюду... Небо почти очистилось, когда Наталья пошла в сад. От него веяло свежестью и тишиной, той счастливой тишиной, на которую сердце человека отзывается сладким томлением тайного сочувствия и неопределенных желаний...» [7, с. 304].

В конце пейзаж наделяется лирическим аккордом и, тем самым, приобретает психологическое звучание через прямое авторское признание взаимосвязи человека и природы.

Взволнованное состояние героев раскрывается в соответствии с природой, в которой все было неспокойно и тревожно. Динамичность пейзажа создается повтором глагольных форм: неслись низкие дымчатые тучи, роняли на поля потоки обильного ливня, капли сыпались, деревья трепетали, дороги дымились, запах поднялся, туча пронеслась, запорхал ветерок. Через движение и тревогу природа приходит к обновленному состоянию: гул и ропот пробегающего дождя сменился свежестью и тишиной. Омытая дождем природа становится воплощением молодой, счастливой жизни, красоты расцветающего чувства. С помощью эпитетов создается определенное настроение: они передают не только объектив-

ные свойства реального мира, но и эмоциональное состояние персонажей: деревья томно трепетали, болтливое щебетанье птиц, кроткая и счастливая тишина сада.

Природа и человек находятся в тесной связи друг с другом: природа не оставляет человека равнодушным и будит в нем здоровое и радостное чувство надежды и, тем самым, вбирает в себя духовность человека [5, с. 311].

Психологизация пейзажа выстраивается посредством метода уподобления: «Деревья либо стояли угрюмыми великанами, с тысячами просветов, наподобие глаз, либо сливались в сплошные мрачные громады. Ни один листок не шевелился; верхние ветки сиреней и акаций будто прислушивались к чему-то и вытягивались в теплом воздухе» [5, с. 312].

С.В. Протопопов в своих произведениях писал о том, что воздействие внешней реальности природы, которое присуще тургеневским героям через их настроения, вызывает и психические реакции, оказывающих влияние и на мир, преобразуя его и одухотворяя человеческими чувствами [8, с. 136].

Несмотря на то, что психическое восприятие природы не выступает методом прямого изображения И.А. Тургеневым, оно представляет собой процесс, протекающий в тайне, который доводится до сознания читателя психологической нюансировкой предметных деталей пейзажа. Это свидетельствует о том, что взаимодействие природы и человека в пейзажах Тургенева определяется как механическое взаимодействие. Единство человека и природы прослеживается и в пейзажных изображениях, служащих эмоциональным аккомпанементом или лирической параллелью к настроениям действующих лиц.

Такое положение обусловлено убеждением Тургенева в связи человека с природой «тысячью неразрывных связей» [9, с. 414], и такая природа находится рядом с человеком всегда как естественная его среда, колыбель и мастерская.

Таким эмоциональным, действенным пейзажем, озаренным светом романтического чувства, может выступать картина лунной ночи в 27 главе «Дворянского гнезда». Проводив карету с Лизой и Марьей Дмитриевной, «Лаврецкий отправился шагом домой. Обаяние летней ночи охватило его; все кругом казалось так неожиданно странно, и в то же время так давно и так сладко знакомым; хотя глаз многого не понимал из того, что видел, все покоилось; молодая расцветающая жизнь сказывалась в самом этом покое. Лошадь Лаврецкого бодро шла, мерно раскачиваясь направо и налево; большая черная тень её шла с ней рядом; было что-то таинственно приятное в топоте её копыт, что-то веселое и чудное в гремящем крике перепелов. Звезды исчезали в каком-то светлом дыме; неполный месяц блеснул твердым блеском; свет его развивался голубым потоком по небу и падал пятном дымчатого золота на проходившие близко тонкие тучки; свежесть воздуха вызвала легкую влажность на глаза, ласково охватывала все члены, лилась вольною струей в грудь. Лаврецкий наслаждался и радовался своему наслаждению. Слезая с лошади, он в последний раз отлынул с невольной благодарной улыбкой. Ночь безмолвная, ласковая ночь, лежала на холмах, на долинах; издали, из её благовонной глубины, бог знает, откуда – с неба ли, с земли, тянуло тихим и мягким теплом. Лаврецкий послал последний поклон Лизе и взбежал на крыльцо» [10, с. 212 – 213].

Внешняя объективная реальность изображается такой, какой она проступает в индивидуальном, конкретном сознании Лаврецкого. Отражение природы в человеке диалектически сочетается с обратным отражением человеческого в природе.

«Тургеневское завоевание», – пишет Г.Б. Курляндская, – преломление объективной природной реальности сквозь сильно окрашенное субъективное восприятие – нашло свое дальнейшее развитие в творчестве Толстого и Чехова» [11, с. 83].

В повести «Ася» эмоциональность главного героя органически сливается с конкретной предметностью природного окружения, что неизбежно ведет к олицетворению, уподоблению себе, к подчинению чувству. Становясь впечатлением, пейзаж, вместе с тем, сохраняет жизненную подлинность, объективность. Глагольные формы помогают И. Тургеневу передать оттенки, а также непрерывность движения в природе: «Небо шевелилось, двигалось, содрогалось, колыхали, дрожали звезды» [12, с. 102].

Автором создается антропоморфический фон с помощью переносного употребления слов, характеризующих человека, для обозначения явлений природы.

Поэтическую чуткость, неразрывно связанную с чистотой нравственного чувства, И.А. Тургенев считал критерием духовного богатства человеческой личности и поэтому всегда проверял своих персонажей через их отношение к природе, к красоте её.

Природа изображается И.А. Тургеневым в её повседневных выражениях и в тесных соприкосновениях с человеком. Вторгаясь в жизнь человека, она делает её прекрасной, как бы роняет на него отблеск своей красоты.

А.М. Горький отметил идеальность тургеневских героев: «Как у него все понятно и по-особенному прозрачно, как чисты его люди и как хорошо все, о чем он кротко благовестит» [13, с. 295].

И.А. Тургеневу в высшей степени свойственно умение находить значительное и прекрасное в жизни обыкновенных людей, свободное и естественное спяние суровой правды о жизни и поэтичности.

Радостное и благоговейное созерцание красоты, порождающее страстное, но сердечное стремление, делает И.А. Тургенева продолжателем русских классических традиций.

## Библиографический список

1. Киселев А.Л. Пришвин и Тургенев. Формирование новой изобразительной системы в русской литературе. *Пришвин и русская литература*. Куйбышев. 1983.
2. Горький А.М. *История русской литературы*. Москва, 1969.
3. Никольский В.А. Человек и природа в стилях психологического реализма: И.С. Тургенев и Л.Н. Толстой. *Природа и человек в русской литературе XIX века (50 – 60-е гг.)*. Калинин, 1973.
4. Курляндская Г.Б. Пейзаж Тургенева Толстого. *Толстовский сборник*. 1967; № 3.
5. Курляндская Г.Б. Художественный метод Тургенева-романиста. Тула, 1972.
6. Курляндская Г.Б. Человек и природа в творчестве Тургенева и Пришвина. *И.С. Тургенев и русская литература*. Курск, 1982.
7. Ефимова Е.М. *Пейзаж в «Записках охотника» Тургенева*. Орел, 1952.
8. Тургенев И.С. *Полное собрание сочинений*: в 28 т. Москва – Ленинград, 1962.
9. Тургенев И.С. *Полное собрание сочинений*: в 28 т. Москва – Ленинград, 1962; Т. 2.
10. Тургенев И.С. *Полное собрание сочинений*: в 28 т. Москва – Ленинград, 1962; Т. 8.
11. Тургенев И.С. *Полное собрание сочинений*: в 28 т. Москва – Ленинград, 1962; Т. 6.
12. Тургенев И.С. *Полное собрание сочинений*: в 28 т. Москва – Ленинград, 1962; Т. 5.
13. Тургенев И.С. *Полное собрание сочинений*: в 28 т. Москва – Ленинград, 1962; Т. 7.

## References

1. Kiselev A.L. Prishvin i Turgenev. Formirovanie novoy izobrazitel'noy sistemy v russkoy literature. *Prishvin i russkaya literatura*. Kujbyshev. 1983.
2. Gor'kij A.M. *Istoriya russkoy literatury*. Moskva, 1969.
3. Niko'lskiy V.A. Chelovek i priroda v stilyah psichologicheskogo realizma: I.S. Turgenev i L.N. Tolstoj. *Priroda i chelovek v russkoy literature XIX veka (50 – 60-e-gg.)*. Kalinin, 1973.
4. Kurlyandskaya G.B. *Hudozhestvennyy metod Turgenyeva-romaniista*. Tula, 1972.
5. Kurlyandskaya G.B. Chelovek i priroda v tvorchestve Turgenyeva i Prishvina. *I.S. Turgenev i russkaya literatura*. Kursk, 1982.
6. Efimova E.M. *Pejzazh v «Zapiskah ohotnika» Turgenyeva*. Orel, 1952.
7. Turgenev I.S. *Polnoe sobranie sochinenij*: v 28 t. Moskva – Leningrad, 1962.
8. Turgenev I.S. *Polnoe sobranie sochinenij*: v 28 t. Moskva – Leningrad, 1962; T. 2.
9. Turgenev I.S. *Polnoe sobranie sochinenij*: v 28 t. Moskva – Leningrad, 1962; T. 8.
10. Turgenev I.S. *Polnoe sobranie sochinenij*: v 28 t. Moskva – Leningrad, 1962; T. 6.
11. Turgenev I.S. *Polnoe sobranie sochinenij*: v 28 t. Moskva – Leningrad, 1962; T. 5.
12. Turgenev I.S. *Polnoe sobranie sochinenij*: v 28 t. Moskva – Leningrad, 1962; T. 7.

Статья поступила в редакцию 06.11.19

УДК 882.82.035

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10182

Idiatullina L.T., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Kazan State Institute of Culture (Kazan, Russia), E-mail: lejsi2015@yandex.ru

**VLADIMIR MAYAKOVSKY, AND LITERATURE OF THE FOLKS OF THE MIDDLE VOLGA REGION IN THE 20-30S OF THE XX CENTURY.** The article deals with the influence of V. Mayakovsky's work on the national poets of the Middle Volga Region in the 20-30s of the XX century. Innovation, the desire for renewal – it was this what largely determined the work of Mayakovsky and was close to young poets writing in the national languages of Russia. They respectfully perceived the work of the Russian poet and originally comprehended him. The purpose of the study is to consider the appeal to the work of Mayakovsky as an integral part of the literary process of the era, where the desire to create a new literature was due not only and not so much ideological installation, but the internal need of national poets in the new ideas and forms. Mayakovsky's creative work, which is called a kind of artistic chronicle of the change of eras, was a kind of reference point for many new poets.

**Key words:** Mayakovsky, Russian literature, Tatar literature, Chuvash literature, Mari literature.

Л.Т. Идиатуллина, канд. филол. наук, доц., Казанский государственный институт культуры, г. Казань, E-mail: lejsi2015@yandex.ru

## В. МАЯКОВСКИЙ И ЛИТЕРАТУРА НАРОДОВ СРЕДНЕГО ПОВОЛЖЬЯ 20 – 30 ГГ. XX В.

В статье рассматриваются вопросы влияния творчества В. Маяковского на национальных поэтов народов Среднего Поволжья 20 – 30 гг. Новаторство, стремление к обновлению – то, что во многом определяет творчество Маяковского, было близко и молодым поэтам, пишущим на национальных языках России. Они горячо воспринимали творчество русского поэта и своеобразно осмыслили его. Цель нашего исследования – рассмотреть обращение к творчеству Маяковского как неотъемлемую часть литературного процесса эпохи, где стремление создать новую литературу было обусловлено не только и не столько идеологической установкой, но внутренней потребностью национальных поэтов в новых идеях и формах. И Маяковский, творчество которого многие называют своеобразной художественной летописью смены эпох, оказывался для многих начинающих поэтов своего рода ориентиром.

**Ключевые слова:** Маяковский, русская литература, татарская литература, чувашская литература, марийская литература.

Среди стихов В. Маяковского есть стихотворение «Казань», где поэт рассказывает о своей поездке в этот поволжский город:

Входит татарин:  
«Я  
на татарском  
вам прочитаю  
«Левый марш».  
Входит второй.  
Косой в скуле.  
И говорит,  
в карманах порывав:  
«Я –  
мариец.  
Твой  
«Левый»  
дай  
тебе  
прочту по-марийски».  
Эти вышли.  
Шедших этих  
в низкой двери

встретил третий.  
«Марш  
ваш -  
наш марш.  
Я –  
чуваш,  
послушай,  
уважь.  
Марш  
вашинский  
так по-чувашски...»

Регион Поволжья часто называют местом встречи Востока и Запада. На этой территории издревле проживали народы трех различных групп: восточнославянской (русские), тюркской (татары, башкиры, чувашы) и финно-угорской (мордва, удмурты, марийцы). Все эти народы различаются по языку, религии, культурно-историческим и художественно-эстетическим традициям, однако длительное совместное проживание в одинаковых природных условиях, сходные пути исторического развития естественным образом сблизили эти народы.

К времени установления советской идеологии каждая из этих литератур прошла свой долгий путь развития. Некоторые из них (татарская, башкирская) уже имели многовековую историю, другие только зарождались (мордовская, уд-

муртская). Несмотря на все различия в послереволюционный период все литературы оказались в сходных условиях.

Революция 1917 г. обозначила коренной переворот в сфере культуры. Регион Поволжья также был активно вовлечен в процесс культурного строительства. Для Маяковского революция – это тоже время поэтических изменений, наша статья не ставит перед собой целью обозначение причин коренных изменений поэтического пафоса русского поэта, для нас важно отметить, что на очень долгое время в умах многих слова «Маяковский» и «революция» стали синонимами.

«Движение за создание новой формы в художественной литературе – было одним из шумных движений среди молодых литераторов, которых выдвинул на арену Октябрь. Старые образцы не могли удовлетворить потребности бурной жизни. Для нее были узки эти рамки. Молодежь старую форму для нее самой и для новой идеологии считала негодной. Молодые силы не хотели растить новые цветы в старых сосудах. Они стремились создать новые образцы, новое созвучие, новую гармонию, настоящую жизненную симфонию ... появились футуристы, имажинисты ... конструктивисты. В самом деле, это был поиск, стремление к новому. Это вполне естественно для беспокойной молодежи» [1, с. 53].

Немалую роль в укреплении влияния поэзии Маяковского сыграли и его приезды в Казань. В. Маяковский был в Казани три раза: в 1914, 1927, 1928 гг. Его первый приезд был в 1914 г. В. Маяковский, только начавший свою литературную жизнь, совершал свою первую поездку с Вас. Каменским и Д. Бурлюком. Приезд молодых поэтов-футуристов сопровождался большим скандалом. Власть долго не хотела разрешать выступление. «Но нашлись и друзья. Группа студентов университета пригласила приехавших поэтов провести вечер в тесной квартире на Академичке» [2, с. 186].

На следующий вечер было выступление в Колонном зале Дворянского собрания. «В огромном зале Дворянского собрания казанские студенты, заполнившие проходы и окна, так горячо нас приветствовали, что полицейский шесть раз прерывал наше выступление», – вспоминает Вас. Каменский [2, с. 186].

Через 13 лет, в 1927 году, Маяковский провел в Казани два литературных вечера. Первый вечер поэт посвятил лекции об ответственности писателя перед народом. Утром следующего дня Маяковский посетил редакцию газеты «Красная Татария», где он беседовал с журналистами. Поэт критиковал газету, говорил о том, что газетные полосы надо делать ярче, больше работать над текстом. В два часа дня у поэта было выступление в университете, где он читал поэму «Владимир Ильич Ленин». В 5 часов в гостинице «Казанское подворье» поэта ждали рабкоры. «Администраторы гостиницы смущены количеством гостей: около 50 рабкоров всеми правдами и неправдами размещаются в номере», – описывает эту встречу П.И. Лавут [3, с. 133]. Вечером театр, в котором он выступает, опять переполнен, на этот раз выступление Маяковского было посвящено его поездкам за границу. Утром 22 января перед самым отъездом Маяковский выступает в Татарском театральном техникуме, где он слушал стихи молодых поэтов, говорил о своей работе над стихами.

В январе 1928 г. Маяковский совершал поездку по маршруту Казань – Свердловск – Пермь – Вятка. 23 января он читал поэму «Хорошо!», на следующий день, 24 января, выступил в актовом зале университета. У поэта состоялись встречи с татарскими поэтами и писателями.

Посещение Маяковским Казани имело большое значение для поволжских поэтов и писателей, многие из которых эти встречи с Маяковским хранили в своей памяти как одно из самых своих драгоценных воспоминаний.

Татарский писатель Адель Кутуй был не только первым переводчиком произведений Маяковского на татарский язык, но и самым значительным популяризатором творчества русского поэта в татарской культуре.

На начальном этапе своего творческого пути А. Кутуй испытал большое влияние В. Маяковского. Он с интересом изучает творчество писателя и ставит перед собой задачу продолжения его поэтических традиций в современной ему татарской литературе. «Стихами Владимира Маяковского я увлекался еще со школьной скамьи», – писал Кутуй, – читал его страстно, стараясь при чтении сохранить своеобразие поэта» [4, с. 53].

Занимаясь в литературном кружке Неверова, Кутуй начинает осознавать свое поэтическое призвание, в нем созревает настоящая потребность в художественном творчестве. «Потянуло в литературу, и мне захотелось поехать в Казань – центр татарской культуры», – напишет поэт позже [5]. И в 1922 году, полный творческих мечтаний и надежд, он приезжает в столицу и с вдохновением начинает писать стихи, внимательно изучает творчество В. Маяковского.

В начале своего творческого пути А. Кутуй обращает особое внимание на формальные аспекты творчества русского поэта. Этим объясняется его увлечение, как и раннего Маяковского, футуризмом. В 1924 году А. Кутуй совместно с еще несколькими молодыми писателями создают литературную группу, которая была сформирована по образу и подобию «Лефа», основанного Маяковским. Эта новая группа, названная «Сулф» (Сул фронт), объявляет свою приверженность к платформе «Леф», а поэты, объединившиеся в «Сулф», объявили «войну» сложившимся поэтическим формам и ратовали за введение нового стиля. Они отрицали все каноны и традиции искусства прошлых лет, не признавали за ним каких-либо достижений и исключали всякую возможность его дальнейшего существования и развития.

А. Кутуй и его единомышленников «Леф» привлек тем, что членом и одним из идейных вдохновителей этого объединения был Маяковский, которого Кутуй считал своим учителем.

Его отношение к Маяковскому и футуризму выражено в статье «Маяковский», написанной в связи с приездом русского поэта в Казань в 1927 году. В ней А. Кутуй писал: «Разгромив старый футуризм, Маяковский извлек из него новое, левое крыло. Он затратил много труда на то, чтобы создать в литературе левый фронт. Вот почему через его творения некоторые поэты пролетарской литературы добились нового в поэзии» [6]. И вскоре А. Кутуй объявил:

Мин –

передовой,

Мин –

Футурист [7, с. 23].

Хотя через 3 – 4 года поэт даже отказывается от своих стихотворений, написанных под влиянием футуристического мировоззрения, Кутуй не отходит от традиций Маяковского, который навсегда остался его учителем, чьему мировоззрению он старался следовать, выразителем и возрастителем чьих идей и пафоса он был в татарской поэзии.

В 1925 году А. Кутуй переводит на татарский язык стихотворение «Левый марш» и, таким образом, первым знакомит татароязычную публику с творчеством русского поэта.

Встретившись в том же году с Маяковским в Москве, татарский поэт зачитал ему свой перевод. Эта встреча была очень запоминающейся и волнующей для Аделя Кутуй.

«– Вот вам товарищ из Казани, – представил меня кто-то Маяковскому. – Татарский поэт. Он перевел ваш «Левый марш».

– Как получилось? – спросил Маяковский.

Я протянул ему только что вышедший сборник своих стихотворений «В беге дней» и раскрыл нужную страницу.

Посмотрев на ступенчатые строки, Маяковский сказал:

– К сожалению, я не умею читать по-татарски. Прочитайте сами, пожалуйста.

Я с воодушевлением на память прочитал стихотворение:

Марш эчендә көчле әйләнгез!

Буш сүзләргә монда урын юк.

Ораторлар, акрын,

Сезнең

Сүз,

Иптәш маузер...

– Хорошо звучит! – сказал Маяковский, пожимая мне руку» [8].

Поэты разговорились, Маяковский расспрашивал о Казани, о татарской литературе и сказал, что собирается приехать в Казань.

3 января 1928 года в номере гостиницы «Казанское подворье» встретились с Маяковским и два будущих народных поэта Чувашии – Николай Шелеби и Педер Хузангай. После этой встречи Хузангай опубликовал статью «Вести из Казани. Маяковский», где он пишет: «Мы – чувашки. Чувашский язык нежен, тих, с внутренней, неброской силой. Не зря говорят, что чувашские стихи текут естественно, сами по себе. Что же взять нам от Маяковского? Трудно сказать о будущем. Может быть, для чувашского стиха и впрямь не годятся разговорные, интонационные строки Маяковского. Время покажет. Но по жизнеутверждающей силе, по духовной мощи теперешний Маяковский – исполин – Улып. Когда смотришь на этого физического и интеллектуального атлета, хочется жить не один век, а два века, три века» [9].

Через несколько лет Хузангай напишет поэмы «Магнит-гора» и «Земле-устройство». Как пишет М. Сироткин, в произведениях чувствуется сильное влияние поэзии Маяковского [10, с. 283]. «Мечтаю так же глубоко выразить сокровенные думы и чувства моего народа, как удалось это А.С. Пушкину и М.Ю. Лермонтову; стать настолько же чувашским поэтом, насколько русским был С.А. Есенин; хочу научиться с такой же непринужденностью соединять глубокий лиризм с революционным пафосом и гражданственностью, как это делал В.В. Маяковский», – писал сам П. Хузангай [11]. Через два года после этой статьи П. Хузангай закончил переводы стихотворений «Левый марш», «Во весь голос» и поэмы «Владимир Ильич Ленин» Маяковского. Через год, то есть в 1931 году, в Москве, в Центриздате вышла поэма «Владимир Ильич Ленин» Маяковского в переводе Хузангай довольно большим для того времени тиражом – 4 тысячи экземпляров. В том же году вышла другая книга Маяковского, в том же издательстве, в переводах того же Хузангай – «Во весь голос». Тираж книги составил 6 тысяч экземпляров. Здесь были стихи «Левый марш», «Во весь голос», «Разговор с фининспектором о поэзии», «Прозаседавшиеся». В. Тренин пишет: «Важно отметить, что чувашская поэзия строилась на основе силлабического (точнее – цезурного) стихосложения... Хузангай и в своих оригинальных стихах и в этом переводе показал, что в чувашском стихе может быть с успехом применена свободная тоническая система» (12, с. 92).

Под влиянием творчества Маяковского марийский поэт М. Петров пишет стихотворение «Маяковский лыктӹз» («Маяковский пришел», 1940), где подчеркнул духовную близость его поэзии удмуртскому народу:

Бадным танкӹс кадӹ

гуретыса



Лыктэ  
Маяковскийлэн  
кужмо  
кылбурез.  
Удмурт гуртёсы но  
пыриз со туннэ  
Самой матъсь  
гажано поэтэн.  
Сое-а вормоз  
басьтыны  
со дунне?!  
Тани со –  
улэп,  
вераське  
удмуртэн [13, с. 100].

На марийском языке есть переводы произведений «Во весь голос» («Уло йукин», Йошкар-Ола, 1933) в переводе Олык Ипай. Кроме поэмы «Во весь голос», сюда вошли «Сергею Есенину» и отрывок из поэмы «Владимир Ильич Ленин». В 1940 году был напечатан сборник, куда вошли полностью поэмы «Хорошо» и «Владимир Ильич Ленин» в переводе Александра Тока.

В конце 20 – начале 30-х гг. произведения В. Маяковского переводились очень интенсивно, не ослабили этот процесс и противоречия, возникшие у Маяковского с официальной властью в последние годы жизни, и, как след-

ствие, – замалчивание его творчества в течение нескольких лет после смерти поэта.

Статья Сталина, опубликованная в 1935 г. в газете «Правда», где он писал, что «Маяковский был и остается лучшим, талантливейшим поэтом нашей советской эпохи» обусловила собой новый виток интереса к творчеству поэта. Теперь его поэзия начала активно пропагандироваться и внедряться, перевод его произведений стал процессом, направляемым свыше. Например, председатель Союза советских писателей Татарии К. Наджи, в своем докладе, сделанном на Первом Всесоюзном съезде советских писателей 19 августа 1934 г., говоря о достижениях татарской литературы, подробно перечисляет писателей, чье творчество переводится на татарский язык. Фамилия В. Маяковского не входит даже в первую двадцатку этого списка. А в докладе 1936 года, сделанном на общем собрании татарских советских писателей, именно усвоение традиций Маяковского и перевод его произведений заявляется как одна из важнейших задач, стоящих перед татарскими поэтами.

К 1936 г. произведения поэта были переведены на татарский, чувашский, марийский, удмуртский языки.

20 – 30 гг. – это время прихода в литературу новых имен, идей форм, преобразования национальных литератур, время становления единого литературного пространства. Творчество русского поэта вобрало в себя все противоречия своей эпохи, этим он был интересен молодым поэтам, только входившим в литературу, его оригинальность и сила поэтического голоса нашли отклик в их душе, и они выразили его в своей поэзии.

#### Библиографический список

1. Сагди Г. *История татарской литературы*. Казань, 1926.
2. Бушканец Е.Г. Маяковский в Казани. *Литература Татарстана*. Кн. 4. Казань, 1950: 186.
3. Лавут П.И. Маяковский едет по Союзу. Воспоминания (1926 – 1930 гг.). Москва: Советская Россия, 1969.
4. Усманова З. *Адель Кутуй: жизнь и творчество*. Казань: Татарское книжное издательство, 1967.
5. Кутуй Г. В.В. Маяковский – самый талантливый поэт нашей эпохи. *Азат хатын*. 1940; № 6: 8.
6. Кутуй Г. Маяковский: о приезде в Казань. *Кызыл Татарстан*, 1927; 19 января.
7. Кутуй А. *В беде дней*. Казань, 1924.
8. Кутуй Г. Первая встреча: Маяковский. *Кызыл Татарстан*. 1940; 14 апреля.
9. Хузангай П. Вести из Казани. Маяковский. *Канаш*. 1928; 19 февраля.
10. Сироткин М. *Очерк истории чувашской советской литературы*. Чебоксары, 1956.
11. Афанасьев П.А. У Хузангая надо учиться. *Чувашская республика*. Available at: <http://www.cap.ru/page?id=1540559>
12. Тренин В.В. Маяковский на языках народов СССР. *Книга и пролетарская революция*. 1936; № 4: 90 – 92.
13. Кириллова Р.В. *Мифопоэтика в поэзии Михаила Петрова*. Ижевск: Издательство Удмуртского университета, 2013.
14. Михайлов А.А. *Маяковский*. Москва: Молодая гвардия, 1988.

#### References

1. Sagdi G. *Istoriya tatarskoj literatury*. Kazan', 1926.
2. Bushkanec E.G. Mayakovskij v Kazani. *Literatura Tatarstana*. Kn. 4. Kazan', 1950: 186.
3. Lavut P.I. Mayakovskij edet po Soyuzu. Vospominaniya (1926 – 1930 gg.). Moskva: Sovetskaya Rossiya, 1969.
4. Usmanova Z. *Adel' Kutuj: zhizn' i tvorchestvo*. Kazan': Tatarskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1967.
5. Kutuj G. V.V. Mayakovskij – samyj talantlivyj po'et nashej `epohi. *Azat hatyn*. 1940; № 6: 8.
6. Kutuj G. Mayakovskij: o priезде v Kazan'. *Kyzyl Tatarstan*, 1927; 19 yanvary.
7. Kutuj A. *V bege dnei*. Kazan', 1924.
8. Kutuj G. Pervaya vstrecha: Mayakovskij. *Kyzyl Tatarstan*. 1940; 14 aprelya.
9. Huzangaj P. Vesti iz Kazani. Mayakovskij. *Kanash*. 1928; 19 fevralya.
10. Sirotkin M. *Ocherk istorii chuvashskoj sovetskoy literatury*. Cheboksary, 1956.
11. Afanas'ev P.A. U Huzangaya nado uchi't'sya. *Chuvashskaya respublika*. Available at: <http://www.cap.ru/page?id=1540559>
12. Trenin V.V. Mayakovskij na yazykah narodov SSSR. *Kniga i proletarskaya revolyuciya*. 1936; № 4: 90 – 92.
13. Kirillova R.V. *Mifopo'etika v po'ezii Mihaila Petrova*. Izhevsk: Izdatel'stvo Udmurtskogo universiteta, 2013.
14. Mihajlov A.A. *Mayakovskij*. Moskva: Molodaya gvardiya, 1988.

Статья поступила в редакцию 06.11.19

УДК 811.35

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10183

**Gasanova U.U.**, Doctor of Sciences (Philology), Professor, Department of Dagestan Languages, DGU; Department of Humanitarian and Socio-Economic Disciplines, North-Caucasian Institute (Makhachkala, Russia), E-mail: [uzlipat066@mail.ru](mailto:uzlipat066@mail.ru)  
**Magomedov M.M.-Sh.**, MA student, DGU (Makhachkala, Russia), E-mail: [uzlipat066@mail.ru](mailto:uzlipat066@mail.ru)

**THE STUDY OF EXPRESSIVE AND STYLISTIC VOCABULARY IN DARGIN SCHOOL.** The article is devoted to the study of expressive and stylistic vocabulary in the Dargin school. The analysis shows that part of the vocabulary of the Dargin literary language is diverse, and in its stylistic use and expressive coloring. The degree of such heterogeneity of the vocabulary of the young-written Dargin language is much inferior to the stylistic multidimensionality of the Russian language. Each such style is characterized by a special set of lexical units, and thus, the vocabulary of the modern Dargin literary language is stratified depending on the expressive and stylistic coloring. The use of words in figurative meaning is not allowed. The book vocabulary of the Dargin language is semantically quite diverse. Neutral words form the basis of the vocabulary of the literary language and are equally used in both oral and written speech. They are characterized by simplicity, comprehensibility and naturalness. Colloquial and household vocabulary is used in casual, informal conversation. At the same time, the colloquial-everyday style was realized exclusively in numerous dialect forms. With the development of the literary language began to develop and book style. Among the book words, abstract words expressing a variety of abstract concepts are distinguished by their numerical superiority.

**Key words:** Dargin language, expressive and stylistic vocabulary, spoken vocabulary, neutral vocabulary, book vocabulary.

**У.У. Гасанова**, д-р филол. наук, проф. каф. дагестанских яз., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», г. Махачкала; проф. каф. гуманитарных и социально-экономических дисциплин, Северо-Кавказский институт (филиал) Всероссийского государственного университета юстиции (РПА Минюста России), г. Махачкала, E-mail: [uzlipat066@mail.ru](mailto:uzlipat066@mail.ru)  
**М. М.-Ш. Магомедов**, магистрант, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», г. Махачкала, E-mail: [uzlipat066@mail.ru](mailto:uzlipat066@mail.ru)

## ИЗУЧЕНИЕ ЭКСПРЕССИВНО-СТИЛИСТИЧЕСКОЙ ЛЕКСИКИ В ДАРГИНСКОЙ ШКОЛЕ

Статья посвящена изучению экспрессивно-стилистической лексики в даргинской школе. Анализ показывает, что часть слов лексики даргинского литературного языка оказывается разнообразной и по своему стилистическому употреблению, и по экспрессивной окраске. Степень такой разнородности лексики младшего школьного даргинского языка значительно уступает стилистической многомерности русского языка. Каждый такой стиль характеризуется специальным набором лексических единиц, и, таким образом, словарный состав современного даргинского литературного языка оказывается расслоенным в зависимости от экспрессивно-стилистической окраски. Употребление слов в переносно-образном значении не допускается. Книжная лексика даргинского языка в семантическом отношении довольно разнообразна. Нейтральные слова составляют основу словарного фонда литературного языка и одинаково используются как в устной, так и в письменной речи. Им присуща простота, общепонятность и естественность. Разговорно-бытовая лексика употребляется в непринужденном, неофициальном разговоре. При этом разговорно-бытовой стиль реализовался исключительно в многочисленных диалектных формах. С развитием же литературного языка стал складываться и книжный стиль. Среди книжных слов своим численным превосходством выделяются абстрактные слова, выражающие самые различные отвлеченные понятия.

**Ключевые слова:** даргинский язык, экспрессивно-стилистическая лексика, разговорная лексика, нейтральная лексика, книжная лексика.

Лексика современного даргинского литературного языка представляет собой сложное и многообразное явление по происхождению, социально-диалектному характеру и по важности в общей системе лексики [1 – 5].

Известно, что до создания общенародной официальной письменности и формирования книжно-литературных норм в даргинском языке выделялось два стиля: разговорно-бытовой и народно-поэтический, которые порой были недостаточно дифференцированы. «Стилистические явления обнаруживаются на всех уровнях языка – от фонетического до синтаксического. Отсюда происходит как бы неотделимость стилистики от лексики, морфологии и т.д., а также трудности определения предмета этой науки» [3, с. 5].

Работа над изучением экспрессивно-стилистической лексики в школе представляет собой сложнейшую задачу. Здесь важным является знакомство сельских учащихся с различными пластами лексики. Для изучения выделяются две группы слов: стилистически нейтральная лексика и стилистически окрашенная. Слова *нейтральная* и *стилистически окрашенная* лексика даргинского языка характеризуются целым рядом специфических особенностей.

К нейтральной лексике относятся слова, одинаково свободно употребляющиеся во всех функциональных стилях. Такие слова называют предметами или понятиями, как правило, не давая им оценку. Нейтральные по стилю слова обозначают конкретные предметы, явления, абстрактные понятия, ср.: ута – 'стул', дис – 'нож', кьац – 'хлеб', унц – 'бык', кьал – 'корова', ца – 'огонь', бархл – 'солнце', баз – 'месяц', дус – 'год', даршудеш – 'мир', пири – 'мысль' и т.д.; признаки предметов, ср.: биштаси – 'маленький', халаси – 'большой', ванаси – 'теплый', гьаргибси – 'холодный', гьахси – 'хороший', цуба – 'белый' и т.д.; действия и состояния, ср.: ватеш – 'ходить', айзес – 'встать', хьериэс – 'жить', бихес – 'носить', изес – 'болеть', кайхьес – 'лежать' [1]. Слова нейтральной лексики могут относиться к разным частям речи. Стилистически нейтральными является большая часть существительных, глаголов, местоимений (ну – 'я', хлу – 'ты', ит – 'он', нуша – 'мы', хлуша – 'вы', лебила – 'все', сегьуна – 'какой' и др.), послелогов (гьала – 'вперед', гьела – 'назад', чеди – 'на', уди – 'под/вниз', урга – 'в середину' и др.). К нейтральной лексике относятся все числительные (ца – 'один', хьабал – 'три', урегал – 'шесть', даршал – 'сто' и др.). Стилистически нейтральны и многие прилагательные (сагаси – 'новый', барха – 'прямой').

Таким образом, почти все лексико-грамматические разряды слов представлены в нейтральной лексике. В ней не представлены только междометия, которые не бывают стилистически неокрашенными. Поэтому при изучении каждой части речи необходимы пояснения по происхождению и функционированию различных пластов лексики даргинского языка. Необходимо также объяснить, что нейтральную лексику нельзя считать серой, скучной и невыразительной. Напротив, можно привести множество примеров, где мастера слова добиваются высокой выразительности, пользуясь нейтральной лексикой. Междометием словам противопоставят разряды слов, ограниченные в своем употреблении определенным стилем и имеющие в себе оттенки эмоциональной оценки. Такие слова делятся на группы: разговорно-бытовые и книжные.

Разговорно-бытовая лексика выделяется некоторой сниженностью, ср.: пинц'ук – 'неряха', гьибтлу – 'мелочный' (боптивный), кьибчу – 'надоедливый', хаббариб – 'схватил', зимбит'ах'ун – 'неофициально забрал', бек'лук – 'дохлятина', сунт'ук – 'сопляк', пьагы – 'трепач', падахус – 'неповоротливый' и т.п. Слова разговорно-бытовой лексики даргинского языка характеризуются целым рядом семантических и словообразовательных признаков. Отдельным словам разговорной лексики присущи специальные суффиксы: -чан, -ах'ай, -май, -рай, -дай, -най, ср.: духучан – 'умница', кьацах'ай – 'козлик', худурмай – 'что-то смешное', даг'арай – 'знайка', хьед'арай – 'незнайка', рал'адай – 'хромюля', арк'анай – 'прошальный', вяк'арай – 'тот, кто не стесняется' [5].

Большое место в разговорно-бытовой лексике занимают сложные слова, одна из частей которых не имеет смысла, ср.: чай-май – 'что-нибудь в роде чая', гьалмаг-хьилан – 'кто-то в роде приятеля', хабар-ч'ябар – новости или что-то в этом роде', ух'на-х'яа – 'старика и еще кто-нибудь в роде их', вайх'у-х'яа – 'калека (инвалид)', т'ама – 'гьяма' шум и еще что-то', х'янка-кала – 'работа и что-нибудь еще' и т.п. Преимущественно в разговорной речи встречаются сложные прилагательные, образованные путем повторения основы и указывающие на неполноту признака, ср.: ах'а-ах'си – 'не совсем высокий', бишт'а-бишт'ал – 'не совсем маленький', г'яш-г'яши – 'не совсем низкий' и т.п.

В разговорной речи часто употребляют и такие сложные слова, у которых обе части существуют как самостоятельные слова. Подобные сложные слова обозначают обычно собирательные понятия, ср.: х'яйван-к'яча – букв.: 'скот-телен', т.е. 'домашние животные', г'ярг'я-ч'икла – букв.: 'курица-цыпленок', т.е. 'домашняя птица', узи-урши – букв.: 'брат-сын', т.е. 'родня', балу-бирхант – букв.: 'знакомые-доверенные', т.е. 'знакомые'. Среди слов разговорной лексики особую группу образуют сокращенные фамильярные варианты официально принятых имен, ср.: Зулх'и (Зулх'ижат «Зулх'ижат»), Мари (Маригет или Марият), Ами (Аминат), Мямми (Мях'яммад «Магомед»). К ним примыкают и различные прозвища и клички людей или животных, ср.: Базай, Шурку, Х'яб'ца, К'яра, Изай и т.д.

Просторечную прослойку разговорной лексики составляют многочисленные междометные, звукоподражательные и действие изобразительные слова, ср.: шярх-шярх – букв.: 'говоря', шарк-шарк – 'шумно', 'создавая шум', т'яр – букв.: т'яр – 'говоря', т.е. 'работая надежно' (о моторе), дамб'ух'ун – 'полнул', п'ях'ли – 'очень быстро/незаметно', п'ах'ли – 'тяжело упасть', т'амх'бариб – 'подергал' и т.п. Отдельные из таких слов со времени перешли в нейтральную лексику, ср.: т'ама-г'яма – 'шум', к'яйб'ух'ун – 'выстрелил', вяв'иб – 'крикнул' [5].

Все междометия и подавляющее большинство частиц даргинского языка также принадлежат разговорно-бытовой лексике, ср.: агь – 'ох', ай – 'ой', г'у, г'ари, вах', в'ай, -к'ун, -мага (чай-мага – 'чай или что-нибудь'), сек'ал (арц-сек'ал – 'деньги или что-нибудь в роде этого') и др.

Только в разговорной речи употребляются слова, выражающие почтительное обращение к старшим. Они больше всего отмечаются совместно с именем людей, ср.: Мухтар-ази – букв.: 'дядя Мухтар', Г'ял'мад-ази, Патимат-абадай – букв.: 'тетя Патимат' и т.п.

Поскольку у даргинцев еще не сложился литературно-разговорный стиль, в разговорной лексике даргинцев встречается множество диалектизмов. Словами разговорно-бытовой лексики часто пользуются мастера слова при создании бытовых сцен. Книжная лексика даргинского языка в противоположность разговорно-бытовой выступает как система слов, основной сферой использования которых являются строго нормированная речь и стили научных, публицистических, художественных произведений и различных деловых бумаг и документов. Как отмечает М.Н. Кожина, «большинство исследователей различают языковые нормы литературного языка (фонетические, лексические, грамматические), с одной стороны, и нормы стилистические, с другой» [2, с. 13].

Книжная лексика обычно лишена экспрессивности и характеризуется стремлением к точности, конкретности, лаконизму и объективности изложения. В разряд книжных слов входят, прежде всего, все научные и технические термины, которые создают научный стиль [4, с. 49]. Научно-техническая терминология даргинского языка является относительно молодой, поэтому в ней много заимствованных из русского языка терминов, ср.: суффикс, прилагательное, предложение, сказуемое, атом, молекула, микроб, уравнение, теорема, радиус, дуга и т.п.; терминов даргинского же происхождения очень мало, ср.: х'ячи – 'корень', бир'клан – 'слог, аг'и-к'яйда – 'обстоятельство', д'уг'абиз – 'обращение' и т.п.

Заметная доля книжных слов употребляется в прессе и в периодических изданиях. Они образуют одну из таких разновидностей книжного стиля, как публицистический, основной чертой которого является политическая заостренность, гражданственность, полемический накал, ср.: партия, пачалих – 'государство', пункт – 'забастовка', пункт – 'забастовщик', демократия, х'илла – 'преступление', х'иллакарти – 'преступники', х'лук'умат – 'власть', коммунизм, социализм – 'социалисты', актив – 'актив', революция – 'революция', инсаният – 'человечество', челяк'ла – 'будущее', х'ярак'атчи – 'сподвижник', арабираб – 'да здравствует', леб'илоз'ула – 'всесоюзный', полит'икал'ашалси – 'политический', экономикал'ашалси – 'экономический', х'ялк'яни-ургабси – 'международный' [1].

Ряд специфических книжных слов отмечается в деловых документах и бумагах, которые обозначают название деловых бумаг, документов и других различных понятий, создающих деловой стиль, являющийся также разновидностью книжного стиля, ср.: х'лук'ум – 'решение / постановление', протокол, повестка – 'повестка дня', х'лук'умбариб – 'постановили', г'яраз удиб г'януш'ибти – 'нижеупомянутые'.

Среди книжных слов своим численным превосходством выделяются абстрактные слова, выражающие самые различные отвлеченные понятия, ср.: мяг'нач'едеш – 'значимость', к'ял'г'еб'икиб'едеш – 'учетность', бек'деш – 'руковод-

ство', сиптакардеш – 'рационализаторство', гьархлебизни – 'невозвезение', бархьа-гардеш – 'несправедливость' и т.п.

Подавляющая масса абстрактных слов книжного стиля характеризуется некоторыми словообразовательными особенностями. Прежде всего, следует отметить, что почти все такие слова являются производными. В их числе много сложных слов и слов, образованных при помощи суффиксов -деш, -ни, -ласи, -чебдеш, -агардеш, -кардеш, ср.: *тасдикьбарес* (*тасдикь* – 'утверждение' + *барес* – 'сделать') – 'продолжить', *кыматлабарес* (*кымат* – оценка + *барес* – 'сделать') – 'оценить', *даршдуслихь* (*дарш* – 'сто' + *дус* – 'год') – столетие / 'век'; *гьабкьдеш* – 'переводничество', *чебидеш* – 'победа', *насихьтатидеш* – 'наставничество', *уржэхьни* – 'укрепление' и т.п.

Разнообразна книжная лексика даргинского языка и в грамматическом отношении. Своей особой приверженностью к книжному стилю отличаются заимствованные из русского языка существительные, названия отвлеченных понятий, образованные при помощи суффиксов -деш, -ни; производные существительные, содержащие заимствованные корни (ср.: *зегьачебдеш* – 'дисциплинированность', *мубаракдарни* – 'поздравление', *наградитьбарни* – 'награждение', *организоватьбарни* – 'организация' и т.п.); сложные глаголы с заимствованными корнями (ср.: *мубаракбарес* – 'поздравить', *мампаргьатлабизс* – 'пригодиться', *анализбарес* – 'анализировать', *систематизироватьбарес* – 'систематизировать' и т.п.), различные масдары (*чебухьни* – 'нападение', *имцабарни* – 'дополнение', *чебьахьни* – 'урезание' и т.п.), деепричастия (*бархьасахьни* – букв.: 'связывая с...', т.е. в связи с ..., *ибхьули* – 'открывая', *хьерхьили* – 'не смотря' и т.п.); прилагательные на -ласи, -шалси (*жавабласи* – 'ответственный', *гьадатласи* – 'обычный', *грамматикаласи* – 'грамматический', *морфологиялашалси* – 'морфологический', *семантикалашалси* – 'семантический' и т.п.); причастные формы послелогов (*-шайчибси*, *-багьанданси*, *хьекьлизибси* и т.п.) падежных форм существительных (*чебиде-шличилси* – 'то, что связано с победой', *улкализибадси* – 'то, что от страны' и т.п.), слов, отличающихся приверженностью к книжному стилю, среди числительных и местоимений даргинского языка не отмечается.

Таким образом, задачи изучения экспрессивно-стилистической лексики в даргинской школе следующие:

1. Углубить знания учащихся об экспрессивно-стилистической лексике (особенно при изучении частей речи).

2. Закрепить материал при изучении словообразования и словоизменения (изменение по числам, классам, временам, роль в предложении).

3. Развить навыки точного употребления экспрессивно-стилистической лексики в речи. С этой целью продолжить наблюдения над ее употреблением в речи, над синонимами, омонимами и антонимами, чаще практиковать стилистический анализ текста, который учащиеся записывают на уроке.

4. Научить распознавать данную лексику, осознанно употреблять ее в настоящем, прошедшем и будущем времени.

Реализуя последовательность изучения материала встарших классах даргинской школы, можно условно весь процесс работы представить в виде следующих ступеней:

1. Повторение изученного о лексике в младших классах. Наблюдение над употреблением экспрессивно-стилистической лексики в речи. Выполнение упражнений.

2. Распознавание данной лексики по частям речи и словообразовательным элементам. Выполнение упражнений.

3. Роль экспрессивно-стилистической лексики в даргинской разговорной речи. Использование ее в разных категориях.

Указанный порядок работы обусловлен лингвистическими особенностями изучения экспрессивно-стилистической лексики даргинского языка и некоторыми дидактическими положениями.

Таким образом, для изучения в старших классах даргинской школы отобраны знания, которые являются базой сознательного владения родным языком, формирования речевых умений. Учащиеся получают знания, специально отобранные для их возраста и имеющие большое практическое значение для осознанного овладения словом и его различными формами. Для разработки эффективных методических рекомендаций и системы упражнений необходимо также выявить уровень знаний по исследуемому вопросу, типичные ошибки в употреблении экспрессивно-стилистической лексики в связной речи.

#### Библиографический список

1. Абдуллаев З.Г. *Даргинско-русский словарь*. Москва, 2017.
2. Кожина М.Н. *Речеведение и функциональная стилистика: вопросы теории*. Избранные труды. Пермь, 2003.
3. Магомедов А.О. *Стилистические средства даргинского языка*. Автореферат ... кандидата филологических наук. Махачкала, 2005.
4. Мусаев М.-С.М. *Лексика и словообразование даргинского языка*. Махачкала. 2009.
5. Шахбанов Р.Р. *Толковый словарь даргинского языка*. Махачкала, 2011.

#### References

1. Abdullaev Z.G. *Darginsko-russkij slovar*. Moskva, 2017.
2. Kozhina M.N. *Rechevedenie i funktsional'naya stilistika: voprosy teorii*. Izbrannye trudy. Perm', 2003.
3. Magomedov A.O. *Stilisticheskie sredstva darginskogo yazyka*. Avtoreferat ... kandidata filologicheskikh nauk. Mahachkala, 2005.
4. Musaev M.-S.M. *Leksika i slovoobrazovanie darginskogo yazyka*. Mahachkala. 2009.
5. Shahbanov R.R. *Tolkovyy slovar darginskogo yazyka*. Mahachkala, 2011.

Статья поступила в редакцию 04.11.19

УДК 811.35

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10184

**Ilyasov M.V.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Dagestan Languages, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: walifdf@mail.ru

**Habibullaeva P.M.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Head of Department of Dagestan Languages, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: patimat.gabibullaeva@bk.ru

**QUANTITATIVE AND ORDINAL NUMERALS IN THE URKARAKH DIALECT OF THE DARGIN LANGUAGE.** The article is devoted to the description of quantitative and order able numerals in the Urkakh language of the Dargin language. The comparative plan explores the problem of the morphological structure of the numerical Urkarakh language and the literary Dargin language. The morphological features of quantitative and ordinal numerals are considered. Similarities and differences in the design of the morphological structure of quantitative and ordinal numerals are revealed. The author concludes that the quantitative and orderly numerals of Urkarakh's language in comparison with the literary Dargin language vary considerably. In Urkarakh dialect, the ordinal numerals are formed by adding the basis of the quantitative numerical participle *am1ubil* 'said'. In the literary language there are neutral words *эсил* and *убил*. All the ordinal numerals in Urkarakh can decline. These are the main differences in the way these numerical data are formed in the language and in literary Dargin.

**Key words:** numerals, morphological structure, quantitative numerals, ordinal numerals, dialect, Urkarakh, Dargin language.

**М.В. Ильясов**, канд. филол. наук, зам. декана по ВР и СР, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: walifdf@mail.ru

**П.М. Габидуллаева**, канд. филол. наук, доц., зав. каф. дагестанских языков, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: patimat.gabibullaeva@bk.ru

## КОЛИЧЕСТВЕННЫЕ И ПОРЯДКОВЫЕ ЧИСЛИТЕЛЬНЫЕ В УРКАРАХСКОМ ГОВОРЕ ДАРГИНСКОГО ЯЗЫКА

Статья посвящена описанию количественных и порядковых числительных в уркарахском говоре даргинского языка. В сопоставительном плане исследуется проблема морфологической структуры числительных уркарахского говора и литературного даргинского языка. Рассматриваются морфологические особенности количественных и порядковых числительных. Выявлены сходства и различия в оформлении морфологической структуры количественных и



порядковых числительных. Автор делает вывод о том, что количественные и порядковые числительные уркарахского говора в сопоставлении с литературным даргинским языком значительно различаются. В уркарахском говоре порядковые числительные образуются путем прибавления к основе количественных числительных причастия *амтубил* – ‘сказанный’. В литературном языке в роли этого элемента выступают слова *эсил* и *ибил*. Все порядковые числительные уркарахского говора при самостоятельном употреблении склоняются. Таковы основные различия в способах образования данных числительных в говоре и в литературном даргинском языке.

**Ключевые слова:** числительное, морфологическая структура, количественные числительные, порядковые числительные, говор, уркарахский, даргинский язык.

Во всех группах иберийско-кавказских языков представлена двадцатеричная система счета наряду с десятичной. В даргинском языке и в его диалектах счет десятичный. В даргинских диалектах нет двадцатеричной системы счета в чистом виде. Такая система представлена в некоторых языках аварской группы дагестанских языков.

С.Н. Абдуллаев числительное рассматривает так: «Числительные характеризуются тем, что они определяют предмет с его количественной стороны, причем в отличие от некоторых прилагательных, также выражающих количество, и от вопросительных местоимений *чум*, *сецад* – ‘сколько’, числительное выражает количество точно» [1, с. 135]. Исследователь особо подчеркивает: «По своей синтаксической роли даргинские числительные, как порядковые, так и количественные, ничем не отличаются от прилагательного [1, с. 136].

Рассмотрим подробнее описание количественных и порядковых числительных в уркарахском говоре даргинского языка [1 – 5].

Уркарахский счет, как в других диалектах даргинского языка, следует десятичной системе. Различия количественных числительных уркарахского говора и литературного языка сводятся к фонетическим, ср.:

Уркарахский говор	Лит. язык	
<i>ца</i>	<i>ца</i>	‘один’
<i>ч1вол</i>	<i>к1ел</i>	‘два’
<i>х1абал</i>	<i>х1абал</i>	‘три’
<i>авал</i>	<i>авал</i>	‘четыре’
<i>швал</i>	<i>шел</i>	‘пять’
<i>уриккал</i>	<i>урегал</i>	‘шесть’
<i>верх1ал</i>	<i>верх1ел</i>	‘семь’
<i>кках1ал</i>	<i>гех1ел</i>	‘восемь’
<i>урч1имал</i>	<i>урч1емал</i>	‘девять’
<i>вец1ал</i>	<i>вец1ал</i>	‘десять’
<i>авц1али</i>	<i>авц1али</i>	‘сорок’
<i>даршлим ца</i>	<i>даршлим ца</i>	‘сто один’

Исследуя структуру числительных хюркилинского диалекта, П.К. Услар пришел к выводу, что «простые корни всех числительных суть: *ца*, *к1ел*, *х1аб*, *ав*, *шу*, *уриг*, *верх1*, *урч1им*, *виц1*, *гъа*, *дарш* и *азир*, в этом простом виде они неупотребительны» [2, с. 44].

Приведенные П.К. Усларом формы являются основами хюркилинских числительных от одного до девяти, а также числительных двадцать, сто и тысяча.

Соответствующие основы уркарахского говора по сравнению с примерами П.К. Услара обнаруживают некоторые незначительные отличия фонетического порядка, ср.:

*ца* – лит. *ца* – ‘один’,  
*чво* – лит. *к1ел* – ‘два’,  
*урик* – лит. *урег* – ‘шесть’,  
*верх1* – лит. *верх1* – ‘семь’,  
*кках1* – лит. *гех1* – ‘восемь’,  
*урч1им* – лит. *урч1ем* – ‘девять’,  
*вец1* – лит. *вец1* – ‘десять’,  
*гъа* – лит. *гъа* – ‘двадцать’,  
*дарш* – лит. *дарш* – ‘сто’,  
*азир* – лит. *азир* – ‘тысяча’.

Таким образом, вывод ученого о том, что за исключением *ца* – лит. *ца* – ‘один’, *азир* – лит. *азир* – ‘тысяча’, в этом простом виде количественные числительные не употребительны (bng), всецело относится и к уркарахским числительным. Для нашего языка характерна такая структурная особенность: за исключением *ца* – ‘один’, и *азир* – ‘тысяча’, все количественные числительные уркарахского говора – это производные слова основ. Они образуются путем присоединения к основе категориального суффикса -л, перед которым функционирует суффикс-детерминант в виде варьирующего гласного [а]. Например:

*ч1вол* – лит. *к1ел* – ‘два’,  
*швал* – лит. *шел* – ‘пять’,  
*уриккал* – лит. *урегал* – ‘шесть’,  
*верх1ал* – лит. *верх1ел* – ‘семь’,  
*кках1ал* – лит. *гех1ел* – ‘восемь’,  
*урч1имал* – лит. *урч1емал* – ‘девять’,  
*вец1ал* – лит. *вец1ал* – ‘десять’,  
*гъал* – лит. *гъал* – ‘двадцать’,  
*даршал* – лит. *даршал* – ‘сто’.

Приведенные Усларом формы З.Г. Абдуллаев считает основами хюркилинских числительных от одного до десяти, а также числительных 20, 100 и 1 000 [3, с. 203].

При фиксации ряда основ, например, числительных два и пять, П.К. Услар допускает непоследовательность. Основа числительного два фиксируется им в виде сочетания лабиализованного согласного главного -и – к1ви, причем эта форма фактически является косвенной основой, а номинативная основа к1ве автором не фиксируется; основа числительного ‘пять’ указывается в виде согласного -ш, а косвенная основа -шу отмечается в скобках. Между тем числительные два и пять в составе основ и по характеру образования имеют определенное сходство: лабиализованный согласный в сочетании с гласными: к1ве-, шво-, косвенной основой, также сочетание согласного с гласными: к1ви-, шу-. Кроме отмеченной непоследовательности, П.К. Услар допускает также тождество понятий ‘основы» и ‘корня». Автор приведенные единицы называют корнями, что трудно признать адекватным, так как фактически они представляют собой основы. Корнями являются лишь согласные морфемы -ц-, -к1-, -х1-, -гъ-, -ш-, -з-, -ч1-, -ц1-, -з. Некоторые числительные корневой морфемой совпадают друг с другом. Например, для числительного четыре восстанавливаем корнем предполагается -гъ (в литературной форме *авал* – ‘четыре’ нет корня, ср.: диал. *угъал* (хайд.), *агъ* (кубач) и т.д.), который совпадает с корнем числительного двадцать (гъал). Корнем совпадают также числительные 3, 7 и 8(х1-): *х1-яб*-, *вер-х1-*, *з-х1-*. Общность корней наблюдается и у числительных 5 и 100 (ш-): *ш-е*-, *-дар-ш*. Ни в одном из приведенных числительных корень и основа не совпадают. Принцип моноконсонантизма корня подтверждается всеми простыми числительными даргинского языка [4, с. 155].

Прямыми основами простых числительных в уркарахском говоре являются *ч1вол* – лит. *к1е* – ‘два’ и *шво* – лит. *ше* – ‘пять’, косвенными – *ч1ву* и *шу*. Приведем полную парадигму склонения основ числительных два и пять уркарахского говора и литературного языка.

Уркарах. говор		Лит. язык
ном. <i>ч1вол</i> ,	<i>швол</i>	<i>к1ел</i> , <i>шел</i> – ‘два’, ‘пять’
эрг. <i>ч1вулли</i> ,	<i>швулли</i>	<i>к1или</i> , <i>шули</i>
дат. п. <i>ч1вуллис</i> ,	<i>швуллис</i>	<i>к1илис</i> , <i>шулис</i>
ген. п. <i>ч1вулла</i> ,	<i>швулла</i>	<i>к1ила</i> , <i>шула</i>
ком. п. <i>ч1вулличули</i> ,	<i>швулличули</i>	<i>к1иличил</i> , <i>шуличил</i>
тем. п. <i>ч1вулличила</i> ,	<i>швулличила</i>	<i>к1иличила</i> , <i>шуличила</i>
мед. п. <i>ч1вулличули</i> ,	<i>швулличули</i>	<i>к1иличибли</i> , <i>шуличибли</i>
адит. п. <i>ч1вуличу</i> ,	<i>швуличу</i>	<i>к1иличи</i> , <i>шуличи</i>
лок. п. <i>ч1вулличиб</i> ,	<i>швулличиб</i>	<i>к1иличиб</i> , <i>шуличиб</i>
абл. п. <i>ч1вулличибат</i> ,	<i>швулличибат</i>	<i>к1иличибад</i> , <i>шуличибад</i>
дест. п. <i>ч1вулличибях1</i>	<i>швулличибях1</i>	<i>к1иличибях1</i> , <i>шуличибях1</i>

Круглые числительные от тридцати до девяносто в говоре и в литературном языке образуются по десятичной (или десятичной) системе путем синтеза основ соответствующих простых числительных, корня количественного числительного *вец1ал* – лит. *вец1ал* – ‘десять’, -ц1 и суффиксального комплекса -али, приведем примеры:

Уркарахский говор	Лит. язык	
<i>х1абц1али</i>	<i>х1абц1али</i>	‘тридцать’
<i>авц1али</i>	<i>авц1али</i>	‘сорок’
<i>шуц1али</i>	<i>шуц1али</i>	‘пятьдесят’
<i>уриц1али</i>	<i>урец1али</i>	‘шестьдесят’
<i>верх1ц1али</i>	<i>верх1ц1али</i>	‘семьдесят’
<i>кках1ц1али</i>	<i>гех1ц1али</i>	‘восемьдесят’
<i>урч1имц1али</i>	<i>урч1емц1али</i>	‘девяносто’

Круглые количественные числительные от двухсот до девятистот в говоре образуются путем сложения элементов простых числительных от двух до девяти и числительного сто. Например:

*ч1вударш* – лит. *к1идарш* – ‘двести’,  
*х1аббдарш* – лит. *х1аббдарш* – ‘триста’,  
*авдарш* – лит. *авдарш* – ‘четыреста’,  
*шударш* – лит. *шударш* – ‘пятьсот’,  
*урицдарш* – лит. *урецдарш* – ‘шестьсот’,  
*верх1дарш* – лит. *верх1дарш* – ‘семьсот’,

кках1дарш – лит. *geх1дарш* – 'восемьсот',  
урч1имдарш – лит. *урч1емдарш* – 'девятьсот'.

Количественные числительные в уркарахском говоре муиринского диалекта, как и в литературном языке, изменяются по числам. При этом отмечается строгое согласование в числе количественных числительных с существительными. Форма мн. числа количественных числительных создается при помощи специальных классно-числовых показателей – *бах1-* (лит. *бех1*) класс людей и *дах1-* (лит. *дех1*) класс вещей, которые занимают место суффиксов *-ал* (*-ел*, *-л*), отмечаемых в форме единственного числа. Приведем примеры:

Уркарахский говор		Лит. язык	
ед.ч.	мн.ч.	ед.ч.	мн.ч.
<i>х1аьбал</i> адам – <i>х1аьббах1</i> адамти		<i>х1абал</i> адам – <i>х1аьббех1</i> адамти	'три человека'
<i>авал</i> кьаьл – <i>авдах1</i> кьаьли		<i>авал</i> кьаьл – <i>авдех1</i> кьули	'четыре коровы'
<i>ца</i> уста – <i>цабах1</i> устни		<i>ца</i> уста – <i>цабех1</i> устни	'один мастер'
<i>ч1вал</i> ута – <i>ч1вудах1</i> утни		<i>к1ел</i> ута – <i>к1идех1</i> утни	'четыре стула'
<i>швал</i> хьаьр – <i>швудах1</i> хьаьрби		<i>шел</i> хьаьр – <i>шудех1</i> хьаьрби	'пять яблок'
<i>верх1ал</i> рурси – <i>верх1бах1</i> рурсби		<i>верх1ел</i> рурси – <i>верх1бех1</i> рурсби	'семь девочек'
<i>кках1ал</i> хьали – <i>кках1дах1</i> хьурри		<i>гех1ел</i> хьали – <i>гех1дех1</i> хьулри	'восемь домов'
<i>урч1имал</i> дарх1а – <i>урч1имбах1</i> дарх1ни		<i>урч1емал</i> урши – <i>урч1ембах1</i> уршиби	'девять мальчиков'

По мнению даргиноведа М.-С. Мусаева, «классно-числовой показатель множественного числа противопоставляется неклассно-числовому показателю единственного числа *-ал* (*-ел*, *-л*), что нехарактерно для современного даргинского языка. Видимо, это отклонение является результатом окаменения бывших живых классных показателей единственного числа (*n*h), функционировавших в прошлом в количественных числительных. Такие классно-числовые показатели единственного и множественного чисел хорошо сохранились в ряде родственных языков, сравним *ботл. яз. цев* (I кл.), *цей* (II кл.), *цеб* (III кл.), *цел* и *цер* (множественное число) – 'один'. Следовательно, как это указано и в специальной литературе, надо полагать, что *-л*, отмечаемый ныне в количественных числительных единственного числа даргинского языка, – не что иное, как окаменелый классный показатель, на месте которого раньше были живые классные показатели, одновременно указывающие и на единственное число. Это значит, что формы единственного и множественного чисел количественных числительных, создаваемые сменой классно-числовых показателей, в прошлом не составляли исключения, как сейчас, ибо в современном даргинском языке классные показатели количественных числительных единственного числа окаменели, а во множественном числе остались в живом виде [4, с. 67 – 67].

В литературном языке количественные числительные, обозначающие круглое число (*вец1ал* – 'десять', *даршал* – 'сто', *азир* – 'тысяча, миллион' и т.д.), имеют и другую форму множественного числа, аналогичную формам множественного числа существительных, образованную при помощи суффиксальных формантов *-ани*, *-уни*, *-ти*, в описываемой речи по данной модели (т.е. по суффиксальной модели).

#### Библиографический список

1. Абдуллаев С.Н. *Грамматика даргинского языка (фонетика и морфология)*. Махачкала, 1954.
2. Услар П.К. *Хуркилинский язык*. Тифлис, 1892.
3. Абдуллаев З.Г. *Даргинский язык*. Москва, 1999.
4. Мусаев М.-С. *Падезный состав даргинского языка*. Махачкала, 1980.
5. Сулейманов А.А. *Морфология даргинского языка*. Махачкала, 2003.

#### References

1. Abdullaev S.N. *Grammatika darginskogo yazyka (fonetika i morfologiya)*. Mahachkala, 1954.
2. Uslar P.K. *Hurkilinskij yazyk*. Tiflis, 1892.
3. Abdullaev Z.G. *Darginskij yazyk*. Moskva, 1999.
4. Musaev M.-S. *Padezhnyj sostav darginskogo yazyka*. Mahachkala, 1980.
5. Sulejmanov A.A. *Morfologiya darginskogo yazyka*. Mahachkala, 2003.

УДК 82

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10185

**Sun Yunuo**, student, FLM-22 Group, Department of General and Russian Linguistics, Peoples' Friendship University of Russia (Moscow, Russia),  
E-mail: 876136269@qq.com

**Lazareva O.V.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of General and Russian Linguistics, Peoples' Friendship University of Russia (Moscow, Russia), E-mail: Olesikk@mail.ru

**COMPARISON OF SYMBOLIC MEANING OF THE WORD PINE IN RUSSIAN AND CHINESE LINGUOCULTURE.** The paper presents results of the analysis of the symbolic meaning of words that designate a pine in Russian and Chinese linguistic cultures. The study belongs to the sphere of interests of the current direction in linguistics – cognitive linguistics. The scientific novelty of the undertaken analysis is due to the need to clarify the conceptual and symbolic meaning of the words that nominate a pine tree in the two linguocultures. The authors use such methods as comparative, descriptive, contextual, etc. The research concludes that the spheres of using direct and symbolic meanings of plant names coincide in the compared linguocultures, but the semantics are different. The study of the symbolic meanings of pine in Russian and Chinese linguistic culture increases the interdisciplinary connections of linguistics with other areas of modern humanitarian knowledge.

**Key words:** lexical meaning, nomination, Russian, Chinese, symbol, symbolic meaning, pine.

Форму множественного числа образует только числительное *азир* – 'тысяча'. Например:

Уркарахский говор	Мн.ч.	Лит. язык	Мн.ч.
Ед.ч.			
<i>вец1ал</i>		<i>вец1ани</i>	'десяти'
<i>даршал</i>		<i>даршани</i>	'сотни'
<i>миллион</i>		<i>миллионти</i>	'миллионы'
<i>миллиард</i>		<i>миллиарддуни</i>	'миллиарды'
<i>азир</i>	<i>азирти</i>	<i>азирти</i>	'тысячи'

В уркарахском говоре порядковые числительные образуются по-другому, чем в литературном языке, а именно путем прибавления к основе количественных числительных причастия *ат1ибил* – 'сказанный'. В литературном языке в роли этого элемента выступают слова *эсил* и *ибил*, например:

Уркарахский говор	Лит. язык	
<i>цаат1ибил</i>	<i>цаибил</i>	'первый'
<i>ч1валат1ибил</i>	<i>к1иибил</i>	'второй'
<i>х1аьбалат1ибил</i>	<i>х1аьбьибил</i>	'третий'
<i>верх1алат1ибил</i>	<i>верх1ьибил</i>	'седьмой'
<i>кках1алат1ибил</i>	<i>гех1ьибил</i>	'восьмой'
<i>вец1алат1ибил</i>	<i>вец1ьибил</i>	'десятый'
<i>гьалат1ибил</i>	<i>гьальибил</i>	'двадцатый'
<i>даршалат1ибил</i>	<i>даршьибил</i>	'сотый'
<i>уриkkalат1ибил</i>	<i>урег-ибил</i>	'шестой'
<i>авалат1ибил</i>	<i>авьибил</i>	'четвертый'

Все порядковые числительные уркарахского говора при самостоятельном употреблении склоняются. В уркарахском говоре порядковые числительные различают и множественное число, которое образуется от формы единственного числа посредством форманта *-ти*, например: *ч1валат1ибил* – 'второй' > множественное число *ч1валат1ибти*, сравним лит. *к1иибил* > *к1иибти*; *уриkkalат1ибил* – 'шестой' > *уриkkalат1ибти*, сравним лит. *урег-ибил* > *урег-ибти*, *цаат1ибил* – 'первый' > множественное число *цаат1ибти*, сравним лит. *цаибил* > *цаибти*.

Не во всех диалектах и говорах даргинского языка форма множественного числа порядковых числительных образуется одинаково, Ср.: уркарахский говор *цаат1ибил* – *цаат1ибти*, кайт. *цаибил* – *цаибти*, куб. *саибил* – *саибиллижуд* – 'первые'.

Итак, как видно из примеров, количественные и порядковые числительные уркарахского говора в сопоставлении с литературным даргинским языком значительно различаются. Таковы основные различия в способах образования данных числительных в говоре и в литературном даргинском языке.

Статья поступила в редакцию 04.11.19

Ю. Сунь, студент, Российский университет дружбы народов, г. Москва, E-mail: 876136269@qq.com

О.В. Лазарева, канд. филол. наук, доц., Российский университет дружбы народов, г. Москва, E-mail: Olesikk@mail.ru

## СРАВНЕНИЕ СИМВОЛИЧЕСКИХ ЗНАЧЕНИЙ СЛОВА СОСНА В РУССКОЙ И КИТАЙСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЕ

В работе представлены результаты анализа символического значения наименований слова сосна в русской и китайской лингвокультурах. Исследование принадлежит сфере интересов актуального направления в языкознании – когнитивной лингвистики. Научная новизна предпринятого анализа обусловлена необходимостью уточнения понятийно-символического значения сосны в двух лингвокультурах. В данной работе используются такие методы, как сравнительный, описательный, контекстуальный и т.д. Автор статьи приходит к выводу, что в сопоставляемых лингвокультурах совпадают сферы использования прямого и символических значений наименований растений; семантика различается. Исследование символических значений слова сосна в русской и китайской лингвокультуре увеличивает междисциплинарные связи лингвистики с другими областями современного гуманитарного знания.

**Ключевые слова:** лексическое значение, номинация, русский язык, китайский язык, символ, символическое значение, сосна.

По Л.А. Новикову, «значение – основная категория семантики, ее центральное понятие. Семантика – наука о значениях единиц языка – слов, морфем, синтаксических конструкций, интонаций и о законах, по которым из значений этих единиц складывается смысл предложения и целых связанных текстов; лексическая семантика – наука о значении слова» [1]. Значение как необходимая составная часть лексической единицы тесно связано в каждом языке с определённым знаком, входит в состав слова в систему языка и оказывается обусловленным ею [2].

В связи с большими различиями в географическом положении, климатических условиях и природной среде между Китаем и Россией растительность в этих двух странах неодинакова. Тем не менее, в рассматриваемых лингвокультурах отмечается внимание к деревьям через связь с ними чувств и эмоций человека, что отражается в литературных произведениях (как авторских, так и народных). С течением веков образы деревьев обретают характерные яркие национально-культурные особенности. В данной работе автор предпринимает попытку объяснения культурных коннотаций лексики сосна через анализ результатов процесса познания и эстетических особенностей носителей русского и китайского языков, проводит сопоставление символических значений.

В русской поэзии есть много стихотворений, посвященных сосне. Она символизирует постоянство, стойкость характера в трудных ситуациях. Например, русский поэт С.Я. Маршак в стихотворении «Корабельные сосны» восхваляет прямую и всегда зеленую сосну и в мороз, и в жару, и в горах, и в лесу, ее смелость в чрезвычайно тяжелом положении. Целый век она так борется за свою жизнь, не боится трудностей:

Собираясь на север, домой,  
Сколько раз наяву и во сне  
Вспоминал я о статной, прямой  
Красноперой карельской сосне.  
Величав ее сказочный рост.  
Да она и растет на горе.  
По ночам она шарит меж звезд  
И пылает огнем на заре.  
Вспоминал я, как в зимнем бору,  
Без ветвей от верхушек до пят,  
Чуть качаясь в снегу на ветру,  
Корабельные сосны скрипят.  
А когда наступает весна,  
Молодеют, краснеют стволы.  
И дремучая чаща пьяна  
От нагретой за день смолы.  
Замерзший бор шумит среди лазури,  
Метет ветвями синеву небес.  
И кажется, – не буря будит лес,  
А буйный лес, качаясь, будит бурю.

Б.Л. Пастернак, русский поэт, писатель, в стихотворении «Сосны» писал:

В траве, меж диких бальзаминов,  
Ромашек и лесных купав,  
Лежим мы, руки запрокинув  
И к небу головы задрав.  
Трава на просеке сосновой  
Непроходима и густа.  
Мы перелегаемся и снова  
Меняем позы и места.  
И вот, бессмертные на время,  
Мы к лику сосен причтены  
И от болезней, эпидемий  
И смерти освобождены.  
С намеренным однообразием,  
Как мазь, густая синева  
Ложится зайчиками наземь

Мы делим отдых краснолесья,  
Под копошенья мураша  
Сосною снотворной смесью  
Лимона с ладаном дыша.  
И так неистовы на синем  
Разбеги огненных стволов,  
И мы так долго рук не вынем  
Из-под заломленных голов,  
И столько широты во взоре  
И так покорны все извне,  
Что где-то за столами море  
Мерещится все время мне.  
Там волны выше этих веток  
И, сваливаясь с валуна,  
Обрушивают град креветок  
Со взбаламученного дна.  
А вечерами за буксиром  
На пробках тянется заря  
И отликает рыбьим жиром  
И мглистой дымкой янтаря.  
Смеркается, и постепенно  
Луна хоронит все следы  
Под белой магией пены  
И черной магией воды.  
А волны все шумней и выше,  
И публика на поплавке  
Толпится у столба с афишей,  
Неразличимой вдалеке.

Этот текст создавался в сложный исторический период – в самый разгар Второй мировой войны. Б. Пастернак жестокости, крови противопоставляет красоту и гармонию природы. Герои произведения укрылись от проблем, нашли успокоение «в траве, меж диких бальзаминов, ромашек и лесных купав». Более того – на время им удалось даже обрести бессмертие, уподобившись соснам. Они сравнивают себя с соснами. При этом деревья напоминают ему святых, способных освободить людей от боли, эпидемии и смерти. Это стихотворение Б.Л. Пастернака дарит нам ощущение вечности, принадлежности к бытийным тайнам с помощью символического образа бессмертных сосен.

Русский поэт С. Я. Маршак в своем стихотворении «Вот однокрылая сосна...» сравнивает сосну с птицей. Хотя у сосны нет единственного крыла, она все-таки стойко стоит в метели и морозы и защищает голую березу.

Вот однокрылая сосна...  
Прижатая к сосне-соседке,  
Сухие, немощные ветки  
Давно утратила она.  
Зато единственным крылом  
Она в метели и морозы  
Прикрыла голый ствол березы.  
И так стоят они втроем... [3].

Сравнивая свою тяжелую судьбу с сосной, русский писатель В.Т. Шаламов в стихотворении «Стихи в честь сосны» высоко ценит то, что сосна всегда смело борется с зноем и морозами, с дождями и снегом.

В жару и дождь, в пургу и зной  
Она беседует со мной.  
Конечно, средь ее ветвей  
Не появлялся соловей.  
Ей пели песни лишь клесты –  
Поэты вечной мерзлоты...  
Она родилась на скале,



На той же сумрачной земле,  
Где столько лет в борьбе со льдом  
Я вспоминал свой старый дом,  
Уже разрушенный давно,  
Как было жизнью суждено [4].

Т.В. Денисова в стихотворении «Сосна» восхваляет такие качества сосны, как стойкость: не боится морозов, ветвится в сухих краях.

Ароматна, как весна  
Эта стройная сосна!  
Золотистые стволы  
Полны пахнущей смолы!

Ты найдёшь под сосной  
И здоровье, и покой.  
Эти сосны у реки  
Словно мачты, высоки!

Лес сосновый – не лесок,  
Лес сосновый так высок!  
И мороза не боится,  
И в сухих краях ветвится! [5].

Кроме того, в русской культуре сосна символизирует грусть и одиночество, например, русский поэт В.В. Мальченко «Молчат задумчивые сосны» также выражает свое грустное настроение с помощью образа задумчивых сосен в непогоду (ведь прошли года, и мечты истлели):

Молчат задумчивые сосны  
В обнимку с ветром в непогоду.  
А я иду к ним снова в гости,  
Чтоб вспомнить молодости годы.

О.А. Есин в стихотворении «Стройная сосна, желтые иголки...» тоскует по невозвратно ушедшей молодости и наступлению старости:

Стройная сосна, желтые иголки,  
Никогда не быть Новогодней елкой,  
Молодость прошла, на лесной опушке,  
В жизни не носила, ни одной хлопушки,  
Старость не причем и не в этом дело,  
Видно от тоски, рано пожелтела [6].

Русский поэт Тимофей Максимович Белозёров тоже рисует образ сосны в одноименном стихотворении:

Над жёлтой осыпью обрыва  
Склонилась старая сосна,  
Корнями голыми пугливо  
Поводит по ветру она.

На них, едва заря проглянет  
И лося выведет к воде,  
Как на руках у старой няни,  
Щебечет пеночка  
В гнезде [7].

Читая это стихотворение, у нас возникает следующая картина перед глазами: сосна, такая старая, одинокая склоняется на осыпи обрыва. Все стихотворение пронизано печалью.

#### Библиографический список

1. Новиков Л.А. *Семантика как наука. Значение и аспекты его изучения*. Москва: Российский университет дружбы народов, 2014: 5 – 6.
2. Новиков Л.А. *Семантика русского языка: учебное пособие*. Москва: Высшая школа, 1982: 272.
3. «Вот однокрылая сосна...» стихотворение Самуила Маршак. Available at: <https://rupoem.ru/marshak/vot-odnokrylaya-sosna.aspx>
4. «Стихи в честь сосны» Варлам Тихонович Шаламов в стихотворении. Available at: <https://shalamov.ru/library/10/68.html>
5. «Сосна» Татьяна Викторовна Денисова. Available at: [https://stih-pro.pp.ua/sid\\_0\\_cid\\_1\\_tid\\_1/stih\\_pro\\_sosnu.html](https://stih-pro.pp.ua/sid_0_cid_1_tid_1/stih_pro_sosnu.html)
6. «Стройная сосна, желтые иголки...». Олег Алексеевич Есин в стихотворении. Available at: <https://aforizmov.net/stih/tags/sosna/page/10/>
7. «Сосна» Тимофей Максимович Белозёров. Available at: [https://stih-pro.pp.ua/sid\\_0\\_cid\\_1\\_tid\\_1/stih\\_pro\\_sosnu.html](https://stih-pro.pp.ua/sid_0_cid_1_tid_1/stih_pro_sosnu.html)

#### References

1. Novikov L.A. *Semantika kak nauka. Znachenie i aspekty ego izucheniya*. Moskva: Rossijskij universitet družby narodov, 2014: 5 – 6.
2. Novikov L.A. *Semantika russkogo yazyka: uchebnoe posobie*. Moskva: Vysshaya shkola, 1982: 272.
3. «Vot odnokrylaya sosna...» stihotvorenie Samuila Marshaka. Available at: <https://rupoem.ru/marshak/vot-odnokrylaya-sosna.aspx>
4. «Stihi v chest' sosny» Varlam Tihonovich Shalamov v stihotvoreнии. Available at: <https://shalamov.ru/library/10/68.html>
5. «Sosna» Tat'yana Viktorovna Denisova. Available at: [https://stih-pro.pp.ua/sid\\_0\\_cid\\_1\\_tid\\_1/stih\\_pro\\_sosnu.html](https://stih-pro.pp.ua/sid_0_cid_1_tid_1/stih_pro_sosnu.html)
6. «Strojnaya sosna, zheltye igolki...». Oleg Alekseevich Esin v stihotvoreнии. Available at: <https://aforizmov.net/stih/tags/sosna/page/10/>
7. «Sosna» Timofej Maksimovich Belozerov. Available at: [https://stih-pro.pp.ua/sid\\_0\\_cid\\_1\\_tid\\_1/stih\\_pro\\_sosnu.html](https://stih-pro.pp.ua/sid_0_cid_1_tid_1/stih_pro_sosnu.html)

В китайской культуре, поскольку сосна вечнозелёная, не боится жары и мороза, имеет такие символические значения, как высоконравственность и непреклонность характера. В древние времена люди сравнивали зимнее время со стойким, благородным человеком, не поддающимся дурному влиянию, например, 岁寒, 然后知松柏之后凋也。" (《论语》, 子罕) [Суй хань, жань хоу чжн сун бай чжн хоу дяо е]. («Лунь Юй», Цзы Хань)]. – 'Сосна и кипарис последними увядают, но старыми себя не ощущают. Уж очень хорош здесь пейзаж' («Лунь Юй», Цзыхань); люди сравнивают 松贞玉刚 [Сун чжэнь юй ган] 'устойчивую сосну и твердую яшму' с человеком, 'несгибаемым, как сосна на морозе', который тверд, как камень.

В китайской литературе значительное количество произведений, воспевающих сосны, например, стихотворение 《饮酒》 [Инь Цзю] – «Дринк»:

青松在东园, [цинъ сун цзай дун юань],  
众草没其姿. [чжун цао мо ци цзы].  
凝霜珍异类, [нин шуан чжэнь и лэй],  
草然见高枝. [цао жань цзянь гао чжн].

陶渊明 [Тао Юань Мин]

'Зеленые сосны растут в восточном саду,  
зарастают дикими травами.  
Когда мороз наступит, другие растения засохнут,  
и именно тогда ветви сосен выделяются из массы'.  
Тао Юаньмин.

У Ли Бая тоже есть такие строки:

为草当作兰, [Вэй цао дан цзо лань],  
为木当作松. [Вэй му дан цзо сун].  
兰出香风远, [Лань чу сан фэн юань],  
松寒不改容. [сун хань бу гай жун].  
'Если вы станете цветком, вы должны быть орхидеей.  
Если вы станете деревом, вы должны быть сосной.  
Орхидея все еще цветет осенью,  
а сосна все еще гордо стоит зимой'.

Это метафора, в которой говорится о том, что люди обладают благородными качествами и всегда сохраняют их.

Со временем соснам стали свойственны более богатые культурные коннотации.

大雪压青松 [Да сюе я цинъ сун],  
青松挺且直 [цинъ сун тин це чжн].  
要知松高洁 [Яо чжи сун гао цзе],  
待到雪化时 [Дай дао сюе хуа ши].

《青松》 [Цин сун].

'Чем больше снега ложится на сосну,  
тем прямее становится сосна.  
Если вы хотите узнать всю красоту характера сосны,  
пождуйте, пока снег растает'.

«Зеленая сосна».

Это стихотворение маршала 陈毅 [Чен И] было известно всем в Китае. В данном контексте зеленые сосны символизируют непреклонных революционных борцов, сильных духом.

Символическое значение сосны в русской и китайской лингвокультурах совпадает в значении 'сильный, твердый характер'. Кроме того, в китайской культуре сосна символизирует благородные качества человека; а в русской лингвокультуре данное символическое значение отсутствует, а добавляется значение одиночества, которое отсутствует в китайской лингвокультуре.

Статья поступила в редакцию 04.11.19

**Konunov A.A.**, Cand. of Sciences (Philology), senior researcher, Scientific Research Institute of Altai Studies n.a. S.S. Surazakov (Gorno-Altai, Russia), E-mail: konun1974@mail.ru

**AUTUMN RITUAL OF WORSHIP TO ALTAI "SARY BYUR".** The work is dedicated to the study of one of the calendar rites of the Altai "Sary Byur". In terminology this rite is designated differently: *Altai kedyurgeni* ("Praise to Altai"), *Altaygamyurgyul* ("Prayer to Altai") and *Sary Byur* ("Yellow foliage"). Sacred texts play the main role in rituals – each word and phrase are saturated with a deep meaning that captures the ancient worldview, their testament to generations. If the first two terms can mean both an independent act and a component of the rite with other motivations, then the rite of Sary Byur is strictly functional. This is a calendar celebration of Altai worship, which is held in the fall, in September, during the new moon. It was a collective character. This law should be observed in the family, and in these conditions thanks to the genetic memory the Altai people have preserved their traditional culture.

**Key words:** worldview, tradition, custom, rite, ritual, calendar rite, holiday.

**А.А. Конунов**, канд. филол. наук, ст. науч. сотр., бюджетное научное учреждение Республики Алтай «Научно-исследовательский институт алтаистики имени С.С. Суразакова, г. Горно-Алтайск, E-mail: konun1974@mail.ru

## ОСЕННИЙ ОБРЯД ПОКЛОНЕНИЯ АЛТАЮ «САРЫ БЮР»

Данная работа посвящена изучению одного из календарных обрядов алтайцев «Сары бюр». Терминологически этот обряд обозначается по-разному: *Алтай кёдүргени* (букв.: «Восхваление Алтаю»), *Алтайга мюргюл* (букв.: «Моление Алтаю») и *Сары бюр* (букв.: «Желтая листва»). Главную роль в обрядах играют сакральные тексты – каждое слово, словосочетание, фраза насыщены глубинным смыслом, запечатлевшим миропонимание древних, оставленное предыдущими поколениями. Если два первых могли выступать и как самостоятельный акт, и как компонент обряда с другими мотивациями, то обряд «Сары бюр» строго функционален. Это – календарный обряд поклонения Алтаю, который проводится осенью, в сентябре – октябре, в период новолуния. В историческом прошлом этот обряд носил коллективный характер, то есть собирались люди одного или нескольких родов. Во времена идеологических запретов этот обряд стал соблюдаться лишь в семье, и в этих условиях какие-то элементы и звенья выпадали. Но присущее алтайцам повседневное физическое и духовное единение человека с природой, а также наличие генетической памяти помогли им сохранить свою традиционную культуру.

**Ключевые слова:** мировоззрение, традиция, обычай, обряд, ритуал, календарный обряд, праздник.

Из глубины веков и до настоящего времени алтайцы создавали богатейшую духовную культуру, в которой фольклор составляет её наиболее традиционную часть. Фольклор – это вид коллективного устного народного поэтического творчества, имеющий полифункциональную природу, в которой органически сосуществуют слово – музыка – действие. Особенно ярко этот комплекс проявляется в обрядовом фольклоре, в котором получили полноценное бытование разные жанры, такие как культовая, календарная, трудовая обрядность, куда включаются промысловые, скотоводческие, земледельческие обряды, семейная обрядность, состоящая из обрядов жизненного цикла (рождение, свадьба, похороны), обрядовый фольклор окказиональной природы (заговоры, заклинания, заклички). Традиционная народная обрядность в процессе своего развития накапливала разнообразный опыт многих поколений. Обряды имели ритуально-магическое значение, регламентировали поведение человека в быту и труде, содержали правила взаимодействия с окружающей природой, определяя экологическое отношение к ней, помогали в освоении трудовых навыков.

Несмотря на это, обрядовый фольклор мало изучен в силу сложившихся в советское время идеологических установок, связанных с религией и традиционными верованиями, вследствие сложности самого обрядового комплекса, а также в связи с архаическими проявлениями в обрядах, трудно поддающимся пониманию. Многие в обрядовой поэзии остаются невыясненным и спорным, требующим дополнительного изучения. В отечественной фольклористике нет специальных работ, посвященных обрядовому фольклору алтайцев. Также незначительно число научных изданий с текстами обрядовой поэзии.

Все это объясняет тот факт, что сбор, научное осмысление, изучение и анализ самих обрядов, а также обрядовой поэзии выдвигается в ряд наиболее актуальных проблем алтайской фольклористики.

Календарная обрядность занимает особое место в духовной культуре каждого этноса: она символически подтверждает прочность, неизбежность окружающего мира и места человека в нем. Заканчивая с природой, своей землей очередной «договор», люди хотят быть уверенными: после долгой зимы вовремя придет весна, а вслед за ней и лето; будет хороший приплод скота и урожай, здоровье, достаток и мир. Именно для этого со строгим соблюдением правил и проводятся календарные обряды. Они вносят прерывность и цикличность в течение времени, служат периодическому обновлению его переживания. Символика временной границы, смены старого новым, смерти – жизнью сближает календарные обряды с переходными обрядами (отсюда – обычай праздничной уборки в доме, обновления огня в очаге, одежды и т.п.) [1, с. 490]. Отражая мировоззрение, прежде всего, конкретного этноса, календарно-обрядовый фольклор, тем не менее, всегда существует в контексте его этнокультурных контактов: «как концентрированное выражение материальной и духовной культуры народов, календарные праздники несут на себе печать этнической специфики. В то же время они отражают типологическую общность человеческой культуры, влияние историко-культурных контактов и связей» [2, с. 3].

Многие традиционные праздники алтайцев имеют календарный характер: обряды «Белый праздник» (*Чага байрам*), Новый год (*Дылыгайак*), праздники «Зеленой листвы» (*Дыжал бюр*) и «Желтой листвы» (*Сары бюр*) функционально сопряжены с переходными циклами между холодным и теплым периодами года, наступлением нового сезона, связанного с бытовой жизнью народа. В мировоз-

зрении алтайского народа природа защищает человека и покровительствует ему. Алтайцы всегда соблюдали тюркский солнечно-лунный календарь; все праздники и моления проводили и до сих пор проводят в новолуние.

Для анализа динамики обряда во времени здесь в первую очередь приведем краткое описание данного обряда, извлеченное из научного архива НИИ алтаистики им. С.С. Суразакова и записанное К.Е. Укачиной в 1988 г. от знатка и исполнительницы обряда возвеличивания Алтая (*Алтай кёдүрген чүм-жан*) Коныр Селбикиной из рода *керсил*, жительницы с. Малая Иня Онгудайского района Республики Алтай. Во время записи ей было 68 лет. Она родилась в с. Уймон Усть-Коксинского района Республики Алтай.

По ее словам, «В ранние времена Алтай возвеличивали два раза: летом (май – июнь), когда трава восходит, деревья листвою покрываются и осенью (сентябрь – октябрь), когда листва деревьев (лиственница, береза и др.) примут привычный осенний окрас».

Чтобы Хозяину Алтая понравилось, на гриву коня белой масти привязывают ритуальные ленты – *кы́ра / жалама*. Это особые приметы жертвенного животного: желтые щеки, желтые уши, черные глаза.

Для проведения обряда обычно выбирают поляну с молодыми лиственными деревьями. Рядом с ними вбивают две рубленые березы, к ним привязывают ритуальные ленты (*кы́ра / жалама*). Количество лент зависит от количества людей, которые привязывают ленты парно – белые, зеленые, желтые, символизирующие зиму, лето, осень. Затем предназначенный для этого обряда кожаный сосуд (*кадактута жуур*), повязанный лентой, ставят на ритуальный белый ширдек (войлок размером 4 х 5). Обряд начинают с возжигания *арчына* (можежевелника), наливают из *тажуура* в одну пилу молока, в другую *аракы* (спиртной напиток, перегнаный из заквашенного молока коровы, кобылы) и окропляют по ходу солнца все четыре стороны, в том числе и березы с ритуальными лентами. И каждый из присутствующих вслух или мысленно обращается к Алтаю [3].

В основу настоящей статьи легли полевые материалы (видео-, аудио- и фотоматериалы трёх праздников *Сары бюр* – «Желтая листва»), собранные в 1997 г. [4] и 2017 г. [5] научными сотрудниками НИИ алтаистики им. С.С. Суразакова (З.С. Казагачевой, Т.М. Садаловой, А.А. Конуновым), Института мировой литературы им. А.М. Горького РАН (В.М. Гацаком), Института филологии СО РАН (К.А. Сагалаевым) и Университета Хельсинки (Л. Харвилахти).

Запись 1997 г. была произведена 5 сентября в с. Келей Усть-Канского района Республики Алтай участниками второй алтайской международной экспедиции в составе В.М. Гацака (Москва), Л. Харвилахти (Хельсинки), З.С. Казагачевой, Т.М. Садаловой, С. Ябыштаева. На обряде «Сары бюр» аудиозаписи вели В.М. Гацак, З.С. Казагачева, Т.М. Садалова, ею же выполнена расшифровка текста со звукозаписей; видеосъемку произвели Л. Харвилахти и С. Ябыштаев. Главным исполнителем (благопожеланий) был *алкышчы* Эчиш Тоедов (1933 г.р.) из рода *оочы*. Ему помогали Тоедова Чырчыл (1934 г.р.) из рода *меркит* и Коева Кучуш (1934 г.р.) из рода *чагандык*. Здесь надо заметить, что зафиксированный материал в значительной степени подтверждает возрождение вышеназванного обряда, многое можно воспринять как всплеск памяти традиции.

Место проведения обряда находится на расстоянии 1,5 – 2 км к северо-востоку от с. Келей на открытом склоне горы, покрытом редким лиственным лесом. По словам З.С. Казагачевой, «здесь, на южной стороне поляны, находилось

квадратной формы сооружение из плоских камней, высотой 1,5 м, в диаметре 70 – 70 см. Это – тагыл. Ечиш Тоедов в одном случае назвал его «стол богов», в другом – «Золотой стол Хозяина Алтая». На северном склоне, чуть в отдалении, на одной линии с тагыллом находился очаг из камней, вокруг него с северной стороны сидели мужчины, с южной – женщины. К западу от тагыла находилась коновязь. Судя по очагу, по виду коновязи, плотно уложенных камней тагыла, утоптанности места, создается впечатление, что здесь издавна проводят обрядово-ритуальные действия» [6, с. 269].

По сообщению информантов Эчиша Тоедова, Алега Казакулова, Валерия Елдошпоева, к этому обряду раньше готовились задолго. Здесь одним из главных актов является отбор коня, которого предстояло преподнести в дар Хозяину Алтая, причем необъезженного коня любой масти, кроме вороной, но с белой отметиной на лбу. В гриву коня влетают две ритуальных ленточки *дыалама* и после совершения обряда пускают в табун.

По словам Э. Тойодова, дня за четыре до проведения обряда люди соблюдают различного рода запреты: нельзя копать землю, закалывать животного, выносить из дома молоко и т.п. Готовят пищу для обряда: молоко, желателно от коровы рыжей масти и с целыми рогами или кумыс из молока кобылицы светлой масти, традиционные молочные продукты, испеченная в золе лепешка – *тереплек*, *талкан* и др.

Подготовительная работа из описания обряда Т.М. Садаловой с уточнениями автора статьи и по видеоматериалам Л. Харвилахти и С. Ябыштаева: «На месте проведения уже есть каменный очаг для огня, *тагыл*. Разводится мужчинами огонь, все выкладывают продукты. Двое мужчин идут за березами, срубают две молодые березы и втыкают возле каменного стола – *тагыл*. Исполнитель рвет специально приготовленный белый материал на части для *дыалама* – ритуальные ленточки для завязывания к освященной березе. По две ленточки велит [Эчиш Никорович Тоедов, *алкышчы* – исполнитель благопожеланий] завязать к березе всем прибывшим, потом он зажигает на огне можжевельник, начинает окуривать посуду, продукты, самого себя, затем обходит всех сидящих по кругу по два раза, окуривает *тагыл*, березы, два можжевельника кладет на тагыл, берет другой можжевельник, разжигает на столе, приносит и кладет возле огня. Наливает молоко в чашку, которую предварительно окуривает над огнем. Угощает огонь кусочками из принесенных продуктов: масла, *курута* – сушеного сыра, *быштака* – пресного сыра, лепешек, *талкан*, конфет и т.д.

В другую чашку попарно тоже накладывает кусочки из всех продуктов, несет и ставит на *тагыл*. С молоком в чашке начинается окропление. С этого ритуала начинается обряд поклонения Алтаю (перевод на русский язык автора статьи).

*Ялар одым,  
Кайракоон, паш полсын!  
Одус башту От-Энем  
Озогыда Бай-Энем,  
Кайракоон, паш полсын!  
Ар жалынду Бай-Энем,  
Кайракоон, паш полсын!  
Отура тужуп мургудим,  
Онон ары бажырдым,  
Кайракоон, паш полсын!  
Алтайымнан алганым,  
Албатымнан тапканым,  
Аржанынан амзагар, жалыным  
Кайракоон, паш полсын!  
Кайракоон, паш полсын!  
Чоок! – дедим. <...>*

*Пламенный огонь мой,  
Кайракоон, голову преклоняю!  
С тридцатью головами От-Эне моя,  
Издравле Бай-Эне моя,  
Кайракоон, голову преклоняю!  
С чистым пламенем Бай-Энемоя,  
Кайракоон, голову преклоняю!  
Присев, я помолился,  
Потом поклонился,  
Кайракоон, голову преклоняю!  
От того, что у Алтая моего взял,  
От того, что у народа моего нашел,  
С той стороны\* попробуйте, пламя мое  
Кайракоон, голову преклоняю!  
Кайракоон, голову преклоняю!  
Чөөк, – сказал я <...> [7].*

\*С той стороны (Аржанынан) – имеется в виду потусторонний мир, невидимый обычному человеку.

В общей сложности текст благословления огню составляет 124 стихотворные строки. И лишь со слов Алтай аймак-албаты, / *Алтайым – деп жүрүгөр.* / *Алтай аймак албаты.* / *Жер аймак-албаты.* / *Жерим – деп жүрүгөр* – 'На Алтае аймак-народ, / Алтай мой, говоря, живите. / На земле аймак-народ, / Земля моя, говоря, живите' можно понять, что исполнитель перешел к благословлениям Алтая. Весь текст словословия составляет 688 стихотворных строк. Обратим внимание на тексты. В них изобилуют ключевые словосочетания, выражающие почтительное отношение к Алтаю как к божеству того же ряда, что и Солнце, Луна, Небо. Алтай назван отцом, имеющим народ с Луной-Пырканом (вариант: с Солнцем-Пырканом). Алтай, как и все высшие божества, слышит, видит, предостерегает, охраняет землю и ее народ. И по сей день алтаец, обращаясь к божествам – *Улгену*, *Юч-Курбустану*, *Пыркану*, и также в современных молениях может называть и *Алтайым-Кудайым* («Алтай мой – Бог мой»).

#### Библиографический список

1. Календарные обряды. *Большая российская энциклопедия*. Москва, 2008.
2. Календарные обычаи и обряды народов Восточной Азии. *Новый год*. Под редакцией Б.Л. Моделя. Москва: «Наука», 1985.
3. Научный архив НИИ алтаистики им. С.С. Суразакова. МНЭ 46 [30], Д=74.
4. Научный архив НИИ алтаистики им. С.С. Суразакова. МНЭ, дело № 61; ФЭ 43.

В местности Алтын Туу вблизи с. Экинур Усть-Канского района моление *мюрюк* во время желтой листвы *Сары бюр* состоялось 27 сентября 2017 г.

Во время обряда главным исполнителем был *алкышчы* Елдошпоев Валерий Кымович из рода *оочы* (1969 г.р.), а также *алкышчы* Тоедов Ечиш Некорович из рода *оочы* (1933 г.р.) и *кам* (шаман) Казакулов Олег из рода *ара-тодош* (1942 г.р.). Место проведение обряда находилось в 8 км от с. Экинур Усть-Канского района на открытом склоне, с юго-восточной стороны горы Алтын Туу (букв.: 'Золотая гора'), покрытой лиственным лесом. Здесь находилось прямоугольной формы сооружение из камней в виде обою, высотой 1,5 м, длиной около 8 м, шириной около 2 м. Это – *главный тагыл*. Ечиш Тоедов назвал его «Золотой стол Хозяина Алтая». На юго-восточной стороне центрального *тагыла* чуть в отдалении (1,5 – 2 м) находились еще восемь *тагылов*, сложенных из плоских камней. На восточной стороне от главного *тагыла* стояли две коновязи высотой до 2-х м, между ними длинный шест, к верхушке которого привязана белая ткань примерно 1 х 1 м.

Внизу на поляне находится ода (букв.: 'стан, становище'), где разводится огонь. После этого молоком *алкышчы* начинает окроплять огонь и таким образом приступает к ритуалу благословения огня. Далее возжигает от огня ветку можжевельника и два раза по кругу начинает окуривать себя, посуду, пищу, костер и участников моления. Таким образом *алкышчы* очищает участников обряда перед тем, как идти к *тагылу*. После этого двое мужчин остаются в стане, на огонь ставят казан, в котором варят тушу барана.

Остальные участники моления, поднявшись к *тагылу*, рассаживаются с северо-западной стороны главного *тагыла*, расположение участников строго согласно канону, как в *айыле*, с левой стороны садятся мужчины с правой – женщины. Начинаются собственно моления – *мюрюк*.

Помощники *алкышчы* разводят огонь на двух местах на главном *тагыле*, потом на остальных восьми *тагылах*. Далее ковер для сидения *ширдек* для хозяина Алтая (окуривают) проводят над пламенем и несут еще выше к юго-западу от *тагылов* (около 30 м) и там расстилают. Перед *ширдком* расстилают скатерть из плотной ткани и на ней оставляют традиционные угощения для духа – Хозяина Алтая.

После начинается подготовка ритуальных лент *дыалама* / *кыйра*, традиционными цветами являются белый, голубой, зеленый и желтый. Готовые ленты окуривают над пламенем. Первым завязывает *алкышчы*, потом остальные участники, во время завязывания люди про себя просят у Хозяина Алтая здоровья и благополучия себе и своим близким.

Завязав *дыалама*, все участники идут обратно к тагылам и рассаживаются. После этого *алкышчы* молоком из ритуальной деревянной пиалы начинает окроплять огонь и таким образом приступает к ритуалу благословения огня на *тагылах* (по алтайским поверьям – дочери Солнца). С этого ритуала начинаются все обряды. *Алкышчы* начинает моление с обращения к духу огня *От-Эне*, сопровождая молитвы кормлением молоком и возжиганием можжевельника, в ходе молитв он совместно с помощником преподносит духу огня принесенные продукты, сжигая их в огне. Моления продолжаются восхвалением Алтая, *алкышчы* обращается к Хозяину Алтая, перечисляет все большие сакральные горы Алтая, священные местности и горные массивы, прося здоровья народу, плодородия для скота. Моления сопровождаются кроплением молоком сторон света, прося достатка в семьях, мягкой зимы и теплого лета. А след за ним все присутствующие поклоняются духу огня *От-Эне*, проговаривая молитвы, прошения про себя.

По завершении молитв-просений, проводимых *алкышчы*, присутствующие сами производят кормление огня молоком, сопровождая кропления благопожеланиями – *алкыш* ами.

Участники моления по завершении ритуальной части спускаются в стан, и там устраивается трапеза (едят мясо, перловый суп кёчё).

Таким образом, рассмотренные обряды осеннего моления «Сары бюр» сохранили вполне объяснимые внешние отличия. Однако, сравнив составляющие современных записей обряда «Сары бюр», можно резюмировать, что отличаются в основном тексты словословий и некоторых внешних элементов обряда, что связано с различием локальных традиций. Глубинная же семантика, направленность обряда и основные его этапы идентичны, что позволяет отнести все описанные обряды к одной общеалтайской традиции.

Также полагаем, что собранные в ходе полевых работ материалы могут послужить основой для дальнейшего изучения обрядового фольклора алтайцев, анализа современного состояния обрядовой сферы жизни алтайцев, где можно проследить трансформацию традиционных обрядов в наши дни.

Практические результаты возможно использовать при написании учебников и учебных пособий по фольклору и этнографии алтайцев в современный период. Представленные материалы могут быть использованы в работах фольклористов, этнографов, преподавателей высших, средних учебных заведений, аспирантов, магистрантов, студентов.



5. Научный архив НИИ алтаистики им. С.С. Суразакова. МНЭ, дело № 111.
6. Казагачева З.С. Обряд «Сары бюр». Сакральное в традиционной культуре: методология исследования, методы фиксации и обработки полевых, лабораторных, экспериментальных материалов. Москва, 1985: 268 – 273.
7. Научный архив НИИ алтаистики им. С.С. Суразакова. МНЭ, дело № 111.

## References

1. Kalendarnye obryady. Bol'shaya Rossijskaya `enciklopediya. Moskva, 2008.
2. Kalendarnye obychai i obryady narodov Vostochnoj Azii. Novyj god. Pod redakciej B.L. Modelya. Moskva: «Nauka», 1985.
3. Nauchnyj arhiv NII altaistiki im. S.S. Surazakova. MN'E 46 [30], D=74.
4. Nauchnyj arhiv NII altaistiki im. S.S. Surazakova. MN'E, delo № 61; F'E 43.
5. Nauchnyj arhiv NII altaistiki im. S.S. Surazakova. MN'E, delo № 111.
6. Kazagacheva Z.S. Obryad «Sary byur». Sakral'noe v tradicionnoj kul'ture: metodologiya issledovaniya, metody fiksacii i obrabotki polevyh, laboratornyh, `eksperimental'nyh materialov. Moskva, 1985: 268 – 273.
7. Nauchnyj arhiv NII altaistiki im. S.S. Surazakova. MN'E, delo № 111.

Статья поступила в редакцию 21.10.19

УДК 811

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10187

**Ali Madaeni Avval**, Cand. Of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Russian Language and Literature, University of Tehran (Iran),

E-mail: Seyedrezahosseini69@yahoo.com

**Seyed Hasan Zahraei**, Cand. Of Sciences (Philology), Professor, Department of Russian Language and Literature, University of Tehran (Iran),

E-mail: Seyedrezahosseini69@yahoo.com

**Seyed Reza Hosseiniinejad**, postgraduate, Department of Russian Language and Literature, University of Tehran (Iran),

E-mail: Seyedrezahosseini69@yahoo.com

**CONSIDERATION OF THE PRODUCTIVITY OF SUFFIXES OF NOUNS AND SUBJECTIVE ADJECTIVES WITH THE MEANING OF PERSON IN THE PERSIAN LANGUAGE IN COMPARISON WITH THE RUSSIAN LANGUAGE.** This article discusses the concept of productivity of suffixes in the Persian and Russian languages and their use over time in both official and colloquial speech of the two peoples. The work describes functions of productive suffixes and their classification in accordance with the functions of structuring and meaning. The research reveals importance of productivity in word formation, which indicates the richness of the language, and the fact that the suffix is one of the most important affixes for Russian and Persian word formation, Russian students in Iran did not pay enough attention to this issue. The present study, using the comparative analytical method, tries to eliminate the aforementioned drawback, and considers differences and similarities between productive suffixes with the meaning of the face of both languages.

Key words: suffix, productivity, noun, subjective adjective, Persian, Russian language.

**Али Мадаени Аввал**, канд. филол. наук, доц. каф. русского языка и литературы, Тегеранский университет, Иран,

E-mail: Seyedrezahosseini69@yahoo.com

**Сейед Хасан Захраи**, канд. филол. наук, проф. каф. русского языка и литературы, Тегеранский университет, Иран,

E-mail: Seyedrezahosseini69@yahoo.com

**Сейед Реза Хоссейининежад**, аспирант каф. русского языка и литературы, Тегеранский университет, Иран,

E-mail: Seyedrezahosseini69@yahoo.com

## РАССМОТРЕНИЕ ПРОДУКТИВНОСТИ СУФФИКСОВ СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ И СУБЪЕКТИВНЫХ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ СО ЗНАЧЕНИЕМ ЛИЦА В ПЕРСИДСКОМ ЯЗЫКЕ В ИХ СОПОСТАВЛЕНИИ С РУССКИМ ЯЗЫКОМ

В настоящей статье рассматривается понятие продуктивности суффиксов в персидском и русском языках и их использование с течением времени как в официальной, так и в разговорной речи двух народов. Дается описание функций продуктивных суффиксов и их классификация в соответствии с функциями структурирования и значения. Учитывая важность продуктивности в словообразовании, которая указывает на богатство языка, и тот факт, что суффикс является одним из важнейших аффиксов для русского и персидского словообразования, студенты русского языка в Иране не уделяли должного внимания этому вопросу. Авторы настоящего исследования с помощью сравнительно-аналитического метода пытаются устранить вышесказанный недостаток, и рассмотреть различия и сходства между продуктивными суффиксами со значением лица обоих языков.

Ключевые слова: суффикс, продуктивность, существительное, субъективное прилагательное, персидский, русский язык.

Понятие продуктивности в словообразовании используется для словообразовательных типов, аффиксов, производящих основ. В русистике, вслед за чешским лингвистом М. Докуллилом, различаются два вида продуктивности в словообразовании: продуктивность эмпирическая и системная [1, с. 131]. В этой статье сопоставляется продуктивность суффиксов в персидском и русском языках, потому что «суффиксы связаны с частеречной принадлежностью непосредственно, а префиксы, хотя и изменяют лексическое значение слова, но в большинстве случаев не влияют на принадлежность к той или иной части речи [2, с. 122]». Таким образом, рассмотрение продуктивности суффиксов, в отличие от префиксов, позволяет исследовать продуктивность суффиксов по частям речи.

В современном персидском языке встречается большое количество исконных и заимствованных суффиксов. Некоторые суффиксы непродуктивны или малопродуктивны, или даже «омертвелы», т.е. в данный момент не употребляются в качестве словообразующих элементов.

Самым заметным и в то же время значительным процессом, происходящим в лексике современного персидского литературного языка, является процесс пополнения ее новыми словами. Социальное развитие (экономическое, промышленное, административное, образовательное, военное и т.д.) в иранском обществе XIV века не могло реализоваться без одновременной эволюции персидского языка. С появлением новых отраслей промышленности, современной банковской системы, образовательных, административных методов и с

возникновением и развитием новых форм мышления и жизни в иранское общество, социальные отношения полностью изменились. Естественно, персидский язык тоже пытался быстро адаптироваться к этим событиям. Чтобы новые слова могли сохраняться в языке, они должны были обладать некоторыми свойствами, среди которых два были наиболее важными. Первое состоит в том, что присвоение имен должно осуществляться с помощью персидских слов, а второе – в том, что образованные имена должны точно отражать основные свойства новых явлений. Традиционные многоотраслевые мастерские конца XIII века либо должны были быть обречены на упадок, либо – принять новые изменения и стать одноотраслевыми [3, с. 23 – 24]. Такие слова, как زرگر [zārgār] (золотарь), شیشه گر [shishēgār] (стеклодел), رنگرز [rāngēz] (красильщик) и т.д. больше не отражали и не адаптировались к новым профессиям и отраслям. В связи с этим некоторые суффиксы также претерпели изменения. Одним из этих суффиксов был суффикс "نگر" [gār]. Садеги в своей статье «сти-ли и возможность словообразования в персидском языке» о суффиксе "نگر" [gār] и его значениях пишет, что нет никаких разногласий между исследователями по поводу того, что этот суффикс имеет субъективное значение. Поэтому и этот суффикс использовался для выражения профессии. "نگر" [gār] в то время добавило к слову значение «сделать что-то». Например, слово "خاکهنگر" [axāhēgār] (кузнец) изначально использовалось для обозначения тех, кто работает с железом. Позже появились другие профессии, такие как продавец железа. Таким образом, возникла необходимость в суффиксах, выражающих профессию

более конкретно. Поэтому, со временем суффикс "گر" [gār] утратил свою продуктивность, и другие суффиксы, как: «ساز» [saz], «کار» [kar], «فروش» [foruш], были заменены [4, с. 256]: هنگر [axāngār] (кузнец), آهن ساز [axānsaz] (производитель железа), آهن فروش [axānforuш] (продавец железа).

Персидский язык может быть одним из немногих существующих языков, который, благодаря своему богатству для большинства новых европейских явлений, выбрал подходящие названия и использует различные методы словообразования, такие как приставочный, суффиксальный и сложения.

Суффикс как один из важных элементов персидского словообразования играет важную роль в этой области. Каждый суффикс имеет свое собственное лексическое значение и действует полностью независимо, но на самом деле каждый суффикс работает в системе, которая вмещает все другие суффиксы языка. В этой системе есть порядок, и каждый суффикс имеет определенное местоположение и позицию относительно своих возможностей (грамматических, лексических, семантических), а также связывается с другими суффиксами из этой базы. Изучение этих взаимосвязей и сравнение лексических значений суффиксов служит эффективным инструментом для выявления возможностей и недостатков каждого суффикса в сравнении с суффиксами русского языка и является полезным методом для распознавания и позиционирования каждого суффикса во всей системе суффиксов персидского и русского языков.

Конечно, каждый суффикс может иметь разные значения, но в этой статье мы рассмотрим только его основное значение. Как указано выше, большинство лингвистов разделяет суффиксы на три категории: продуктивные, малопродуктивные, непродуктивные [5, с. 145 – 148]. Мы анализируем только продуктивные суффиксы. У иранских лингвистов, таких как Кешани, Фаршидвард и Садеги, которые обратили большое внимание на данный вопрос, есть разные категории для суффиксов с точки зрения продуктивности. Рассмотрев книги указанных лингвистов, можно перечислить следующие продуктивные суффиксы существительных или субъективных прилагательных со значением лица персидского языка.

Суффикс -ی [i]: самый продуктивный в персидском языке суффикс, который присоединяется к существительному и образует субъективное прилагательное или новое существительное. При помощи этого суффикса в его основном значении образуется субъективные прилагательные, которые указывают на принадлежность человека к определённому гражданству или жителю какого-нибудь города: ایرانی [irani] (иранец, иранка), روسی [rusi] (россиянин, россиянка), عربی [arabi] (араб, арабка), تهرانی [teherani] (тегеранец, тегеранка). Этот суффикс иногда присоединяется к существительному и образует новое существительное, которое указывает на качество или состояние. Например: مردی آمد [mārdiāmad] (какой-то мужчина пришёл).

Здесь надо обратить внимание на то, что персидский язык в силу своей аналитической структуры не имеет категории рода. В «Большом энциклопедическом словаре» дается такое определение для аналитических языков: «Аналитические языки – тип языков, в которых грамматические значения выражаются не формами слов (как в синтетических языках), а главным образом служебными словами, порядком слов, интонацией и т.п. [6, с. 17]», а в русском языке, как синтетическом, «эти отношения выражаются словоизменением, т.е. грамматическим чередованием морф в пределах словоформы» [7, с. 99]. Например когда мы пишем ایرانی [irani] это может быть иранский мужчина или иранская женщина, но в русском языке выражается как иранец и иранка. По этой причине можно сказать суффикс -ی [i] в персидском языке эквивалентен суффиксам -ец и -ка в русском языке. Также, по мнению Кешани, суффикс -ی [i] в персидском языке в сочетании с различными типами существительных в большинстве случаев образует прилагательные, которые относятся к человеку или характеристике человека [3, с. 107].

Суффикс -ه [x, иногда хэ]. По структурам, особенно с точки зрения количества производных слов, суффикс -ه [x] после суффикса -ی [i] является самым важным в персидском языке. Этот суффикс может указывать на сходство цвета, характера или формы. Также он может придать уменьшительному имени уничижительное значение: سیاه [siāh] (негр), سفید [sefid] (бледнолицый), مرده [mārdex] (муженек), زنیک [zanik] (женушка).

Суффикс -ک [ak]. Этот суффикс является одним из самых продуктивных суффиксов персидского языка и относится к разговорной речи. Поэтому большая часть его производных, особенно новая, не зарегистрирована в словаре. Он придает существительному уменьшительное значение: دخترک [doxtārak] (девчонка), پسرک [pesārak] (мальчишка), عروسک [arūsak] (кукла), گروهک [guruhak] (группировка).

Суффикс -بان [ban]. Этот суффикс существительных используется в персидском языке для характеристики человека, который охраняет какое-нибудь место или ухаживает за кем-нибудь или чем-нибудь: نگهبان [negāhban] (охранник), باغبان [bagban] (садовник), بانجنگ [džāngālbān] (лесник), مرزبان [mārzban] (пограничник).

Как показано выше, в большинстве случаев русский эквивалент суффикса -بان [ban] в русском языке является суффиксом -ник. По словам Л.С. Филиппова, этот суффикс в русском языке является продуктивным и регулярным [6, с. 48].

Суффикс -چی [chi]. Заимствованный из турецкого языка суффикс, который сочетается с существительными и образует новое существительное: درشکه چی [doršekchi] (ямщик), شیلورچی [šeylurchi] (трубач), معدن چی [mādanchi] (шахтёр), پستچی [postchi] (почтальон).

Суффикс -کار [kar]. Этот суффикс от существительного образует существительные или субъективное прилагательное: طلبکار [tālābkar] (заимодавец), بدهکار [bedehkar] (дебитор), جوشکار [džuškar] (сварщик), پیمان کار [peymānkar] (подрядчик).

Суффикс -گر [gār]. Очень активный в словообразовании существительных или субъективных прилагательных суффикс, который указывает на преувеличение или занятие: کارگر [kargār] (рабочий), ششگر [setamgār] (мучитель), کیمیاگر [kimiagār] (алхимик), پژوهشگر [pāžūshgār] (исследователь).

Суффикс -مند [mānd]. Этот суффикс существительных или субъективных прилагательных используется для характеристики тех, кто имеет какое-нибудь моральное или материальное качество: سعادتمند [sāadātmānd] (блаженный человек), سعادتمند [serātmānd] (богач), دانشمند [daneshmānd] (учёный), هنرمند [honarmānd] (художник).

Суффикс -نده [ānde]. Этот суффикс существительных прикрепляется к основе настоящего времени и образует существительное и субъективное прилагательное: خواننده [xānānde] (певец), گوینده [guyānde] (диктор), راننده [ratānde] (водитель), رزمنده [rāzmānde] (ветеран).

Суффикс -دان [dan]. Этот суффикс существительных, присоединяясь к названию научных материалов, указывает на человека, специализирующегося в данной области: شیمی دان [šimiđan] (химик), ریاضی دان [rīāziđan] (математик), فیزیک دان [fizikđan] (физик), تاریخ دان [tarixđan] (историк).

Исходя из этого, можно сказать настоящий суффикс полностью совпадает с русским суффиксом -ик.

Суффикс -پرست [pārest]. Этот суффикс сочетается с различными именами и образует субъективное прилагательное, которое описывает людей, глубоко верящих во что-то: خداپرست [xādpārest] (набожник), وطن پرست [vātpārest] (патриот), پول پرست [pulpārest] (стяжатель), بت پرست [botpārest] (язычник).

Суффикс -دار [dar]. Данный суффикс существительных создаёт название профессии, присоединяясь к названию вещей или предметов. Он также может относиться к тому, кто чем-то владеет: صندوق دار [sātdūğdar] (кассир), بانک دار [bankdar] (банкир), دارحساب [dārhāsb] (бухгалтер), شهردار [šahrdar] (мэр).

Суффикс -ساز [saz]. Настоящий суффикс обычно сочетается с названием вещей и создаёт существительные, которые описывают мастеров или ремонтников: مبلساز [moblāsaz] (мебельщик), آهنگ ساز [āhāngsaz] (композитор), ساعت ساز [sāātsaz] (часовщик), جواهر ساز [džāvāhersaz] (ювелир).

Суффикс -یار [yār]. Этот суффикс образует существительные, которые относятся к лицам, выполняющим свои обязанности под высшим руководством. Он может сочетаться с разными названиями профессий: دانش یار [daneshyār] (доцент), پزشک یار [pezeshkyār] (помощник врача), دفتر یار [dāftaryār] (помощник нотариуса), بهیار [behīār] (парамедик).

Суффикс -باز [baz]. Настоящий суффикс существительных очень продуктивный и регулярный. Этот суффикс может иметь разные значения в сочетании с разными названиями: شطرنج باز [šātrāndžbāz] (шахматист), شمشیر باز [šāmsīrbāz] (фехтовальщик), قمار باز [gomārbāz] (игрок), کفترباز [kāftārbāz] (голубятник).

Суффикс -فروش [foruш]. Этот суффикс существительных сочетается с названием вещей и называет профессию этой вещи: آهن فروش [axānforuш] (торговец железом), جواهر فروش [džāvāherforuш] (продавец ювелирных изделий), عتیقه فروش [ātiqeforuш] (антиквар), کتب فروش [ketābforuш] (продавец книг).

Изучая и используя существующие источники, вышеуказанные суффиксы в персидском языке со значением лица, учитывая степень их словообразования, являются наиболее употребительными, чем другие суффиксы.

Как видим, в большинстве случаев суффиксы не имеют одинакового эквивалента в русском языке. Таким образом, мы пришли к выводу, что продуктивные суффиксы в этих двух языках разные. Как было уже указано выше, в персидском языке существуют и непродуктивные суффиксы. Чтобы определить, продуктивным ли является суффикс в современном персидском языке, необходимо выяснить, имеются ли новообразования с этим суффиксом или нет. Для определения продуктивности суффикса нужно изучить лексику, представленную в словарях. Л.С. Филиппова говорит: «Степень продуктивности аффиксов неоднородна: есть аффиксы высокопродуктивные, малопродуктивные, среднепродуктивные, но попытки установить шкалу продуктивности (степень продуктивности) не увенчались успехом, так как не выработаны объективные критерии для разграничения степени продуктивности аффиксов (сколько надо новообразований, чтобы считать аффикс высокопродуктивным или малопродуктивным?) [1, с. 135]. Кроме того, следует учитывать, что аффиксы имеют разную степень продуктивности в разных стилях, сферах употребления, например суффикс -سان [san] характеризует научный стиль [گوربسانان] (кошкообразные), а суффиксы -دان [dan] شناس [šenās] продуктивны в сфере научно-технической терминологии [زمین شناس] (геолог), فیزیک دان [fizikđan] (физик).

Таким образом, представленные в этой статье примеры показывают, что значение лица в персидском языке выражается как субъективное прилагательное или существительное, в то время как в русском языке оно относится к существительному. Это указывает на то, что в персидском языке благодаря своей грамматической структуре имеется сильная система, которая образует прилагательное, и некоторые понятия со значением лица, выражающиеся как существительное в русском языке, являются прилагательными в персидском языке. И можно сказать, что в большинстве случаев суффиксы не имеют одинакового эквивалента в двух языках.

Один и тот же суффикс может иметь разную продуктивность в разных словообразовательных типах, например, суффикс -گر [gār] продуктивен в словообразовательном типе, когда не указывает на профессию: آشوب گر [ašūbgār] (бунтовщик), и этот же суффикс непродуктивен в словообразовательном типе (подтип) со значением «лицо – производитель действия»: زرگر [zārgār] (золотарь).

В персидском языке, являющимся аналитическим, грамматические значения выражаются не формами слов, а в русском языке, как синтетическом, обладают синтетические формы выражения грамматических значений.

Иногда суффиксы персидского языка не имеют никакого эквивалента в русском языке, поэтому при дословном переводе вместо одного слова следует использовать словосочетание: *اهن فروش* [ахэнфоруш] (торговец железом), *نقیریار* [дәфтәрийар] (помощник нотариуса).

Чтобы сравнить продуктивность или непродуктивность суффиксов со значением лица в русском и персидском языках, необходимо сначала выяснить,

одинаков ли их способ выражения в обоих языках или нет. Сравнивая персидский язык с другими языками, такими как английский и русский, мы обнаруживаем, что у персидского языка есть сильная система, образующая прилагательные, которая отводит прилагательному особое место.

Следует отметить, что в персидском языке существует еще большее количество суффиксов, которые не могут быть рассмотрены в одной статье, в связи с чем мы отобрали из них самые продуктивные со значением лица. Тему этой статьи можно исследовать в разных аспектах, и читатели могут должным образом расширить ее.

#### Библиографический список

1. Филиппова Л.С. *Современный русский язык. Морфемика. Словообразование*: учебное пособие. Москва: Флинта: Наука, 2009.
2. Кондрашова О.В. Представленность продуктивных/непродуктивных английских суффиксов в частотных стратах БНС. *Гуманитарные науки. Филология*. 2013; № 2.
3. Кешани Х. *Производство суффиксов в современном персидском языке*. Тегеран. 1992.
4. Садеги А.А. стили и возможность словообразования в персидском языке (1), *Нәшрэданеш*. 1991; № 64.
5. Фаршидвард Х. *Современное универсальное пособие по грамматике*. Тегеран: Издательство Сохән. 2003.
6. Розенталь Д.Э., Теленкова М.А. *Словарь-справочник лингвистических терминов*. Пособие для учителя. Москва: Просвещение, 1985.
7. Шайкевич А.Я. *Введение в лингвистику*. Москва, 2005.

#### References

1. Filippova L.S. *Sovremennyy russkiy yazyk. Morfemika. Slovoobrazovanie*: uchebnoe posobie. Moskva: Flinta: Nauka, 2009.
2. Kondrashova O.V. Predstavlennost' produktivnyh/neproduktivnyh anglijskih suffixov v chastotnyh stratah BNC. *Gumanitarnye nauki. Filologiya*. 2013; № 2.
3. Keshani H. *Proizvodstvo suffixov v sovremennoy persidskom yazyke*. Tegeran. 1992.
4. Sadeqi A.A. stili i vozmozhnost' slovoobrazovaniya v persidskom yazyke (1), *Nashr'edaneh*. 1991; № 64.
5. Farshidvard H. *Sovremennoe universal'noe posobie po grammatike*. Tegeran: Izdatel'stvo Sohān. 2003.
6. Rozental' D. E., Telenkova M. A. *Slovar'-spravochnik lingvisticheskikh terminov*. Posobie dlya uchitelya. Moskva: Prosveschenie, 1985.
7. Shajkevich A. Ya. *Vvedenie v lingvistiku*. Moskva, 2005.

Статья поступила в редакцию 04.11.19

УДК 801.8

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10188

**Bagandova I.M.**, Cand. of Sciences (Philology), teacher, Russian language and literature, multidisciplinary lyceum № 39 n.a. B. Astemirova, MBOU (Makhachkala, Russia), E-mail: bagandova.i@mail.ru

**Temirbulatova S.M.**, Doctor of Sciences (Philology), chief researcher, Institute of YALI DFITs RAS (Makhachkala, Russia), E-mail: sapiakhanum@mail.ru

**PROBLEMS OF RESEARCH OF PROVERBS IN THE DARGIN LANGUAGE.** The article, on the basis of a generalization of various approaches to the definition of the term "anthropological turn", discusses new methods of studying the phenomena of language and culture with modern linguistics. The authors present a method for studying paremias from the point of view of anthropogenesis, which gives unlimited opportunities to study them both from lexical and semantic and pragmatic significance, both from morphological and syntactic features. The analysis of proverbs and sayings demonstrates wide possibilities of linguoculturology, which considers the word, phraseologism, dictum through the philosophical-cultural, everyday and socio-historical development of the people. Based on the primary sources: the origin and history of origin (in the case of sayings) and using modern methodological capabilities such as descriptive, structural-semantic, content and discourse analyzes, the author of the article gives a complete picture of the linguistic study of a particular paremiological unit.

**Key words:** anthropogenesis, paremias, linguo-pragmatic aspects, historical subtext, communicative functions, classical sayings, variety of hypotheses.

**И.М. Багандова**, канд. филол. наук, учитель русского языка и литературы, многопрофильный лицей № 39 им. Б. Астемирова, г. Махачкала, E-mail: bagandova.i@mail.ru

**С.М. Темирбулатова**, д-р филол. наук, гл. науч. сотр. института ЯЛИ ДФИЦ РАН, г. Махачкала, E-mail: sapiakhanum@mail.ru

## ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПАРЕМИЙ ДАРГИНСКОГО ЯЗЫКА

В данной статье на основе обобщения различных подходов к определению понятия «антропологический поворот» рассматриваются новые методы изучения современной лингвистикой феноменов языка и культуры. Автор статьи представлен способ изучения паремий с точки зрения антропогенеза, что дает неограниченные возможности изучать их как с позиции лексико-семантической, так и с прагматической значимости, как с морфологических, так и синтаксических особенностей. Анализ пословиц и поговорок, приведенных в статье, демонстрирует широкие возможности лингвокультурологии, которая рассматривает слово, фразеологизм, изречение через философско-культурное, бытовое и социально-историческое развитие народа. Опираясь на первоисточники: происхождение и историю происхождения (в случае с изречениями) и используя современные методологические возможности, такие как описательный, структурно-семантический, контент- и дискурс-анализы, авторы статьи дают полную картину лингвистического исследования той или иной паремиологической единицы.

**Ключевые слова:** антропогенез, паремии, лингвопрагматические аспекты, исторический подтекст, коммуникативные функции, классические изречения, разнообразие гипотез.

Общезвестные методы изучения паремий с успехом используются в исследованиях Р.А. Майтеевой «Структурно-семантическая характеристика пословиц и поговорок даргинского языка в сопоставлении с английским языком» (2011), Н.М. Халиловой «Структурно-семантическая характеристика аварских пословиц и поговорок» (2010), С.В. Сидорова «Пословично-поговорочные паремии как фактор структурно-смысловой организации дискурса» (2003).

Паремиологические и фразеологические единицы представляют собой важные фрагменты языковой картины мира, в которых отражаются духовная и материальная культуры, мировоззрение, историческое прошлое, традиции, менталитет и особенности ассоциативно-образного, интеллектуального и эмоционально-оценочного осмысления окружающего мира. «Паремиология становится частью семиотики – науки о знаках – и смыкается с лингвистикой и этнографией, осознавая свое особое место и приобретая особый вес в попытках проникнуть в тайны человеческой мысли», – писал Н. Барли [1, с. 137]. Пословицы и поговорки

представляют собой универсальное явление, исследованию которого особенно в последнее время уделяют внимание в большинстве языков мира.

Паремиологические единицы изучаются в различных аспектах, что продиктовано их сложной знаковой природой и этнокультурным своеобразием. До сих пор остается дискуссионным вопрос о разграничении пословиц и поговорок. По мнению специалистов, паремии включаются в параметр широкого понимания фразеологии.

Использованный данными лингвистами методологический синтез эффективен при изучении сверхфразовых единств, к которым относятся не только пословицы и поговорки, но и фразеологические обороты, загадки и т.д.

Если говорить о степени изученности, то фразеология располагает несоизмеримым исследованным материалом по сравнению с паремиологией.

Паремиологией даргинского языка лингвисты заинтересовались относительно недавно, и хотя есть работы, посвященные структурно-семантическому



исследованию пословиц и поговорок даргинского языка, тем не менее, эта область языкознания изучена или в сравнении с фразеологией, или в сопоставлении с другими языками. О статусности фразеологии говорит и тот факт, что она включена во все учебные пособия, школьные учебники и пособия для вузов (например, М.-С. М. Мусаев «Дарган мез», раздел «Лексика и фразеология», 2014) [2, с. 28] по даргинскому языку как один из разделов, в то время как о паремииологии этого не скажешь.

Пословицы и поговорки даются как дополнительный материал в пособиях для студентов, составленных М.В. Ильясовым, И.М. Багандовой и П.М. Габидуллаевой в трех частях (I – 2012 г., II – 2013 г., III – 2015 г.) [3, с. 38 – 68] в качестве предложений, в которых нужно указать ту или иную часть речи, вставить пропущенные буквы или провести синтаксический разбор предложения. Пословицы и поговорки публикуются в каждом номере общественно-политической газеты на даргинском языке «Замана».

То, что паремии стали объектом внимания с точки зрения структурологии, культурологии, семантики и лингвокультурологии объясняется повышенным интересом дагестанских народов к истории своего края, своих народов и языков. Желание изучить корни происхождения своего народа и языка делают паремии тем заветным золотым ключиком, который открывает двери и к истории, и к культуре, и к старинному быту народа как нечто глубоко народное, не заслуживающее внимания людей, идущих в ногу со временем, стремящихся к современным знаниям, наукам и старающихся говорить преимущественно на русском языке.

В паремииологии проблему составляет исследование паремий через лексико-семантическую, социолингвистическую, лингвопрагматическую аспекты. При такой методологии основную трудность составляет специфика структур паремий, но именно такое многостороннее исследование дает возможность сформировать системный подход к изучению паремий с точки зрения менталитета, бытовых тонкостей, культурных традиций и исторического развития. Разумеется, исследование паремий одного языка будет отличаться от паремий другого спецификой и ментальной значимостью форм.

Возьмем, к примеру, пословицы родственных дагестанских языков, даргинского и аварского и попытаемся разобраться в нюансах.

«Исуло з’ду варанус к’имач’ун к’иуцас гъе’гон йохъ». – ‘В его доме даже верблюжьей яйце да птичье молоко найдешь’ (инхкваринский диалект) [4, с. 440].

На даргинском языке говорят: «Г’яяла базарличиб ч’и’ч’а муккеира баргес в’ирар». – ‘На Аяла базаре даже рог змеи можно найти’ (акушинский диалект).

Ментальные различия в приведенных пословицах заключаются в том, что даргинцы никогда не скажут о достатке отдельно взятого человека, что в его доме можно найти что-то дикийное.

«К’зуду гула з’к’ун гобисо, ликьел лоса а’ч’и’ун гобисо». – ‘Бестолковый разговор’ (букв.: ‘На пол ставить дна не имеет, чтобы поднять ручки не имеет’, аварский яз., инхкваринский диалект) [4, с. 441].

В даргинском языке: «Лезми г’як’ула умцан саби». – ‘Язык – мерило ума’ (акушинский диалект).

Аварский вариант пословицы дает оценку разговору с точки зрения пользы произнесенных слов. Даргинский вариант же дает оценку человеку, который пустословит. Но надо отметить, что в обоих языках очень много пословиц, совпадающих почти слово в слово. То, что в указанных диалектах найдены паремии, отличающиеся в тонкостях толкования, вовсе не означает, что в этих же диалектах нет дословно схожих изречений.

Категорически отличаться могут пословицы, например, с определенным историческим подтекстом. В аварском языке, допустим, каждому понятно, что означает пословица «К’зат’аллал Х’ажимурад йохъ’би». – ‘Пуля не знает Гаджимурада’ (инхкваринский говор) [4, с. 440]. Даргинцы так не говорят, хотя все в Дагестане знают, что Гаджимурад – герой. У даргинцев эта пословица звучит обобщенно: «Х’я’рх’я’ли г’я’х’г’абза я вай’г’абза х’ела». – ‘Пуля не различает ни героя, ни подлеца’.

При всей значимости структурного и семантического исследования пословиц и поговорок, вряд ли возможно изучать их только как грамматические единицы, вне фольклора, культурологии, антропологии, психологии и лингвокультурологии. Возросший в последнее время интерес к изучению паремииологии предполагает именно такого рода комплексный подход, но он продиктован самими пословицами и поговорками. Невозможно рассмотреть пословицу или поговорку как просто предложение. Разобравшись в лексическом значении прочитанного, нельзя не уточнить, к какому временному отрезку развития народа оно относится, зная о времени происхождения, нельзя не коснуться исторических событий того времени или же быта, климата, быта, т.е., одно изречение может размотать клубок шириной с целый исторический период: «Хала бук’и’у бук’и’уни г’ебх’еб’уцалли, маза язык’и’ дирар». – ‘Если старший чабан не поддержит чабанов, то пострадают овцы’.

В словаре Гасановой У.У. («Словарь даргинских пословиц и поговорок», 2014 г.) [5, с. 253] эта пословица дается как «непереводимая на русский язык». Дело не в том, что нельзя подобрать русские слова для литературного перевода, а в том, что специфика лексического значения пословицы словами не передается. Если углубиться в исторические дебри, то в старину люди уходили в горы пасти овец. Это были колхозные овцы, но можно было вместе с колхозными держать и своих. Позже горы стали уезжать в Ставропольский край и в Ногайские степи, где также пасли овец. Но в отличие от тех, кто в горах пас колхозную отару

и жил во временках и в снег, и в стужу, постоянно передвигаясь по горам в поисках сочных лугов, на Ставрополье старший чабан жил в своей кошаре, в каменном доме и контролировал труд других чабанов уже как хозяин, хоть зарплату им платил совхоз. У горного старшего чабана функции были, как у старосты класса в школе – без материальной выгоды, только обязанности. Для современных даргинцев, даже сельских, пословица потеряла актуальность, так как чабанов осталось мало (и только на Ставрополье), и, возможно, та товарищеская поддержка, героический труд людей, которые при любой погоде выполняли свой тяжелый труд для поднятия родного колхоза, современному потомству неизвестно. Современные чабаны – это бизнесмены, оплачивающие своим работникам труд из своего кармана.

Исторический период, который охватывает данная пословица: даргинцы пасли свои отары в горах с незапамятных времен, а с 1970-х годов стали уезжать на Ставрополье и в Ногайские степи. С конца 80-х начала 90-х годов прошлого столетия с упразднением колхозов и совхозов само понятие «чабан» устарело.

Психологическая значимость пословицы – командный дух по принципу один за всех, и все за одного тоже утратил свою актуальность – в наши дни по такому принципу никто не живет.

Социально-бытовая значимость: быт даргинцев неразрывно был связан с разведением овец. Чабаны считались зажиточными людьми, в советское время автомобили могли быть только у кого-то из райкомовских работников и у чабанов.

Разумеется, есть и классические изречения в даргинском языке, актуальные вне времени, которых не затронули опознавательные признаки современности и событий.

«К’а’п’а агарли г’я’мал бетарар, бек’и’ леб’и’алли». – ‘Можно и без шапки обойтись – лишь бы голова была’ [6, с. 7].

Если пословица о чабанах дает возможность рассмотреть ее с разных сторон и по содержанию определить социальный статус и исторический период времени, то пословица про голову и шапку не подлежит «расшифровке»: во все времена важно, чтобы голова на плечах была. Так, например, хайдакская пословица звучит следующим образом: «Г’янаш’илла ма’ а’ру’р’чи’билла, ганела г’я’иш’шак а’ру’р’чу». – ‘У кого не кипел мозг летом, зимой Kopf не будет кипеть’ [7, с. 263].

Пословица имеет поучительное значение. Соответствует русской пословице: «Кто не работает, тот не ест». Возникла она в сельской местности, в среде тружеников полей, которые, работая в летний зной на полях, добывают свой хлеб. Хотя в наше время многие могут, не утруждая себя, жить припеваками, для человека труда пословица остается актуальной.

Выполняют ли пословицы и поговорки коммуникативные функции и социально-общественную роль? На этот счет существует немало гипотез, рассматривающих закономерности влияния паремий на воспитание и становление личности, на развитие языка и частотность употребления в речи.

Сама природа существования паремий диктует все разнообразие гипотез, выдвигаемых лингвистами. Одна из основных, заслуживающих внимания, – это теория о троичности структуры паремий и фразеологизмов, продемонстрированная в исследовании Г.Л. Пермякова [8] и нашедшая более точное оформление в трудах М.Г. Демского [9]. По версии Пермякова и Демского, паремииологические и фразеологические единицы находятся в трех взаимосвязанных плоскостях: лингвальной (собственно языковой), логикосемиотической, предметной (план реалий). Изучение паремий с точки зрения этих трех плоскостей подтверждает, что параллельное и взаимопроникающее в паремиях делает их привлекательными не только с точки зрения языковых особенностей, но и как фольклорный жанр, культурное явление с собственной историей происхождения, неразрывно связанной с историей развития народа. Понимание многоаспектности подхода к изучению паремий диктует необходимость рассматривать их в комплексе, изучать с учетом всех вышеперечисленных позиций. Многоаспектное исследование паремий невозможно без сличения их смыслового и структурного сходства и различия между иными фольклорными явлениями.

Из всего сказанного следует, что мы придерживаемся той теории, что невозможно исследовать паремии языка (в данном конкретном случае – паремии даргинского языка) только как некий языковой знак вне сложной культурно-семиотической языковой системы. Нам близка теория Л.Г. Пермякова, в которой говорится, что именно семиотика в состоянии осмыслить то общее, что содержится во всех составных сложных языковых знаках, каковыми являются употребляемые в речи фразеологические, паремийные и прочие разговорно-фольклорные клише» [10, с. 7]. Продемонстрированный Л.Г. Пермяковым структурный метод исследования языкового материала паремий в сочетании с изучением их грамматических и синтаксических особенностей считаем необходимым для полноты исследования паремий.

Приведем следующую пословицу: «Нуни держибти к’ульгу-алх’ям’и’личи шур’д’ух’аб». – ‘То, что я выпил, пусть превратится в молитвы’.

История происхождения данной поговорки не имеет срока давности. Это в наше время мулла в одном из высокогорных даргинских сел Юждага весело относится к употреблению спиртного. Ни употребление спиртного, ни такое веселое отношение к этому категорически невозможно в северных районах Дагестана. Для них это святотатство. Сказанное в разгар всеобщего веселья, народ тут же подхватил, и выражение теперь употребляется при любой веселой попойке и означает следующее: «Любой совершенный мною грех пусть превратится в молитву за меня». Развивая теорию изучения паремий внутри культуросемиотической

языковой системы, скажем, что данное изречение ограничено территориально. Как мы уже сказали, для глубоко верующих народов северного Дагестана это недопустимая вольность. Мулла для них – образец правильного поведения, и его увидеть можно только в мечети, на похоронах и на мавлидах, но никогда на пьяной пирушке. В Дахадаевском районе к религии относятся проще, т.е. и у них читают азан, соблюдают пост и пять раз в день молятся, но к религиозным запретам и совершению греха относятся не с таким благоговейным страхом, как на северной стороне.

Поговорка вряд ли канет в Лету, учитывая то, как она весело подхвачена народом, который легко живет и без оглядки наслаждается жизнью, не задумываясь об адских муках потустороннего мира. Кстати, аналогичная поговорка есть в Кайтагском районе, когда насплетничавшись, что тоже является грехом, женщина сказала: «*Дули дурсивти кьулауэ1ялх1ям агае!*» – 'Сказанное мною пусть превратится в суры Корана'. «*Дули дурсивти балкни агае!*» – 'Сказанное мною пусть превратится в дуа!' (Дуа (араб.) – мольба).

Эта поговорка также относится к современному времени, так как согласно старинной версии, женщины, наговорившись вдоволь или нахотавшись, должны были произнести: «*Лампучкалис диаб нушани дарибти дукели1и / Лампочкалис диаб нушани дарибти мез*». – Пусть лампочке будет наш смех / Пусть лампочке будут наши сплетни'. Эта версия переплетается с приметой: чрезмерное веселье или сплетни наказуемы свыше, а проговорив данную фразу, ты снимаешь с себя ответственность за совершенный грех, перекладывая ее на лампочку.

Подводя итог своим попыткам разобраться в проблемах исследования таких культурно-языковых явлений, как пословицы и поговорки, мы пришли к выводу, что их объемность и многоаспектность исследовать без комплексного анализа, который включает в себя всю информацию о развитии языка и самого народа, не представляется возможным. Нельзя, например, пословицу рассматривать как просто предложение, сделав синтаксический или морфологический разбор, хотя нужно их различать по типам и разбирать слова в них по всем существующим

видам. Невозможно применить пословицу одной местности (села, махи) в кругу даргинцев другой местности: то, что для одних является шуткой, может оказаться категорическим запретом или святотатством для других. То есть умение пользоваться паремиями даргинского языка в первую очередь означает знание обычаев и традиций этнических групп даргинцев, которые в целом одни и те же, но так отличаются в нюансах в каждом районе. Изучая семантику и структуру паремий своего языка, целесообразнее сравнивать пословицы и поговорки, например, не с английским языком или искать сходства в немецком или башкирском языках, а изучать свои, сопоставляя паремии, например, акушинских даргинцев с паремиями дахадаевских даргинцев. Это даст и глубину понимания проблемы, и расширит границы языка и фольклора. Ни одна пословица не появляется сама собой, без предыстории, которая способствует ее рождению, и неправильно брать пословицу из словаря и искать аналогичную ей в английском или в другом европейском языке, который не имеют с нашими языками родства.

Такое сопоставление даст наиболее объективные и практические результаты, что облегчит проблему тематической классификации пословиц и поговорок и прольет свет на некоторые аспекты возникновения, развития и функционирования, расширит границы языка, который диалектологически развивается (не пересекаясь с литературным), объединившись в одно общее ветвистое русло.

Пословица «*Улани пашбарибти, дяг1ли гьала хибти*». – 'Ситом просеянные, ветром принесенные' употребляется акушинцами, чтобы указать на низкое происхождение человека, на его принадлежность к роду, который в старину относился к *лагьам*, когда люди делились на *узденое* – вольноотпущенных независимых крестьян и *лагьое* – рабов. Такое деление было у всех народностей Дагестана, но важно знать, говорят ли так же на людей незнатного рода, как в акушинской пословице, сергокалинские, кайтагские или дахадаевские даргинцы или у этой пословицы есть территориальные ограничения – вот что является, на наш взгляд, настоящей задачей для даргиноведов, занимающихся изучением паремий.

#### Библиографический список

1. Барли Н. Структурный подход к пословице и максиме. *Паремииологические исследования*: сборник статей. Москва: Наука, 1984: 12 – 148.
2. Мусаев М.-С. М. *Дарган мез*. Махачкала, 2014: 28.
3. Ильясов М.В., Багандова И.М., Габидуллаева П.М. *Дидактический материал* (I – 2012, II – 2013, III – 2015): 38 – 68.
4. Каримова Р.Ш. *Хваршинский фольклор*. Лейпциг – Махачкала, Институт эволюционной антропологии им. Макса Планка, 2014: 440 – 441
5. Гасанова У.У. *Словарь даргинских пословиц и поговорок*. Махачкала. ДГУ, 2014.
6. Магомедов А. *Пословицы и поговорки*. Махачкала: Дагкнигоиздат, 1982.
7. Темирбулатова С.М. *Пословицы и поговорки (бурсалаби). Хайдакский диалект даргинского языка*. Махачкала, 2004: 261 – 269.
8. Пермяков Г.Л. *От поговорки до сказки*. Москва: Наука, 1970.
9. Демський М.Т. *Переміологія. Українська мова: Енциклопедія*. Київ: Либідь, 2000.
10. Пермяков Г.Л. *От поговорки до сказки*. Москва: Наука, 1970.

#### References

1. Barli N. Strukturnyj podhod k poslovice i maksime. *Paremiologicheskie issledovaniya*: sbornik statej. Moskva: Nauka, 1984: 12 – 148.
2. Musaev M.-S. M. *Dargan mez*. Mahachkala, 2014: 28.
3. Ilyasov M.V., Bagandova I.M., Gabidullaeva P.M. *Didakticheskiy material* (I – 2012, II – 2013, III – 2015): 38 – 68.
4. Karimova R.Sh. *Hvarshinskiy fol'klor*. Leipzig – Mahachkala, Institut 'evolyucionnoj antropologii im. Maksa Planka, 2014: 440 – 441
5. Gasanova U.U. *Slovar 'darginiskih poslovic i pogovorok*. Mahachkala. DGU, 2014.
6. Magomedov A. *Poslovicy i pogovorki*. Mahachkala: Dagknigoizdat, 1982.
7. Temirbulatova S.M. *Poslovicy i pogovorki (bursalabi). Hajdaksij dialekt darginiskogo yazyka*. Mahachkala, 2004: 261 – 269.
8. Permyakov G.L. *Ot pogovorki do skazki*. Moskva: Nauka, 1970.
9. Dem'skij M.T. *Peremiologiya. Ukrain's'ka mova: Enciklopediya*. Kiiv: Libid', 2000.
10. Permyakov G.L. *Ot pogovorki do skazki*. Moskva: Nauka, 1970.

Статья поступила в редакцию 28.10.19

УДК 801.8

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10189

**Bagandova I.M.**, Cand. of Sciens (Philology), teacher, Russian language and literature, multidisciplinary lyceum № 39 n.a. B. Astemirova, MBOU (Makhachkala, Russia), E-mail: bagandova.i@mail.ru

**LINGUOCULTURAL PROBLEMS OF TRANSLATION OF DARGIN PROVERBS INTO OTHER LANGUAGES.** The article considers the specific features and difficulties of translating proverbs and sayings of the Dargin language into Russian and into Dagestan languages. The author analyzes the translation of proverbs of different nations and makes an attempt to demonstrate how the translation is lost in the utterance, how the embedded deep meaning becomes a set of words not only when translated into a language of a different nationality, but also for representatives of their nationality living in neighboring areas. The author concludes that the type of activity that these or other peoples of Dagestan are engaged in not only contributes to the birth of proverbs and sayings, but also sets the boundaries for use.

**Key words:** translation difficulties, frequency of use, picture of the world, peoples of Dagestan, stylistic coloring.

**И.М. Багандова**, канд. филол. наук, учитель русского языка и литературы, многопрофильный лицей № 39 им. Б. Астемирова, г. Махачкала, E-mail: bagandova.i@mail.ru

## ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕВОДА ПОСЛОВИЦ И ПОГОВОРОВ ДАРГИНСКОГО ЯЗЫКА НА ДРУГИЕ ЯЗЫКИ

Статья рассматривает специфические особенности и трудности перевода пословиц и поговорок даргинского языка на русский язык и на дагестанские языки. Автором проанализированы переводы пословиц разных народов и сделана попытка продемонстрировать, как при переводе теряется острота изречения, как вложенный глубинный смысл становится набором слов не только при переводе на язык другой национальности, но и для представителей своей

национальности, проживающих в соседних районах. Автором сделаны выводы, что вид деятельности, которым занимаются те или иные народы Дагестана, не только способствует рождению пословиц и поговорок, но и устанавливает границы употребления.

**Ключевые слова:** трудности перевода, частотность употребления, картина мира, народы Дагестана, стилистическая окраска.

То, что дагестанские народы близки между собой по духу, по традициям и обычаям – бесспорно. Сравнение пословиц и поговорок народов Дагестана показывает, что хотя и говорят эти народы на разных языках, диалектах и говорах – суть одна: порицается одно и то же, восхваляется одно и то же, а так как это, в основном, ремесленники, земледельцы, скотоводы – люди труда, то и говорится зачастую об одном и том же. Существенно то, что их роднит многозначность пословиц и поговорок:

аварская пословица (инхокваринский диалект): *«Игъобо бижохалта буквус г1адлу бувовъ»*. – «Если чабанов много, волк уничтожает баранов» [1, с. 439];

табасаранская пословица: *«Марччлхъан ахч1ва аш, джанаварди уьлду марччар»*. – «Большое количество чабанов ведет к уничтожению отары»;

даргинская пословица: *«Бук1уни бахъбиалли, маза буц1ани дуга»*. – «Если чабанов становится много, то волки съедают отару»;

аналогичная русская пословица: *«У семи нянек дитя без глаза»*.

Так как для всех народов Дагестана объединяющим языком является русский, то и рассматривать лингвокультурологические проблемы перевода на другие языки невозможно, не отразив тонкостей перевода на русский язык.

В приведенных выше примерах есть особенности, не всегда передаваемые русским эквивалентом. Дело в том, что у всех этих языков свой порядок слов, свои оттенки лексического понимания, продиктованные именно этим порядком.

Трудности при переводе с дагестанских языков на русский всегда возникали и возникают. Довольно весомая часть даргинских пословиц и поговорок относится к группе «непереводимых» на русский язык. Дело не в том, что невозможно совершенно подобрать слова, а в том, что острота и меткость, заложенные в них, утрачиваются, а в чем заключается мудрость, необходимо будет объяснять, т.е. учитывая все особенности того или иного языка, переводить то, что считается частью культуры одного народа, на другой язык очень сложно. Например, даргинская пословица *«Арадеш бе1лара дурхъаси давла саби»* [2, с. 18] переводится на русский язык следующим образом: «Самое большое богатство – здоровье». Есть русский аналог, который гласит: «Здоровье дороже богатства». Приведенный пример – тот классический случай, который, так или иначе, роднит все языки мира.

Пословица *«Канила талих1 саби, г1еркжал муц1ур бак1нира, нергълис х1ядурдеш саби, бай супелт кьич1барнира»* в переводе на русский язык означает: «Счастье живота в том, что борода длинная отросла, а готовясь съесть суп, чтобы сбрили середину усов». Как видим, это тот случай, когда литературный перевод невозможен, и изначальный смысл утерян в виду существенной разницы в картинах мира.

В русском языке тоже немало пословиц, которым нет аналогов в даргинском языке (им нет аналогов во всех дагестанских языках). Так, пословица *«Кода б не баня – все б мы пропали»* [3, с. 146] для даргинского слуха не так же значима, как для русского человека.

Для даргинцев (дагестанцев) понятие «баня» знакомо с относительно недавних пор. Именно в том понимании, в каком оно существует у русских. Баня – это то, что есть только у русского народа, и речь идет не только о гигиене, а о целом комплексе лечебно-профилактических процедур с венниками, горячим паром и ледяным купанием, после которого человек чувствует себя возрожденным, окрепшим и облегченным.

У даргинцев нет изречений о купании или о бане, возможно, потому что это часть сугубо личной жизни. Для горцев купание – это обязательная гигиеническая процедура (с учетом пяти омовений ежедневно перед намазом). Нормы соблюдения обязательных омовений перед намазом довели отношение горцев к гигиене до абсолюта, но это то, о чем не говорят вслух. Принимать ванны, париться, купаться в морской соли – это тоже понятия (и процедуры) «благоприобретенные».

Общая для дагестанских языков пословица *«Чебаалли – х1ярам, х1ебаалли – х1яла»*. – «Увидят – грех, не увидят – благо». Для русского человека данная пословица даже если и имеет смысл, то иной, нежели для даргинца, дагестанца, нормы поведения которого продиктованы неукоснительным соблюдением правил поведения с точки зрения религии и подспудным их нарушением, в виду того, что человек – это всего лишь человек.

Те же самые трудности при переводе внутри дагестанских языков. В Дагестане принято обязательно спрашивать, из какого района ты выходец. Дело вовсе не в любопытстве или в делении по национальному признаку. Назвав свой район, человек дает общее представление о себе: национальность, вид деятельности, общее представление о менталитете. Например, Акушинский район прославился тем, что там выращивают самую вкусную картошку, Ахтынский район – своими яблоками и медом, Левашинский район тем, что снабжает капустой всю Россию, кубачинцы прославили свое село на весь мир мастерами ювелирного дела, табасаранцы ткнут ковры, которым нет аналогов во всем мире, в Гергебильском районе растут лучшие на свете абрикосы и самая сладкая курага там. Лакские туфли ручной работы ценятся самими итальянцами, лезгинский хлеб – лучший из всех, которые пекутся в Дагестане, а танец лезгинка – один из самых зажигательных танцев на свете и т.д.

Все вышеперечисленное порой служит преградой тому, чтобы передать дословно то, что сказанное значит для конкретного народа:

даргинская пословица *«Къалиплич1 мешути дирар дабри дирути»*. – «Обувь шьют по колодке» синонимична русской пословице «По одежке протягивай ножки», тем не менее, есть оттенки различия. Для лакца, шьющего обувь не в одном поколении, – это всего лишь факт того, что без планки обувь не шить. Даргинское значение пословицы сложнее. В старинные времена, когда горянок категорически не посылали в город продолжать обучение в вузах, считая это позором, девушки, выйдя замуж, получали в семье мужа материальную свободу, соразмерно своему приданому. То есть если девушка – бесприданница, то и прав у нее никаких, чтобы претендовать на то, что бы то ни было в семье мужа. Если в родной семье она росла в холе и заботе, то в семье мужа могло быть некое понимание и снисхождение, но, если девушка росла в трудовой многодетной семье – терпеть ей суровое к себе отношение. В русской пословице же слышится: «Живи с учетом своих материальных возможностей, без долгов». Даргинская пословица многозначна в отличие от русского синонима, но все значения содержат в себе тяжелый намек на материальную несвободу или низкое происхождение.

Рассмотрим даргинскую пословицу *«Карила х1ял каричини г1ях1ил бала»*. – «Состояние печи (кари) знает только печник». Кари есть во многих селах высокогорного Дагестана. Это комнаты-духовки, комнаты-печи, в которых пекут хлеб, прибивая тесто к стене. Некоторые кари в виде комнат с лазом вовнутрь, некоторые похожи на ямы, куда нужно наклоняться. Кари были не во всех домах, и женщины собирались у той хозяйки, в доме которой и была подобная кари. В некоторых селах кари были общими и строились на нейтральной территории. В Каякенте даргинки до сих пор пользуются таким кари, которое собирает женщин на уютные посиделки, пока печется хлеб. Изречения про кари будут близки и понятны тем народностям Дагестана, которые пекут свой хлеб подобным образом.

Пословица (инхокваринский диалект) *«Оц1улъзи к1оро лехъби»*. – «Из сыворотки сыра не сделаешь» [1, с. 445] будет понятна в тех селах, где варят сыр.

Пословица (инхокваринский диалект) *«Г1абдалулъ чакар ц1идагом зах1матар беч»*. – С дураком даже кукурузу охранять трудно [1, с. 436]. У даргинцев нет изречений про кукурузу в подобном контексте, потому как кукурузу не охраняют. Нет кукурузных полей, у даргинцев она растет как окантовка огорода.

Приведенные в качестве примеров пословицы актуальны в тех селах, где шьют обувь, пекут хлеб в кари, делают сыр, выращивают кукурузу. Они актуальны, скажем так, частотны, именно в тех селах или районах, где есть указанный вид деятельности. Употребление в районах, где не сажают кукурузу и не шьют обувь невозможно, так как в этом нет морали, закреплённой наглядностью.

Картина мира дагестанцев тесно связана с их ремеслом. Так, например, в селе Акуша утреннее приветствие звучит: *«Релх1унриу?»* – «Проснулся?», *«Велх1унриу?»* – «Проснулся?», *«Делх1унряв?»* – «Проснулись?» На первый взгляд, ничего существенного, просто приветствие, обязательно сопровождаемое улыбкой. Приветствие не несет в себе пожелания, например, доброго утра, хорошего дня, как в русском языке. Утвердительная форма, констатация факта, больше похожее на то, чтобы что-то сказать. В Левашинском районе в шуточно-вопросительной форме говорят: *«Рургулиу?»*, обращаясь ко всем. *«Рургулиу?»* – это о капусте, мол, растет, заворачивается? Как уже было сказано, основное занятие левашинцев – растить капусту. Так здороваются в период с весны до осени, пока капуста растет. Ни в каком другом районе так не поздоровалась, так как там или растят фрукты, или ткнут ковры.

Чтобы правильно перевести пословицу или поговорку на другой язык, необходимо определить, существует ли подобный фразеологический оборот в том, другом языке. Если же такой оборот отсутствует, остается подобрать его эквивалент. При этом могут быть изменены части фразеологизма, но это чревато тем, что стилистическая или эмоциональная окраска не совпадут – смысл будет не тот же или останется набор слов, не передающий всей глубины высказывания. Например, *«Бек1 дигаали гъу къяшми!»* При переводе поговорка теряет всю экспрессивность содержания (Хотите голову – ну ноги!). Лексическое значение можно передать фразеологическим оборотом русского языка *бежать во весь опор / бежать очертя голову*, но дело в том, что даргинская поговорка содержит в себе панику, тревогу, опасение за жизнь или честь, в то время как в русском варианте оттенки страха варьируются от *спешу на работу, забыл выключить утюг до спасаю жизнь*.

Но, что мы видим, так это то, что в любом языке существует несколько изречений с одинаковым смыслом, что облегчает перевод или дает возможность подобрать аналог, очень близкий по смыслу.

Английская пословица: *«A friend in need is a friend indeed»*. – «Друг в беде есть настоящий друг».

Даргинская пословица: *«Гъалмагъ къяндешуназив вирар валуси»*. – «Друг познается в беде».

Русская пословица: *«Друг в нужде – истинный друг»* [3, с. 123]. Самый распространенный вариант: *«Друзья познаются в беде»*. Именно эта пословица чаще всего употребляется в речи и используется при переводе, опуская тонкости,



например, английскую поговорку можно понять следующим образом: «*Тот, кто в беде остался с тобой рядом*». Даргинский вариант намекает на то, что того, кто назвался другом, проверит трудность. Лексическое значение русской поговорки следующее: материальные трудности покажут, кто является настоящим другом.

Выражение «*Я же даргинка/даргинец*», произносимые в шуточной форме, как бы намекая на некий общеизвестный факт, вне Дагестана ничего не значат без длинной предыстории о торговой жилке даргинцев, но внутри республики, для всех народов Дагестана эта фраза «говорящая», указывающая на предприимчивость, материальный интерес даргинцев при ведении своих дел и т.д. Про другие дагестанские нации есть подобные поговорки: *я же ..., он же...*, они не всегда корректны, и из уст представителей других национальностей могут быть восприняты как оскорбление.

Отталкиваясь от существующей классификации, можно говорить о том, что поговорки и поговорки переводятся на другие языки идентично, так, как они звучат на даргинском языке. Например, поговорка *Рурси уркула – мас кьанла* абсолютно идентична русской поговорке «Дочку в колыбельку – приданое в корбейку» [3, с. 244]. Несмотря на то, что даргинский народ ассоциируется с предприимчивостью и бережливостью, а русский известен безоглядной щедростью и размахом, тем не менее в каких-то жизненных взглядах и в ответственности перед подрастающим поколением они абсолютно схожи.

«*Гьар лямц1бик1уси мурьы х1еблар*» [4, с. 47]. – «Не все то золото, что блестит». Переводятся частично одинаково: *Луэ1яна г1яваси* соответствует по смыслу русской поговорке «И гладок, да гадо» [3, с.87]. *Гладкий жирный* – дословный перевод даргинской поговорки. «*Луэ1яна г1яваси*» – поговорка, которая дает точную характеристику человеку, который никогда не испортит ни с кем отношений, но и никогда не будет ни с кем в дружеских, близких отношениях вне своей семьи. *Всегда любезный, приветливый и отстраненно вежливый* – дословное лексическое значение данной поговорки, в то время как русский эквивалент привносит в это же значение способность человека на подлые поступки и в целом производит отрицательное впечатление. В даргинском изречении мысль о способности на подлость не лежит на поверхности, как в русском варианте.

Пословицы и поговорки кардинально отличаются при переводе на другие языки, но, тем не менее, общий смысл выражения сохраняется. Например:

Даргинская поговорка «*Гьар мерла хьамик1ули селра х1ебарили увухъ-ес*» дословно переводится следующим образом: «Кидаться во все места и ничего сделать». Литературный перевод: «За все дела браться – ничего не сделать» соответствует русской поговорке: «Взялся за гуж, не говори, что не дюж». Даргинская поговорка «*Барибси – букад*» дословно переводится так: «Что сделал, то и съешь», соответствует русской поговорке «Что посеешь, то и пожнешь». Даргинская поговорка «*Гили-кьабта чедихъилихъаним эмх1е урчи бетх1ерар*». – «Даже если надеть седло, осел не станет конем» (дословно) соответствует русской поговорке: «Осел и в Киеве конем не станет» [3, с. 336].

При переводе даргинских пословиц и поговорок на русский язык существует не всегда разрешимая проблема – подобрать эквивалент так, чтобы при переводе не растерять смысл изречения. Например, даргинская поговорка «*Х1улбани чебаибси – някъл биран*». – «Что видит глазами – делает руками» (дословный перевод). Эквивалентная русская поговорка: «Одной рукой жнет, а другой – сеет».

«*Гьачам кьац1бики бец1 х1елукъан*». – «Один раз укусив волк не наестся». Так говорят даргинцы, указывая аллегорией, что совершивший плохой поступок однажды, будет способен на это еще не раз. Аварская поговорка (инхокавинский говор) гласит: «*Боц1и боц1ус г1амал гыйоц1и*» [1, с. 434]. – «Волк не изменит свою натуру. Сколько волка ни корми, он все равно будет в лес смотреть» [5]. Характеристика, данная на трех разных языках, говорит о мировосприятии и отношении к окружающей природе и дикому зверю этих народов. Мудрость трех национальностей едина в том, что волк – зверь, который при любых обстоятельствах останется таковым. Оттенки передачи мысли различны, но суть ясна – невозможно волка ни лаской, ни заботой приручить, одомашнить и отвести от его звериной подлой сущности.

#### Библиографический список

1. Каримова Р.Ш. *Хваршинский фольклор*. Лейпциг – Махачкала: Институт эволюционной антропологии им. Макса Планка, 2014: 434 – 445.
2. Гасанова У.У. *Словарь даргинских пословиц и поговорок*. Махачкала, ДГУ, 2014.
3. Михайлова Л.М. *20 000 русских пословиц и поговорок*. Москва: Центрполиграф, 2009: 123 – 244.
4. Магомедов А. *Пословицы и поговорки*. Махачкала: Дагкнигоиздат, 1982.
5. Даль В.И. *Словарь живого великорусского языка*. Available at: <http://slovardalja.net/>

#### References

1. Karimova R.Sh. *Hvarshinskij fol'klor*. Leipzig – Mahachkala: Institut `evolyucionnoj antropologii im. Maksa Planka, 2014: 434 – 445.
2. Gasanova U.U. *Slovar `darginkih poslovic i pogovorok*. Mahachkala. DGU, 2014.
3. Mihajlova L.M. *20 000 russkih poslovic i pogovorok*. Moskva: Centrpoligraf, 2009: 123 – 244.
4. Magomedov A. *Poslovicy i pogovorki*. Mahachkala: Dagknigoizdat, 1982.
5. Dal' V.I. *Slovar `zhivogo velikorusskogo yazyka*. Available at: <http://slovardalja.net/>

Но если вдаваться в подробности, то в даргинской поговорке так и читается, что склонность испортить отношения, предать и обидеть не может быть единичной, но указывает на подлую сущность. Так говорят о скандальном человеке, который в любом случае снова и снова найдет, от чего оттолкнуться в своем желании испортить отношения. Пословица применима и к тем, кто всеми правдами и неправдами тянут из родителей деньги или другие материальные ценности и т.д. Аварская поговорка одновременно категорична и предостерегает. Констатация факта – не более того.

Данные изречения точно характеризуют манеру поведения тех, кому не посчастливилось встретиться со звериной сущностью волка: оттенок значения даргинской поговорки: придется готовиться обороняться и помнить, что это добром не закончится. Аварской – сам решай, как поступать, но волк – это дикий зверь. Изречение указывает на осторожность в отношении таких ситуаций и желание избежать неприятных конфликтов. В русской поговорке слышится не столько о том, что волк – зверь, сколько о проявленной о нем бесконечной заботе и ласке, невзирая на то, что зверь дикий.

При переводе на другие языки пословиц и поговорок даргинского языка существенной является проблема перевести не «слово к слову», а передать смысл изречения с учетом особенностей языка. Сложность в том, что изречение, которое на родном языке так метко звучит, при переводе на другой язык рискует стать набором ничего не значащих слов. Эквивалент не всегда можно подобрать, не изменив лексического значения с учетом особенностей менталитета как того, так и другого языка. Возьмем, к примеру, поговорку «*Х1улбани чебаибси – някъл биран*». Выражение является лучшим комплиментом, характеризующим работающего человека. Такие рекомендации дают жениху, расхваливая его перед семьей невесты. Так характеризуют работающего семьянина, который всю жизнь посвятил благополучию семьи. Поговорка «*Усес ах1и ках1ейхун*». – «Ложился только спать» (дословно) имеет тот же смысл. Эти выражения, в основном, употребляются, чтобы охарактеризовать мужчину. Считалось и считается высшей похвалой, когда говорят, что мужчина обеспечивает семью.

«*Саели барибси берх1ехъ букад*». – «Утром сделанное, вечером проедающий». Начало свое эта поговорка берет с конкретного человека. В начале XX века в селе Акуша жила женщина по имени Хамис. За глаза все ее звали Гьард Хамис, что в переводе означает «Кол Хамис». Женщина была не робкого десятка, и трудные голодные годы пережила с честью, прокормив не только своих четверых детей, но и помогая бедным родственникам. Но прославилась она не этим. Утром она садилась ткать полотно, соткав нужных размеров, она спешила его продать, а на вырученные деньги, устраивала себе и своим детям вкусный обильный ужин. Ее осуждали за это. Людям и в голову не приходило, что вырученные за свой труд деньги можно все до копейки промотать в тот же день. Поговорка и по сей день актуальна среди жителей с. Акуша, несет в себе ту же негативную оценку в отношении живущих на широкую ногу и не задумывающихся о завтрашнем дне с точки зрения материального обеспечения.

Сложно подобрать русский эквивалент данной поговорке, учитывая широту и щедрость русской души. Но можно охарактеризовать размах Гьард Хамис русской поговоркой с противоположным значением: «Один раз живем!».

Бесспорно то, что пословицы и поговорки – показатель богатого словарного запаса, широты и развитости речи, но также бесспорно и то, что у каждого народа эта широта специфична. В пословицах и поговорах отражается все, чем живет народ – как он трудится и как отдыхает, какие страхи его преследуют, и в чем он отдушину находит. Пословицы и поговорки – изустная летопись народа, которая не вся дошла до наших дней, учитывая особенности жанра, но которая при внимательном изучении даст полную картину развития народа, выдаст все его тайны, научит всем его премудростям. Но для того чтобы понимать суть такой летописи, необходимо в совершенстве владеть языком, знать все его тонкости, жить среди этого народа. Дагестанцы говорят, что дагестанские русские отличаются от «русских русских». Но и дагестанцы, живущие за пределами республики, знают о том, как они отличаются от дагестанцев, живущих в стране гор. Вот именно эта часть народа, живущая за пределами своей родины, и привносит в исконно даргинские, исконно дагестанские, исконно русские изречения новые оттенки значений, стирая грань устойчивости, невозможности перевести на другой язык, делая паремии более гибкими для перевода и доступными для понимания.

**Bashkeyeva V.V., Doctor of Sciences (Philology), Professor, Department of Russian and Foreign Literature, Buryat State University n.a. D. Banzarov (Ulan-Ude, Russia), E-mail: oaelun@mail.ru**

**BETWEEN LIFE AND LITERATURE: PROBLEMS OF LITERARY BIOGRAPHY OF STEPAN LOBOZEROV.** The article is dedicated to problems of literary biography of a famous Russian playwright Stepan Lukich Lobozerov (born in 1948). There are three literary and "overliterary" factors that may help to understand the status of "the poster king" (according to L. Zhukhovitsky) to Russian critics and of his creative activity among critics and literary scholars. Lifestyle of the artist is associated with the Old Believers' roots and religiousness. National and moral nature of his plays make them more important and unchallenged. This genre of comedy is presented by the author's special worldview and a particular literary character.

**Key words:** Stepan Lobozerov, playwright's lifestyle, national values, comedy.

**В.В. Башкеева, д-р филол. наук, проф., ФГБОУ ВО «Бурятский государственный университет им. Д. Банзарова», г. Улан-Удэ, E-mail: oaelun@mail.ru**

## МЕЖДУ ЖИЗНЬЮ И ЛИТЕРАТУРОЙ: ПРОБЛЕМЫ ЛИТЕРАТУРНОЙ БИОГРАФИИ СТЕПАНА ЛОБОЗЁРОВА

В центре внимания проблемы – литературная биография известного российского драматурга Степана Лукича Лобозёрова (род. в 1948 г.). Выдвигаются три причины литературного и надлитературного характера, позволяющие понять статус «короля афиши» (Л. Жуховицкий) для российских критиков и литературоведов. Стиль жизни художника связывается со старообрядческими корнями, воцерковленностью драматурга. Принадлежность к национальной, нравственно ориентированной ветви российской драматургии приводит к выведению пьес драматурга за рамки интереса модной критики. Жанр комедии оказывается связан с особым мировосприятием и особым героем.

**Ключевые слова:** Степан Лобозёров, стиль жизни драматурга, национальные ценности, комедия.

Степан Лукич Лобозёров – один из самых известных русских драматургов рубежа XX – XXI веков. Биография его как драматурга началась в 1982 году, когда была закончена и поставлена в Русском драматическом театре г. Улан-Удэ его пьеса «Маленький спектакль на лоне природы». За ней последовали другие пьесы.

Редкий российский театр не ставил пьесы Лобозёрова, чаще всего это была уже упомянутая комедия, а также «По соседству мы живем» (1985), «Семейный портрет с посторонним» (1991), «Семейный портрет с дензнаками» (2001). Всероссийская его известность зафиксирована, в частности, «Новой газетой», в которой в 2007 г. было отмечено, что на основе ежегодно издаваемого в первом номере журнала «Современная драматургия» материала «Статистика знает все» можно констатировать, что до 1998 г. первенство в рейтинге постановок в театрах России держал драматург С. Лобозёров. В 1998 году его сменила Надежда Птушкина, но в 2005 году постановки по пьесам Лобозёрова сравниваются с постановками Птушкиной [1]. Заметим, что Лобозёров в изучаемый период с 1997 по 2005 гг. входил в пятерку наиболее рейтинговых авторов, оставляя за собой таких разных и разноплановых авторов, бывших на слуху, как Г. Горин, А. Арбузов, Н. Коляда.

При этой всероссийской известности весьма мало публикаций о нем, если не считать нескольких статей, одной диссертации, упоминаний в обзорных статьях или пособиях по современной драматургии и театре. Отмечается, что Лобозёров – популярный, известный драматург, но дальше нескольких абзацев дело обычно не идет.

Мы видим здесь несколько проблем, которые затрагивают его творчество в непосредственной связи с биографией и одновременно способствуют пониманию особого места С. Лобозёрова в современной российской драматургии. Во-первых, это вопрос о стиле жизни художника, его социальном поведении, что применительно к С. Лобозёрову с некоторого времени можно называть личностным уединением, своеобразным иночеством. Во-вторых, это проблема самого жанра комедии, очень сложного жанра, по-своему гораздо более сложного, чем, например, трагедия или драма. В-третьих, это вопрос мировоззренческий, связанный с существованием двух типов писателей в русской литературе, двух потоков в критике, драматургии, театре.

Первое, пожалуй, самое понятное в сложной загадке личности драматурга. Родился Степан Лобозёров в Бурятии в старообрядческой, семейской деревне Большой Куналей. Потом определенный период был связан с учебой и работой в городе, а около 1990 г. он поселился на станции Посольская Кабанского района Бурятии близ Байкала и с тех пор практически безвыездно пребывает там. Раз в год-полтора он выезжает в Улан-Удэ на один – два дня и возвращается в свой деревенский дом. Строительство дома в деревне – это не из-за мечты о собственной крыше над головой или в поисках здоровой экологии, а потому, что думает, прежде всего, о своих детях и внуках. Лобозёров считает, что у каждого должна быть своя малая родина, а город не может стать ею. «Почему дом купил? У меня есть малая родина – Куналей. Все эти квартиры ничего не дают. Для внука Витюшки – это малая родина. Младшая дочь выросла. Дочери, внуки сюда едут. Иногда человек 15 бывает» (интервью от 28 мая 2019, здесь и далее – инт.).

Забота о семье как фундаментальной основе жизни человека укоренилась в сознании и подсознании драматурга еще в детские годы, когда рос с двумя своими братьями в семье Луки Тимофеевича и Пелагеи Ивановны Лобозёровых.

Сейчас он замечает: «Где родился, там пригнулся. Не зря нас семейскими называют». Интересно, что установки старообрядцев противостоят мейнстримовским поискам русской литературы, когда герои ведущих классических произведений оказываются вне ситуации семьи. «Я начался – Онегин, Печорин... В смысле не надо семью, надо отдаваться работе, литературе, семья загубит. А потом сам понимаешь: наоборот, если семья есть, силы удваиваются».

Уединенный образ жизни вне города, вне постоянных контактов с редакциями, театрами есть для Лобозёрова и возвращение в детство. Сейчас для него существуют два периода жизни – детство в Большом Куналее и настоящий период жизни, который он считает старостью. «Квартиры городские как будто забыл. Как будто из детства сюда приехал».

Детство и старость – два принципиально важных для человека возраста, которые в случае с Лобозёровым никак не вписываются в господствующую постмодернистскую картину апологетику молодости. В детстве человек смотрит на все внимательно, пристально, с любопытством, «видит по-настоящему». «Потом все затеняется, да и некогда смотреть. Когда становишься стариком, опять начинаешь видеть главное. Как у Толстого Андрей Болконский лежал-лежал и вдруг увидел небо. Вот это главное. Не зря Толстой придавал старости особое значение».

Личностное уединение связано, в том числе, и с воцерковленностью автора, который принял в сложном периоде своей жизни православие. Надо отметить, что молодой Лобозёров был типичным атеистом советского времени, который мог и похулиганить, и поерничать. Драматург не просто крестился, он думал о жизни деревенских жителей: «Я слышал много: где в каких деревнях есть храм, там какая-то жизнь идет, налаживается все потихоньку. А где нет – все разваливается» [2]. Храм, построенный в Посольском в честь Святителя Иннокентия Иркутского, сыгравшего важную роль для верующих Бурятии, был освящен в 2012 году. Получается, что мирская жизнь перетекла в духовную, активность внешних контактов сменилась на высоту внутренней деятельности.

Что касается жанра комедии, то здесь тоже непростая ситуация. Сам автор не считает, что целенаправленно создает комедии. В интервью Г. Башкуеву в 1998 г. он признается: «Вот меня критики называют комедиографом. Да не сажусь я за стол с целью написать комедию. Жизнь такая... То, про что поляк написал бы трагедию, американец – мелодраму, а русский – комедию. Иначе как через смех невозможно выжить в этой стране» [3]. Простим автору, что в 1998 г. вслед за либеральными публицистами, заглядывающими на Запад, назвал он свою страну «этой». В другом он вполне самостоятелен, когда отказывается называть 90-е годы лихими, а говорит о том, что они были для народа «подлыми».

И через двадцать один год, в 2019 г. вновь констатирует: «Я писал, сильно и смешить-то не хотел. Серьезно писал». Признание автора позволяет понять, что не столько установка и цель, не столько желание следовать законам жанра двигали драматургом, сколько особое мировосприятие, которое изначально наполнено добротой, юмором, состраданием. Вспоминается Аристотель: «Смешное – это некоторая ошибка и безобразия, никому не причиняющее страдание и ни для кого не пагубное» [4, с. 897]. Лобозёров, исходя из высоких духовных представлений о сущем, добавляет мысль, которая отчасти напоминает критическое восприятие В.В. Розановым сатирического творчества Н.В. Гоголя: «Боюсь, что комедиями, может, зло принесть». Как раз именно комедии принесли Лобозёрову имя первого русского комедийного драматурга, «королем афиши» назвал его Л. Жуховицкий.

Из десяти пьес драматурга комедиями являются четыре произведения: «Маленький спектакль на лоне природы» (1982), «По соседству мы живем» (1985), «Семейный портрет с посторонним» (1991), «Семейный портрет с дензнаками» (2001). Последняя, правда, сложнее по жанру, сам драматург обозначает ее как трагикомедию. Что же объединяет комедии автора? Может быть, герой? Это всегда «обычный» человек, как будто ничем особо не выделяющийся, просто живущий на этой земле. Агриппина, Никанор, Матвей, Катерина, Тимофей – «обычные» герои С. Лобозёрова, «добрые, простые, открытые, радушные, гостеприимные, немного наивные, но иногда и хитроватые сельские жители, а также горожане, которые обычно не понимают всех нюансов деревенского уклада – обыкновенные люди, как будто списанные с натуры. Несмотря на бытовые неурядицы, они жизнерадостны и оптимистично смотрят на мир <...>. «Обычный» герой С. Лобозёрова – это всегда герой положительный» [5, с. 27]. Может быть, аксиологическая составляющая? «В жанре комедии драматург обращается к традиционным ценностям русской культуры, таким как семья, дом, дети, соседство, праздник, песня, гостеприимство и др.» [5, с. 110].

По Лобозёрову, литература не равна жизни, это отдельные субстанции. Нельзя из жизни, даже если это комичные или просто интересные эпизоды, все подряд включать в литературу. «Если все в пьесе включать, будет фильм ужасов, то ли комедия какая». Как видим, это другое понимание комедии, очевидно негативное, насыщенное эксцентрикой или обильное выразительными элементами. Слепое следование жизни, жизнеподобие ведет к бытописанию. «Так Петрушевская делала с ее магнитофонной речью. Современные словечки, а что это дает?»

Драматургия обязательно связана с вымыслом, без этого нет литературы. Такая позиция заставляет нас задуматься, какой же метод использует драматург, творя свои пьесы. Если его основная тема, та, с которой он вошел в русский театр, – деревенская тема, то значит ли это автоматически, что Лобозёров – реалист. Не случайно отдельные авторы называют его представителем «новой драмы». Во всяком случае, можно утверждать, что вымысел как способ восприятия и интерпретации мира весьма значимы для пьес Лобозёрова, как ранних, так и поздних.

Наконец третий вопрос – о двух потоках в современной литературе. С. Лобозёров, в 1-й половине 90-х гг. работая на телевидении, снял передачу о Куналее, в которой деревенские старики спели песню «Горит, горит село родное, горит вся родина моя». Эта песня как ничто другое ясно показывает отношение драматурга к произошедшей в стране и происходящей сегодня ломке исторической России и ее народа.

Его отношение к перестройке, постперестройке, к реставрации капитализма в России, сопряженной с подчинением вестернизации, разумеется, критическое. В определенных моментах есть близость к постперестроечным взглядам В. Распутин. Сильна в его публицистических работах аналитика о тенденциях и состоянии дел и умов в стране. Он, например, пронизательно заметил, что российскую государственную власть охаживают через использование концепта «чиновник», тогда как «государство – это мы. Звучит для нас, «теперешних», довольно странно, тем не менее факты на поверхности: в силовых структурах – главной опоре государства – работают не наши ли дети, внуки, братья, даже близкие друзья, и в других государственных структурах вплоть до судебной системы, налоговой инспекции тоже работают не захватчики и оккупанты» [6].

Политическая включенность на базе русской исторической традиции, мировоззренческая устойчивость в понимании ментальных оснований национальной культуры свидетельствуют о принадлежности драматурга к русской эстетической традиции в вопросе понимания взаимоотношения жизни и литературы. Литература здесь есть один из способов восприятия жизни, который помогает живому человеку, современнику, прежде всего, в выстраивании собственной жизни. Такое понимание жизни, биографии отличается цельностью и принципиально противоположно философии жизнестроительства, характерной для представителей модерна и постмодерна.

Как раз последние оказываются в сфере интересов критиков и литературоведов, пусть даже показанные в критическом ракурсе. Только ленивый не пишет о представителях так называемой «новой драмы», которая есть, с одной стороны, эстетический эксперимент, с другой, развивает западные драматургические традиции, порой с перехлестом. Не случайно присуще «новой драме» вторжение масскульта, активизация экзистенциальной драмы, драмы абсурда, утрированного документального начала. Лобозёров же и в 80-е, и в 90-е, и в 2000-е гг. пристальное внимание уделял национальным аксиологическим ценностям. Ему трудно понять ту часть интеллигенции, которая предлагает все брать у Запада, воспринимает свои базовые традиции как глубокое средневековье, а индивидуалистические чужие установки как наше будущее: «Раньше была чума, заставы ставили. Теперь тоже надо отгораживаться, а не приглашать к себе чуму».

Совокупность данных причин и определила особое место Лобозёрова на карте современной драматургической ойкумены.

#### Библиографический список

1. Агапова Т. Репертуарные модели. *Современная драматургия*. 1989; № 1: 193 – 199.
2. Матренин А. *Храм, который построил драматург*. Available at: <http://7ka.tv/news/47110>
3. Башкуев Г. Его алмазы и изумруды. Интервью со Степаном Лобозёровым в трех актах, с прологом и эпилогом. *Правда Бурятии*. 1998; 28 ноября.
4. Аристотель. *Этика. Политика. Риторика. Поэтика. Категории*. Минск: Лит, 1998.
5. Вторушина Н.И., Башкеева В.В. *Драматургия Степана Лобозёрова*. Улан-Удэ: Изд-во Бурятского госуниверситета, 2015.
6. Лобозёров С. Пока мы держали руки, расprostertymi для объятий, с нас успели снять последние штаны. Available at: <https://ulan.mk.ru/articles/2016/07/06/poka-my-derzhali-ruki-rasprostertyimi-dlya-obyatyi-s-nas-uspeli-snyat-poslednie-shtany.html>

#### References

1. Agapova T. Repertuarnye modeli. *Sovremennaya dramaturgiya*. 1989; № 1: 193 – 199.
2. Matrenin A. *Hram, kotoryj postroil dramaturg*. Available at: <http://7ka.tv/news/47110>
3. Bashkuev G. Ego almazy i izumrudy. Interv'yu so Stepanom Lobozorovym v trekh aktah, s prologom i 'epilogom. *Pravda Buryatii*. 1998; 28 noyabrya.
4. Aristotel'. *Etika. Politika. Ritorika. Po'etika. Kategorii*. Minsk: Lit, 1998.
5. Vtorushina N.I., Bashkeeva V.V. *Dramaturgiya Stepana Lobozerova*. Ulan-Ud'e: Izd-vo Buryatskogo gosuniversiteta, 2015.
6. Lobozerov S. Poka my derzhali ruki, rasprostertyimi dlya ob'yatij, s nas uspeli snyat' poslednie shtany. Available at: <https://ulan.mk.ru/articles/2016/07/06/poka-my-derzhali-ruki-rasprostertyimi-dlya-obyatyi-s-nas-uspeli-snyat-poslednie-shtany.html>

Статья поступила в редакцию 22.10.19

УДК 811.351.22

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10191

**Vagizieva N.A.**, Cand. of Sciences (Philology), junior researcher, Dagestan Federal Research Center of Russian Science Academy (Makhachkala, Russia), E-mail: [naida.vagizieva@mail.ru](mailto:naida.vagizieva@mail.ru)

**WEDDING-RITUAL FOLKLORE AND VOCABULARY IN THE KADAR LANGUAGE.** The article describes and characterizes wedding ceremonies, poetic vocabulary of songs, good-wishes of Kadar people, since until nowadays the lexico-semantic analysis of traditions, folklore of wedding ceremony of the ethnic group has not fully been scientifically carried out. The proximity of the Kadar people with other peoples of Dagestan determines their contact folklore relationships, which in turn affect the folklore of the Kadar people, introducing into it their own characteristics that differ from the folklore works of the Dargins. The main research methods are historical-typological, historical-comparative and complex analysis of the folklore of the Kadar and peoples of Dagestan, particularly the Dargins. The significance of the article is in identifying the features of wedding ceremonial folklore and the characteristics of lexis of the Kadar language.

**Key words:** folklore, wedding ceremonies of the Kadar people, wedding poetry, good-wishes, vocabulary of the wedding ceremony of the Kadar language.

**Н.А. Вагизиева**, канд. филол. наук, мл. науч. сотр., Дагестанский федеральный исследовательский центр Российской академии наук, г. Махачкала, E-mail: [naida.vagizieva@mail.ru](mailto:naida.vagizieva@mail.ru)



## СВАДЕБНО-ОБРЯДОВЫЙ ФОЛЬКЛОР И ЛЕКСИКА КАДАРСКОГО ЯЗЫКА

Работа выполнена при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (РФФИ), проект № 18-012-00718 «Документирование кадарского языка: грамматический очерк, тексты, словари».

Данная статья посвящена исследованию и описанию свадебных обрядов, поэтической лексики песен, благопожеланий кадарцев, так как до настоящего времени лексико-семантический анализ традиций, свадебно-обрядового фольклора предполагаемого этноса не были в полной мере научно освещены. Сосуществование кадарцев с другими народами Дагестана обуславливает их контактные фольклорные взаимосвязи, которые в свою очередь сказываются на фольклоре кадарцев, принося в него свои особенности, отличающиеся от фольклорных произведений даргинцев. Основными методами исследования послужили историко-типологический, историко-сравнительный и системно-комплексный анализ фольклора кадарцев и народов Дагестана, в частности даргинцев. Значимость работы заключается в выявлении особенностей свадебно-обрядового фольклора и характеристики лексики кадарского языка.

**Ключевые слова:** фольклор, свадебные обряды кадарцев, свадебная поэзия, благопожелания, лексика свадебного обряда кадарского языка.

Вступление в брак является важным событием в жизни человека. Свадьба – богатое символическими действиями, обрядами и национальным колоритом торжество и правовой акт, отражающий культурно-бытовые, социальные и экономические особенности образа жизни того или иного народа. Р.М. Магомедов в своей монографии «Вековые ценности Дагестана» отмечает, что «вопрос о создании семьи не считался у наших предков частным делом молодой пары. В те времена любой горец считал себя частью какого-то сообщества – прежде всего своего родственного коллектива – тухума, а затем – своей общины – джамаата. Поэтому о будущей судьбе своих детей родители начинали думать, когда те еще лежали в колыбелях» [1, с. 346]. В связи с этим у кадарцев существует система адатов, основанная на принципе разделения ролей мужчины и женщины, выполняемых ими как внутри дома, так и за его пределами. Отсюда и исходит разделение мужских и женских прав и обязанностей, а определенность ролей помогает в соблюдении порядка в обществе и поддержании согласия в доме.

Традиционные дагестанские свадебные обряды, свадебно-обрядовая поэзия и лексика освещены в трудах С.Ш. Гаджиевой, В.И. Алиева, А.Г. Булатовой, Б.М. Алимовой, Г.А. Сергеевой, Р.М. Магомедова, Б.К. Далгата, С.М. Темирбулатовой, М.Ю. Курбанова, Х.А. Юсупова и др.

Значительный вклад в освещение поэтики даргинского песенного творчества внесли труды З.А. Магомедова, Ф.О. Абакаровой, Ф.А. Алиевой, А.М. Вагидова, А.А. Алихановой и др.

Обрядовая поэзия – важный составной элемент духовной культуры народа. Она связана с исполнением определенных обрядов на протяжении всей жизни человека. Х.А. Юсупов в своей монографии «Обрядовая поэзия даргинцев (Общее и локально-особенное)» пишет, что «обрядовая поэзия – одна из основных областей устного народного творчества даргинцев, где отразилась семейно-бытовая сторона жизни народа, где высказывались представления об окружающем мире, а также духовные интересы и эстетические идеалы народа» [2, с. 4].

В данной статье впервые предпринимается попытка охарактеризовать свадебные обряды, поэтическую лексику песен, благопожеланий кадарцев. До настоящего времени лексико-семантический анализ традиций, фольклора и в частности свадебной поэзии предполагаемого этноса не были в полной мере научно освещены. «... Кадар географически расположен вдали от других даргинских сел и входит в район, населенный в основном кумыками, а именно – в Буйнакском районе Республики Дагестан» [3, с. 96].

Контактные взаимосвязи кадарцев с близрасположенными народами Дагестана сказываются на фольклоре исследуемого этноса. Такие связи привносят в кадарский фольклор свои особенности, которые отличают его от фольклорных произведений даргинцев.

Свадебный ритуал кадарцев включает в себя три ключевых момента: 1) *деварасни* – договор, 2) *уарни* – обручение, 3) *жин* – свадебное торжество.

Также необходимо отметить, что существуют предсвадебный и послесвадебный циклы свадебного ритуала. Обычно юноша, влюбленный в девушку, каким-то способом давал знать ей об этом и позже сообщал своим родителям. К примеру, у кадарцев в годы советского периода организовывали *белхъа* («сходка, уборка урожая»), в одном из домов села для очистки собранного урожая кукурузы. Девушки приходили в красивых нарядах и усаживались с одного края, а юноши располагались напротив них и исполняли *саримт* («шутливые песни о любви, частушки» в форме диалога). Например:

– *Вай, вай аман, вай аман, урки изур гъар заман, Дия изуй уркилус, авагъагъ хлазе дарман?* – Вай, вай аман, вай аман, [мое] сердце болит все время [из-за любви], для [исцеления] моего больного сердца, нет ли у тебя лекарства?

– *Вай, вай аман, вай аман, Хлаа изуй уркилус авгара наизе дарман, бекл изуркла пацбара, квани изуркла кач бара.* – Вай, вай аман, вай аман для [исцеления] твоего больного сердца, нет у меня лекарства, если голова болит – разбей [ее], если живот болит – свари кашу [для него] [4].

Молодой парень, влюбившийся в одну из девушек, обычно брал *суми* («кукурузный початок, очищенный от кукурузы») и бросал в сторону своей избранницы. Таким образом, девушка и все присутствующие узнавали о симпатии парня к ней и его серьезных намерениях.

В дагестанских семьях, пишет Б.М. Алимова, «вопрос о женитьбе сына так же, как и замужестве дочери, решался старшими членами семьи, которые в

своем выборе руководствовались соображениями сословной принадлежности, общественного престижа тухума или патронимии обеих семей, имущественными интересами» [5, с. 11]. В большинстве же случаев молодых знакомят родственники. В число сватов входили, как правило, самые близкие родственники юноши: мать, дядя по материнской линии, тетя и др. Сватами назначали уважаемых людей. В настоящее время сами родители юноши принимают участие в свогоре с родителями предполагаемой невесты.

Согласно кадарскому этикету, при первом посещении сваты не получают согласия, несмотря на то, что родители девушки не прочь выдать ее замуж за данного парня. Они просят дать им время на раздумье. Как правило, через неделю сваты снова посещают дом родителей невесты. Они не затрагивают до угонений до тех пор, пока не получат согласие от отца девушки.

Затем за сватовством следует *уарни* (обручение) с приношением подарков невесте. Обручение у кадарцев оформляется в день сватовства. В ранние годы кадарской невесте дарили отрез ткани, платок, кольцо. Курбанов М.Ю. пишет, что «в некоторых селах, например, Шири, Сутбук, Дахадаевского района в качестве подарков носят и серебряные монеты. Число серебряных монет варьируется в пределах от 8 до 16.... До настоящего времени одним из главных подарков невесте в селе Губден является губденский платок [6, с. 72]. Повсеместно во время обручения сваты одаривают невесту деньгами.

Преподнесенные стороной жениха дары носят название *алхям* (калым). Величина калыма у кадарцев может варьироваться и зависит от экономического положения и договора двух сторон. Кадарское сватовство осуществляется в узком кругу близких людей. Сваты предпочтительно приходят в дом родителей невесты *маркчалас*, или *маркчалала дилхъабзала арагъа* (ко времени или после совершения вечерней молитвы), соблюдая определенную предосторожность во избежание неблагоприятных случаев и для успешного прохождения сватовства.

Входя в дом родителей невесты, старшая из делегации сватов обращается к хозяевам со следующим пожеланием: «*Аллагъли ахлял сагъятке гъарши-бараб*» («В добрый час!», букв.: «Пусть Всевышний назначит хороший час!»). Мужчин из числа сватов приглашают к праздничному столу с угощениями. А тем временем женщины-сваты входят в другую свободную комнату, где родственницы жениха в центр комнаты кладут подарки невесте: золотые изделия, сумму калыма, наряды, конфеты и сладости в корзинах, а вокруг располагаются молодые девушки и взрослые женщины со стороны жениха и невесты. Две представительницы со стороны невесты произносят следующие слова: «*Ишца жавгай затане лер*» («Здесь такие красивые подарки», букв.: «Здесь красивые вещи есть») и начинают процесс красивой, подробной презентации и демонстрации присутствующим даров жениха невесте и в завершении раздают конфеты каждой девушке, женщине, при этом произнося благопожелание молодым и их родителям: «*Ишци миръиле калъаб*» – («Такой же сладкой пусть будет [жизнь молодых как эти конфеты]», букв.: «Так сладко пусть останутся»). Мать невесты при осмотре даров либо не присутствует, либо сидит в стороне от того места, где разворачиваются обрядовые действия.

После обручения засватанные становятся уже официально женихом и невестой. У даргинцев «после официального обручения молодые люди могут встречаться и появляться вместе в общественных местах, хотя в условиях села это редкое явление» [6, с. 73]. «В некоторых даргинских аулах невеста с матерью или подругами могла прийти в гости к жениху» [7, с. 32].

Среди кадарцев не приняты такие встречи жениха и невесты, считается, что это признак нескромности и неуважения к общественной морали. В дни национальных праздников жених и его родители навещают будущих родственников и одаривают подарками невесту до самой свадьбы, этот процесс называется у кадарцев *генежейчу лахъилике ардукъни* (пойти на беседу к невесте). Только лишь после многократных таких визитов юноше удавалось увидеть свою невесту, в большинстве случаев жених, пришедший навестить своих будущих родственников, беседовал с представителями мужской половины дома.

В годы советского периода кадарская свадьба длилась 4 – 5 дней. За несколько дней до свадьбы близкие родственники собирались на совет для распределения обязанностей на свадьбе.

Современные кадарские свадьбы празднуют 2 дня. Свадебное торжество начинается в домах жениха и невесты одновременно. В день свадьбы осуществ-

вляется регистрация брака в отделе загса. *Магъар* «Никах» – в исламском семейном праве брак, заключаемый между мужчиной и женщиной, у кадарцев заключается за несколько дней до торжества. *Рурсила мас* (приданое) отправляют за несколько дней до свадьбы и размещают в доме, построенном юношей и его отцом специально для молодой семьи. Традиционно комнату, иногда и дом для новобрачных (*хъали баршес* – букв.: нарядить комнату) подготавливают две женщины со стороны невесты (по одной из представительниц со стороны отца и матери) за неделю до свадебного торжества. За это они получают подарки и угощения от матери жениха и затем возвращаются в дом невесты.

В день свадьбы жених отправляется за невестой в сопровождении многочисленных родственников и друзей. По пути в дом жениха юноши преграждают путь свадебному кортежу. Полпути от дома невесты ее родственники должны преподнести молодежи монеты, а вторую половину пути до дома жениха – его родственники.

С кадарской невестой из дома ее родителей в дом жениха отправляются *гъудне* (девушки, сопровождающие невесту). Особую роль играет *абай-гъатун* (наставница невесты). Не каждая женщина могла решиться выполнять функции *абай-гъатун*, так как в ее адрес могли быть направлены всевозможные шуточные действия, слова.

В с. Башлыкент Каякентского района «женщины ведут под руку невесту, одетую в свадебный наряд, накрытую белым шарфом (гульмелли). Участники несут деревце, украшенное сладостями, фруктами, яйцами, у большинства женщин в руках подносы с печеным, халвой, другими восточными сладостями» [8, с. 35].

В с. Мюрего Сергокалинского района «по пути от дома невесты до дома жениха с крыш домов на невесту сыпят муку. Это по старинному обычаю означало, чтобы она в этом не имела нужды» [9, с. 145].

У кадарцев невеста одевалась в белый свадебный наряд, а лицо было прикрыто *klatlu* (большим платком). Свадебный кортеж встречала бабушка либо тетя жениха у дома и осыпала невесту конфетами и монетами, этот обряд символизировал пожелание невесте благодатной и сладкой жизни в новой семье.

Перед тем, как зайти в дом, молодых встречает мать жениха, которая преподносит невесте, затем сыну и прибывшим гостям ложку меда либо край пирога, предварительно окурив его в мед, и произносит следующее пожелание: «*Иши варъаана миръиле калъабрия. Хлудуклуле*» («Пусть жизнь будет ваша сладкой, как мед. Довольствуйтесь друг другом»).

Прибывшие гости поздравляют жениха и невесту, их родителей и близких родственников с праздничным свадебным торжеством многочисленными благопожеланиями:

«*Урцбаа рузъаб рурсбаа рузъаб!*» – «Чтобы родила много сыновей и дочерей!»;

«*Иши миръиле буаб!*» – «Чтобы так же сладко жили!»;

«*Дарх ахлте глямру дерклаб!*» – «Счастливую совместную жизнь чтобы проживали!» [10].

Затем друзья жениха (*гиява гъурдашунт*), создавая веселую обстановку, исполняют *саримт* (шуточные песни, частушки). Например:

– *Раши, рурси, аркъяхля хламхаличу дузани! Хлу руклүй хлабарале, хламхла бергъаб буцъани!* («Эй, девушка, поедом на ослике в лес! Если я не буду тебя слушаться, то пусть съедят ослика волки!»).

– *Жигулира бурару лагизака хлабашу, Самолет льябкъяхля гъаваника башахъуй* («Зачем нам «Жигули», которые не едут по [горным] подъемам, купим самолет, который по воздуху будет летать»).

– *Камаз буклар, маз буклар. Це бирида камаз – маз? Камазгъуна хлура лерри, мазгъуна нур левра* («Камаз» говорит, «маз» говорит [любимая] Зачем нам камаз, маз, когда есть такие замечательные, как «камаз» – ты, и как «маз» – я» [4].

На второй день после свадьбы проводят обряд *бях! абхъес* (открывать лицо невесте). Этот обряд символизирует официальное знакомство девушки, вступившей в брак, со всеми новоиспеченными родственниками мужа. Невесту, ее наставницу и подруг приглашают в *цала хъали* (гостиную) (букв.: комната с огнем: в старину в гостиной кадарцев находилась печь для обогрева всего дома, хозяева и их гости располагались в этой самой теплой комнате и проводили беседы), где их ждали бабушка, мама, сестра жениха и т.д., усевшись в круг.

*Абайгъатун* (наставница невесты), поприветствовав новых родственников, приглашает невесту и ее подруг войти в комнату и принести *генежея клабатл* (букв.: поднос невесты) с подарками. Наставница подводит невесту к бабушке, которая в свою очередь открывает новоиспеченной невестке лицо, прикрытое *klatlu* (платком), целует в щеку и произносит благопожелания. Подруги же преподносят большой платок бабушке в дар от невесты. Затем наставница подводит невесту к каждой новой родственнице, знакомит их, а подруги вручают подарки.

Основной причиной сохранения у кадарцев традиционного свадебного церемониала является его торжественность, красочность и поэтичность. Кадарцы обособлены от основной территории проживания даргинцев и имеют свой уклад жизни, в котором развлечениям и музыке, в том числе, отводится второстепенная роль. Свадебные торжества кадарцев проходят с музыкой, песнями и танцами без алкоголя.

В наши дни предпочтение больше отдается *мавлиду* с приглашением духовных лиц из мечети для чтения молитв. Музыка в этом обряде, естественно, не звучит» [11, с. 48].

И если в ранние годы кадарские браки носили эндогамный характер, и девушка могла выйти только за юношу из своего же села, то в современности встречаются и проявления экзогамии – межнациональные браки. М.А. Агларов по этому случаю пишет: «Когда девушку выдавали замуж за пределы тухума, говорили о резонности и предпочтительности именно такого внетухумного брака. Если родители не желали отдать дочь замуж за юношу из своего тухума по иным (материальным, личностным и т.д.) соображениям, отказ формулировался безотносительно к подлинной причине, как нежелательность родственного брака, особенно близкородственного брака, ибо «в случае развода родичи отдалятся» [12, с. 7 – 8].

В возрастании числа межнациональных браков в настоящее время прослеживается влияние длительных этнокультурных контактов кадарцев с другими народами Дагестана, в частности с кумыкским этносом, расположенным вблизи кадарской территории в с. Доргели. Также результатом возникновения межнациональных браков служит нынешняя урбанизация, переезд некоторых жителей села в города (г. Махачкала, г. Буйнакск).

В наше время в городских условиях широко распространилась практика проведения свадеб в банкетных залах. В итоге сельские свадьбы, которые традиционно длились 4 – 5 дней, по времени сократились до 2 дней. В связи с этим свадебные обряды сокращены до микрообрядов.

«В лексике свадебного обряда выделяется группа собственно терминов – однозначных лексических единиц, используемых только для обозначения предметов, лиц, понятий, связанных со свадьбой. К ним относятся: *мехъ* (свадьба), *цликури*, *гелин* (невеста), *аркъяна* (женщина, ведущая невесту в дом жениха), *сукникъяна* (сват), *вархкъяна* (шафер) и т.д.» [13, с. 49].

В лексике свадебного обряда кадарского языка имеются отличия от литературного даргинского языка и выделяется своя группа собственно терминов: *жин* (свадьба), *генежей* (невеста), *нуса* (невестка), *гъуд-гъудуле* (девушки, сопровождающие невесту) и т.д.

Также имеются заимствования из тюркских языков: *гелин* (невеста), *гелец-муц* (жених), *гъизнузгер* (наставница невесты, тетя невесты) и т.д.

В обрядовых песнях кадарцев проявляются сокровенные стремления и желания человека, а также его художественное мышление. Кадарские обрядовые песни сохранились в устном бытовании. «Как известно, в основе поэтического содержания свадебных песен лежит принцип идеализации» [14, с. 7].

В свадебных обрядовых песнях воспевались жених и невеста, их родители, родственники, друзья и желали им благополучия и зажиточной жизни. В коллективной монографии «Традиционный фольклор народов Дагестана» отмечено, что «в центре свадебных песен в отличие от обрядовых календарных стоит человек. Здесь все говорит о судьбе, положении, счастье человека» [15, с. 165].

Анализ фольклора кадарцев показал, что язык свадебно-обрядового фольклора является оригинальным и сохраняет обрядовые клише по отношению к главным персонажам торжества. В композиционном отношении свадебные песни кадарцев имеют чаще форму диалога. Свадебным песням кадарцев не свойственна сложная сюжетная композиция, а поэтически оформленная мысль ее заключается в одном куплете с рифмованными строками.

#### Библиографический список

- Магомедов Р.М. *Вековые ценности Дагестана*. Махачкала, 2005.
- Юсупов Х.А. *Обрядовая поэзия даргинцев (Общее и локально-особенное)*. Махачкала, 2009.
- Вагизиева Н.А. К характеристике кадарской микропонимки. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*: в 2-х ч. Тамбов: Грамота. 2017; Часть 2, № 1 (67): 96 – 99.
- К характеристике кадастровой топонимике: Полевой материал автора Н.А. Вагизиевой, записанный в 2019 г. в с. Чанкурбе Буйнакского района РД РФ. Available at: [http://scjournal.ru/articles/issn\\_1997-2911\\_2017\\_1-2\\_27.pdf](http://scjournal.ru/articles/issn_1997-2911_2017_1-2_27.pdf)
- Алимова Б.М. *Брак и свадебные обычаи в прошлом и настоящем*. Махачкала, 1989.
- Курбанов М.Ю. Свадебный фольклор даргинцев. *Брак и свадебные обычаи народов Современного Дагестана*. Под редакцией Е.В. Спивака. Махачкала, 1988.
- Абакарова Ф.О., Алиева Ф.А. *Очерки устно-поэтического творчества даргинцев*. Махачкала, 1999.
- Халилов Х.М., Мугадова М.В. *Традиционная культура народов Дагестана. Календарные и семейные обряды Дагестана*. Махачкала, 2002.
- Магомедов Р.М. Обычаи и традиции народов Дагестана. Махачкала, 2010.
- Вагизиева Н.А. Структурно-семантическая характеристика благопожеланий языка кадарцев. *Вестник института языка, литературы и искусства им. Г. Цадасы*. 2019; № 19.
- Абдуллаева Э.Б. *Музыкальный фольклор Даргинцев: исследование и материалы*. Махачкала: Изд-во ДНЦ РАН, 2007.
- Агларов М.А. Сельская община как эндогамный круг в Дагестане. *Брак и свадебные обычаи у народов Дагестана в XIX – нач. XX в.* Махачкала, 1986.

13. Темибулатова С.М. Лексика свадебного обряда в даргинском языке. *Семантика языковых единиц разных уровней*: материалы Межвузовской научной конференции, посвященной 65-летию Дагестанского государственного университета. Махачкала, 1996.
14. Круглов Ю.Г. Символика в свадебной поэзии. *Художественные средства русского народного поэтического творчества*. Москва, 1981.
15. Аджиев А.М. *Традиционный фольклор народов Дагестана*. Москва, 1991.

## References

1. Magomedov R.M. *Vekovye cennosti Dagestana*. Mahachkala, 2005.
2. Yusupov H.A. *Obyadovaya po'eziya dargincev (Obschee i lokal'no-osobennoe)*. Mahachkala, 2009.
3. Vagizieva N.A. K harakteristike kaderskoj mikrotoponimiki. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*: v 2-h ch. Tambov: Gramota. 2017; Chast' 2, № 1 (67): 96 – 99.
4. K harakteristike kadastrvoj toponimiki: Polevoj material avtora N.A. Vagiziev, zapisannyj v 2019 g. v s. Chankurbe Bujnaskogo rajona RD RF. Available at: [http://scjournal.ru/articles/issn\\_1997-2911\\_2017\\_1-2\\_27.pdf](http://scjournal.ru/articles/issn_1997-2911_2017_1-2_27.pdf)
5. Alimova B.M. *Brak i svadebnye obychai v proshlom i nastoyaschem*. Mahachkala, 1989.
6. Kurbanov M.Yu. *Svadebnyj fol'klor dargincev. Brak i svadebnye obychai narodov Sovremennogo Dagestana*. Pod redakciej E.V. Spivaka. Mahachkala, 1988.
7. Abakarova F.O., Alieva F.A. *Ocherki ustno-po'eticheskogo tvorchestva dargincev*. Mahachkala, 1999.
8. Hallilov H.M., Mugafova M.V. *Tradicionnaya kul'tura narodov Dagestana. Kalendarnye i semejnye obyady Dagestana*. Mahachkala, 2002.
9. Magomedov R.M. *Obychai i tradicii narodov Dagestana*. Mahachkala, 2010.
10. Vagizieva N.A. Strukturno-semanticheskaya harakteristika blagopozhelanij yazyka kadsarcev. *Vestnik instituta yazyka, literatury i iskusstva im. G. Gadasy*. 2019; № 19.
11. Abdullaeva E.B. *Muzikal'nyj fol'klor Dargincev: issledovanie i materialy*. Mahachkala: Izd-vo DNC RAN, 2007.
12. Aglarov M.A. *Sel'skaya obschina kak "endogamnyj krug" v Dagestane. Brak i svadebnye obychai u narodov Dagestana v XIX – nach. XX v.* Mahachkala, 1986.
13. Temirbulatova S.M. Leksika svadebnogo obryada v darginskom yazyke. *Semantika yazykovykh edinic raznyh urovnej*: materialy Mezhvuzovskoj nauchnoj konferencii, posvyaschennoj 65-letiyu Dagestanskogo gosudarstvennogo universiteta. Mahachkala, 1996.
14. Kруглов Ю.Г. Символика в свадебной поэзии. *Художественные средства русского народного поэтического творчества*. Москва, 1981.
15. Adzhiev A.M. *Tradicionnyj fol'klor narodov Dagestana*. Moskva, 1991.

Статья поступила в редакцию 26.10.19

УДК 811.411.21

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10192

*Jasim Wasan Niceif, postgraduate, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: wasan\_my@yahoo.com*

**GLUTTONICO-DISCURSIVE APHORISMS, MAXIMS, SENTATIONS, PAREMIAS (PROVERBS AND SAYINGS) AS A NATIONAL SOCIO-CULTURAL CODE OF ARABOPHONES.** The article deals with glutton-discursive aphorisms, maxims, sentations, paremias (proverbs and sayings) of different peoples, which reflect their character traits and aspects of life in the family, collective, society, everyday realities, which indicates the close connection of paremias with the language environment. Attention is focused on the parodies used in 73% of cases and nominating personality characteristics using the socio-cultural code of arabophones. It is proved that this vocabulary as the national socio-cultural code of arabophones are used to increase the capacity of the statement, and express the emotional and aesthetic positions of a person.

**Key words:** gluttony discursive aphorisms, maxims, proverbs, socio-cultural code, arabophone.

*Джасим Васан Нисеифф, аспирант, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: wasan\_my@yahoo.com*

## ГЛЮТТОНИКО-ДИСКУРСИВНЫЕ АФОРИЗМЫ, МАКСИМЫ, СЕНТЕНЦИИ, ПАРЕМИИ КАК НАЦИОНАЛЬНЫЙ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫЙ КОД АРАБОФОНОВ

В статье рассматриваются глуттонико-дискурсивные афоризмы, максимы, сентенции, паремии разных народов, которые отражают черты их характера и аспекты жизнедеятельности в семье, коллективе, обществе, бытовые реалии, что свидетельствует о тесной связи паремий с языковой средой. Акцентируется внимание на паремиях, используемых в 73% случаев и номинирующих характеристики личности при помощи социально-культурного кода арабофонов. Доказано, что глуттонико-дискурсивные афоризмы, максимы, сентенции, паремии как национальный социально-культурный код арабофонов применяются для увеличения емкости высказывания и выражают эмоциональные и эстетические позиции человека.

**Ключевые слова:** глуттонико-дискурсивные афоризмы, максимы, сентенции, паремии, социально-культурный код, арабофоны.

Современная лингвистическая наука сосредоточивает внимание на различных проблемах и аспектах антропоцентрического подхода в исследованиях языка, в частности на вопросах отражения национальной культуры и истории. Как известно из исследований в области комперативной и коммуникативной лингвистики, с помощью языковых средств формируются концепты времени, пространства, объектов и явлений. Неоднократно обращали внимание на эти явления в речи такие авторы фундаментальных трудов в лингвистике и философии, как В. фон Гумбольдт, И. Кант, Г. Гегель, Л. Вейсбергер, Э. Сепир, А. Потебня, А. Вежбицкая. При изучении иностранного языка становится насущным погружение в культуру народа, где, как известно, важным историко-лексическим пластом каждого языка является фольклор, паремии в частности. Пословицы и поговорки у каждого народа возникают как следствие обобщения наблюдений над различными явлениями: трудом человека, взаимоотношениями между людьми, природой и жизнью животных. Они часто содержат различные советы, осуждают негативные черты характера, призывающие к настойчивости и выдержке.

Целью данного исследования является изучение глуттонико-дискурсивных афоризмов, максимов, паремий в аспекте социально-культурного кода арабофонов.

Для достижения поставленной цели были использованы сопоставительный метод, метод количественного анализа, а также метод лингвокультурного анализа.

Актуальность работы заключается в том, что анализ арабских паремийных единиц позволяет выявить общечеловеческие особенности языков и общие черты национальных культур.

Новизной исследования является определение структурно-семантической организации пословиц и поговорок и связана с тем, что впервые предпринято доскональное изучение пословиц и поговорок арабского языка с точки зрения отражения социально-культурного кода. Классификация пословиц и поговорок по

происхождению и значимости для истории и культуры арабских стран, возникновению значительно облегчит их изучение, а также поможет лучше понять их содержание.

Главная цель лингвострановедения – обеспечить коммуникативную компетенцию в актах межкультурной коммуникации, прежде всего через адекватное восприятие речи собеседника и оригинальных текстов, рассчитанных на носителей языка.

Лингвострановедение обеспечивает решения целого ряда проблем, в частности, главной филологической проблемы – адекватного понимания текста. Вот почему оно выступает в качестве лингвистической основы не только лингводидактики, но и перевода. Для того чтобы переводить, нужно, прежде всего, полностью понять иностранный текст со всеми нюансами значения, учитывая подтекст, намеки, а уже затем, с учетом адресата подобрать соответствующие эквиваленты в языке перевода.

Для лингвострановедения большой интерес представляют пословицы и поговорки, которые, отражая в своей семантике длительный процесс развития культуры народа, фиксируют и передают из поколения в поколение культурные установки и стереотипы, эталоны и архетипы. Это своеобразные микромиры, они содержат в себе «и нравственный закон, и здравый смысл, выраженный в кратком изречении, которые заставляли предки в руководстве потомкам» [1, с. 23]. Это душа любого национального языка, в которой неповторимым образом отражаются дух и самобытность нации, национальное своеобразие истории, культуры, традиционного образа жизни народа – носителя языка. Пословицы и поговорки – это устойчивые изречения в форме синтаксически завершенного предложения, которые порождаются устным народным творчеством или заимствуются из определенных литературных источников, теряя связь с этими источниками [2, с. 72]. Характерными приемами обобщения утверждения выступают параллелизм, аллитерация, ассонанс. Пословицы и поговорки чаще всего употребляются



в совершенно конкретной ситуации, но не обозначают ее отдельных элементов, а ставят всю ситуацию в связь с какой-нибудь общей и общеизвестной закономерностью, которую они, собственно, и выражают. Они не допускают свободной замены слов-компонентов и изменения грамматической структуры. При использовании их в речевом общении они не «воспроизводятся как лексическое единство, а «цитируются» как другие микротексты, части текстов, стихи. Пословицы и поговорки имеют эмоциональную и стилистическую окраску, благодаря чему они совершенствуют коммуникативную функцию речи. Их частое употребление в устной и письменной речи объясняется, прежде всего, тем, что они придают ей особый колорит, делают более выразительной. Таким образом, возникает необходимость в сравнении классификаций, проведении систематизации наиболее употребляемых пословиц и поговорок французского и украинского языков.

На сегодняшний день уже существуют классификации фразеологизмов, разработанные В.В. Виноградовым, А.Г. Назаряном и М.М. Шанским. Однако все они в своих работах уделяют несколько меньше внимания пословицам и поговоркам по сравнению с другими типами фразеологизмов. Кроме того, большинство научных исследований и словарей, связанных с толкованием и переводом арабских пословиц и поговорок – русскоязычные. В.А. Маслова при рассмотрении русской фразеологии выдвинула несколько следующих гипотез, которые, на наш взгляд, могут быть применены и к изучению арабской фразеологии и паремииологии [3, с. 58]:

1. В большинстве фразеологизмов есть «следы» национальной культуры, которые должны быть обнаружены.

2. Культурная информация, сохраненная во внутренней форме пословиц и поговорок, является образным представлением о мире и сохраняет культурно-национальный колорит.

3. Пословицы и поговорки – фрагмент языковой картины мира. Они возникают не столько для того, чтобы описывать мир, сколько для того, чтобы его интерпретировать, оценивать и выражать субъективное отношение.

Лингвострановедческий анализ пословиц и поговорок невозможен без связи с внешними факторами: с историей страны, ее культурой, бытом, традицией. Фразеология конденсирует весь сложный комплекс культуры и психологии данного народа, неповторимый способ его образного мышления.

Маркированность национальной специфики образа часто создается отбором весьма специфической для данного народа лексики: это обозначение каких-либо реалий, известных только носителям данной нации, а также своеобразные топонимы, антропонимы, гидронимы, характерные для определенной страны. Пословицы и поговорки исторически зафиксированы в их устойчивой форме. Таким образом, целесообразно классифицировать их по возникновению, что поможет лучше понять их содержание, раскрыть культурно-национальную коннотацию, что в значительной степени раскроет или углубит знания по истории и страноведению.

Прежде чем установить природу поговорок и пословиц, необходимо понять, что именно нужно относить к этому жанру [4, с. 11]. Также поговорки и пословицы являются достаточно сложными образованиями, имеющими несколько разных планов. Все перемикологи так или иначе отмечают эту особенность афористических выражений. С одной стороны, поговорки и пословицы – это речевые явления, которые во многом похожи на фразеологические обороты. С другой стороны, – это логические единицы, выражающие то или иное суждение. С третьей, – это художественные миниатюры, в яркой, отчеканенной форме обобщающие факты самой действительности.

Чтобы дать определение этим понятиям, для анализа нужно брать лишь “несомненные” их примеры, которые все или почти все паремологи относят к поговоркам и пословицам. Это поможет освободиться от всякого рода загадок, головоломок, шуточных вопросов, примет, хозяйственных рекомендаций, юридических правил и медицинских советов, которые явно не относятся к жанру рассматриваемому в статье, хотя и близки к нему по своей форме. Существует большое количество поговорок и пословиц. По некоторым данным, до середины 30-х годов нашего века насчитывалось более трехсот тысяч только российских народных выражений. Не удивительно, что они составляют исключительное многообразие всех форм. Поговорки и пословицы различаются по количеству слов, грамматической полноте высказывания, морфологическим типам словосочетаний, конструктивным типам предложений, синтаксическими и коммуникативными типам, характеру “актуального членения”, то есть по распределению логических акцентов и ряду других примет, а также по разнообразию их сочетания. Единственное, что объединяет такие разные тексты в одну языковую категорию, – это известное всем постоянство вида. Все они являются устойчивыми сочетаниями слов, или, как говорят языковеды, составляют клише. Подобно типографической печатной форме, они используются полностью и в более или менее неизменном виде фигурируют в устной и письменной речи. Однако постоянными, или стандартными бывают не только поговорки и пословицы, например, разного рода фразеологические обороты (типа «заклятый враг»), сопоставимые термины («железная дорога»), служебные сообщения («тем не менее»), наконец, все возможные литературные, газетные и разговорные клише (типа «так бы молвить»). Однако в отличие от поговорок и пословиц эти клише – сугубо языковые, но как поговорки и пословицы они выступают не только как языковые явления, но, и как более сложные образования [5, с. 442].

Языковеды уже давно различают прямое и переносное значение слова. Подобное явление мы можем наблюдать и относительно поговорок и пословиц. Например, возьмем для сравнения пословицу: «شَمَّ الهواء احسن من شرب الدواء» – «Дышать свежим воздухом, лучше чем пить лекарство» و اصل الحديث ما أفسد اليريد – «В дождь исправил то, что испортил град». В первом речь идет о том, что полезно дышать свежим воздухом, и что это заменяет прием лекарств. А во втором якобы о том, что дождь восстановил то, что было испорчено градом. На самом деле здесь имеется в виду, что кто-то исправил ошибки другого человека. Иначе говоря, первое выражение имеет прямое значение, а второе переносное, или, точнее говоря, первое имеет прямое мотивирование значения, а второе – образное. Это свойство поговорок отмечают большинство паремистологов [6, с. 9].

Однако стоит отметить, что отличие по этому признаку в поговорках и пословицах не всегда так заметно, как в представленных примерах. Дело в том, что много высказываний с образной мотивировкой имеют не только переносное, но и прямое значение. С другой стороны, выражения с прямой мотивировкой могут иметь отдельные словесные образы, то есть использовать слова в переносном значении. Когда мы говорим *خترت من ان لسناك لا يقطع رأسك* – «Берегись, чтобы твой язык не отрезал тебе голову», мы используем слово «отрезать» в качестве метафоры. Все понимаем, что язык не может отрезать голову в прямом смысле этого слова. Но метафоричность отдельных слов не меняет общего значения выражения. Оно до сих пор остается прямым. Здесь происходит то же самое, что и в обычном вещании. Говоря «Идет дождь», мы используем различные словесные образы (в этом случае – метафору), то есть отождествляем по сходству действия. Но эта образность на лексическом уровне придает словам большой выразительности, однако не делает значение всего выражения переносным. Признак грамматической завершенности всегда считался решающим или, в крайнем случае, достаточно существенным для классификации поговорок и пословиц, и, прежде всего, именно для их различения. И хотя разные исследователи по-разному отвечают на вопрос о сущности этих высказываний, все они соглашались с тем, что пословицы имеют вид предложения, то есть отличаются грамматической завершенностью, а поговорки – лишь его части, то есть грамматически незаконченные. При этом все отмечают близость поговорок и пословиц друг к другу и избыточность границ между ними. В современной науке о языке четко различают понятия языка и речи.

Под языком понимают систему знаков, обязательную для всего общества (народа) в целом, что не зависит от отдельных индивидов; под речью, наоборот, понимают индивидуальную акцию, которая служит для передачи сообщения от одного человека к другому. В речи проявляются особенности каждого индивида; речь содержит в себе лишь то общее, что объединяет все индивидуальное в речи и делает их понятными для других.

К вещам, которые существуют в речи и которые относятся ко всей речи и потому понятны для всех, кто ей пользуется, принадлежат и поговорочные клише. Практически до поговорок и пословиц относят клише трех видов грамматической завершенности:

1) отдельное сочетание слов типа «Оставил корову сторожить сено»;

2) самостоятельные предложения типа *يصبح الديك الفصيح في البيضة* – «Петух еще из яйца не вылупился, а уже верещит»;

قال ابن العربي: ذكروا أن رجالاً قد م من غزاة يسلوونه عن قصصهم فقالوا: ما نعلم، فوجدت في كتابي نسخة من كتابه قال فيها: "فقلت أيتها الفيلة أنت تقول: لا شيء تحت قدمي كذا، ورجعت قاتله جيراناً... ل من الموم كذا، وهذ الخبر متفق عليه". متفقاً - على إبان - مع القصة التي رواها أبو عبد الله محمد بن عليّ بن أبي حمزة الثمالی، الذي كان من بني هاشم، وكان له دور كبير في حياة العرب والمسلمين.

Клише первого и второго типа в речи фигурируют в виде предложения: «Имареке оставил корову сторожить сено», «Петух еще из яйца не вылупился, а уже кричит». Лишь первое клише дополнено словами из речевого контекста, тогда как второе не имеет сменных членов и клишировано от начала до конца. Что касается третьего клише, то оно и в языке, и в речи представлено несколькими предложениями, то есть образует надфразовое единство.

Клише первого типа принято называть прибаутками. Клише второго типа – поговорицами. А клише третьего типа уместнее всего называть побасенками.

Еще В. Даль подчеркивал инакоязычное (аллегорическое) содержание названных изречений. Но если согласовать установленные типы клише с типами мотивировки, то окажется, что все эти типы могут существовать в двух видах – как с прямой, так и с образной мотивировкой.

Если сказать о ком-то «اشترى بها برخص التراب» («купил по дешевке»), то не будет никакого намека на инакомыслие. Все выражено прямо, без каких-то намеков. А по своей внешней форме это клише вполне соответствует поговорке первого типа. По этой же причине – другой характер мотивировки – отличается от пословицы выражение «الليب بالاشارة بهم» – «Тот, кто не понимает намеков, дурак!» (второй тип). И только внешне напоминает басенку сценка такого рода: «Отче, долго ли нам еще терпеть такую бедность? – Сорок дней. – А потом? – А потом привыкнем».

Очевидно, что все эти высказывания нужно отличать от настоящих поговорок, пословиц и баек.

Клише второго типа, но с прямым значением, которые В. Даль в отличие от пословиц называл «пословичными изречениями», лучше всего называть «народными афоризмами» или просто «афоризмами». В паремиологической литературе это понятие случается достаточно часто, хотя и без точного отношения к отдельному виду выражений.

Что касается сценков с прямым смыслом, которые по форме подобны побасенкам, то их уже давно принято называть анекдотами.

Пословицы и поговорки можно условно разделить на несколько тематических групп, где значение содержания паремий можно понять только после переосмысления отдельных ее компонентов.

Приведем ряд примеров из известного в арабском мире «Сборника пословиц» Ахмада ибн Мухаммада Аль-Майданий в переводе И. Сарбулатова и «Словаря арабских пословиц и поговорок (с лексико-фразеологическими комментариями) Е.В. Кухарева [7]:

– *إنَّهَا أَلْمُنَّةُ بِه مِنْ الْمَرْءِ بِالْمَرْءِ* – «Как два финика». Рус.: «Похожи друг на друга как две капли воды».

– *حَدِّثْ لَهُ وَفِي الْخَيْرِ فِي أَهْلٍ غَيْرِ أَهْلِهِ بِاشْ نَصِيبٍ* – «Делай добро добрым и недобрым, чтобы найти добрых».

– *يُحْمِلُ الْقَمْرَ إِلَى الْبَصْرَةِ* – «Везет финики в Басру». Рус.: «В Тулу со своим самоваром не ездят».

– *لِسَانٌ مِنْ رَطْبٍ وَأَيْدٍ مِنْ لَسَانٍ* – «Язык, как сладкие финики, а руки – как дрова». Рус.: «Гладко стелет, да жестко спать», «Речист, да на руки нечист».

– *الْقَلْبُ يَرَى قَبْلَ الْعَيْنِ* – «Сердце видит раньше глаза».

– *لَيْسَ قَاعِدَةٌ بِإِسْتِثْنَاءٍ* – «Нет правила без исключения».

– *رَغِيفٌ بِرَغِيفٍ وَلَا يَتَصَيَّفُ* – «Дай гостю лепешку с лепешкой, лишь бы он не лег спать голодным (ирак.)». Рус.: «Чем богаты, тем и рады».

– *كُلُّ مَمْنُوعٍ مَرْغُوبٌ* – «Запретный плод сладок».

– *مَائِلٌ بِيَضَاءٍ شَحْمَةٍ، وَلَا كُلُّ بِيَضَاءٍ سَوَاءٌ تَمْرَةٌ* – «Не всё, что бело – сало и не все, что черно – финик».

– *كُلُّ لُقْمَةٍ كَبِيرَةٍ وَلَا تَخْشَى كَلِمَةً كَبِيرَةً* – «Ешь большой кусок, но не говори много», «Ешь калачи да поменьше лепечи».

– *لَا تَتَّقِ بَاحِدٍ* – «Никому не верь».

– *الْقَهْوَةُ زَعِيمَةٌ* – «Кофе – всему голова». Рус.: «Хлеб-соль со стола не сходит».

– *الْعَائِلَةُ هِيَ الْمَلَأَتْ فِي عَالَمٍ لَا قَلْبَ لَهُ* – «Семья – это рай в бессердечном мире».

– *لَا يَعْرِفُ الصَّدِيقَ إِلَّا عِنْدَ الشَّدَةِ* – «Друзья познаются в беде».

– *يَشَعُّ مِثْلَ الْأَمْسِ* – «Сверкай, словно бриллиант».

Нетрудно заметить, что изучение пословиц и поговорок всего с одним лишь компонентом отобразило широкую картину народной мудрости и ментальности арабского общества. Осветились такие неотъемлемые качества арабов, как великодушие, честность, правдивость, щедрость, широта души, добрососедство, что неоднократно упомянуто в Священной книге для мусульман и в хадисах от пророка Мухаммада (мир ему и благословение). Безусловно, это далеко не единственные нравственные и духовные основы колоритного арабского народа.

Приведенные примеры свидетельствуют о наличии в арабских языках пословиц и поговорок, характерных только для отдельных языков, которые, в свою очередь, раскрывают специфику реалий каждой из культур.

Паремии представляют определенные черты характера и составляют 73% от общего количества изучаемых коммуникативных фразеологических единиц (полученные данные графически изображены на рис. 1):

Согласно проведенным исследованиям, арабские паремии, изображающие такую черту характера, как глупость составляет 20%, тщеславие, болтливость – 18%, хитрость – 11%, рассудительность – 14%, верность – 7%, трудолюбие – 7%, наглость – 7%, трусость – 5%, сноровка – 4%, лень – 4%, доброжелательность – 3%.

Проанализировав арабские коммуникативные фразеологические единицы, можно сделать вывод, что паремии являются одним из самых продуктивных средств языка и имеют преимущественно обучающий характер с выражением человеческих черт, представленных фраземами.

Итак, пословицы и поговорки отражают длительные наблюдения и накопленный веками жизненный опыт, паремийные единицы с зооморфизмами в английском языке и литературе отражают самобытность национальных понятий и воображения об окружающем мире.

#### Библиографический список

1. Мальцева Д.Г. *Страноведение через фразеологизмы*: учебное пособие. Москва: Высшая школа, 1991.
2. Мишко С.А. *Лингвокраїнознавчий аспект у вивченні іноземної мови як чинник розвиваючого навчання*. – Киев: Вища школа, 2002.
3. Маслова В.А. *Лингвокультурология*: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. Москва: Издательский центр «Академия», 2001.
4. *Филология в поліетнічній і міжконфесійній середі: стан і перспективи*: збірник наукових статей. Казань: РІІ, 2015.
5. Аль-Майданий Ахмад ибн Мухаммад. *Сборник пословиц*. Бейрут Изд-во «Аль-Мактабат Аль-Асрийа». 2007.
6. Гатауллина З.С. Арабские пословицы и поговорки с компонентом «пища». *Студенческий электронный научный журнал*. 2018; № 24 (44). Available at: <https://sibac.info/journal/student/44/126802>
7. Кухарева Е.В. *Словарь арабских пословиц и поговорок*. Москва, 2008.

#### References

1. Mal'ceva D.G. *Stranovedenie cherez frazeologizmy*: uchebnoe posobie. Moskva: Vysshaya shkola, 1991.
2. Mishko S.A. *Lingvokrajnoznavchij aspekt u vivchenni inozemnoi movi yak chinnik rozvivayuchogo navchannya*. – Kiev: Vischa shkola, 2002.
3. Maslova V.A. *Lingvokulturologiya*: uchebnoe posobie dlya studentov vysshih uchebnyh zavedenij. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2001.
4. *Filologiya v poli'etnicheskoj i mezkhkonfessional'noj srede: sostoyanie i perspektivy*: sbornik nauchnyh statej. Kazan': RII, 2015.
5. Al'-Majdanij Ahmad ibn Muhammad. *Sbornik poslovic*. Bejrut Izd-vo «Al'-Maktabatu Al'-Asrija». 2007.
6. Gataullina Z.S. *Arabskie poslovice i pogovorki s komponentom «pisch»*. *Studencheskij elektronnyj nauchnyj zhurnal*. 2018; № 24 (44). Available at: <https://sibac.info/journal/student/44/126802>
7. Kuhareva E.V. *Slovar' arabskih poslovic i pogovorok*. Moskva, 2008.



Рис. 1. Арабафоны в коммуникативных фразеологических единицах, которые отражают социально-культурный код

Подытоживая выше сказанное, можно сделать вывод, что страноведческие сведения, содержащиеся в семантике пословиц и поговорок, имеют не только общеобразовательное, но и воспитательное значение. Глуттонико-дискурсивные афоризмы, максимы, сентенции, паремии (пословицы и поговорки) как национальный социально-культурный код арабофонов применяются для увеличения емкости высказывания, выражают эмоциональные и эстетические позиции того, кто говорит. Лингвострановедение играет важную роль и при обучении переводу и обеспечивает адекватное понимание текста. Незнание того или иного страноведческого элемента, который находится в основе образа пословицы или поговорки, может привести к неверному пониманию содержания высказывания в целом. Обращение к проблеме изучения языка и культуры одновременно позволяет удачно сочетать элементы страноведения с языковыми явлениями, содержащими в себе огромные возможности для вызова и дальнейшего поддержания мотивации учения. Классификация пословиц и поговорок по возникновению поможет лучше понять их содержание и в значительной степени раскроет или углубит знания по истории и страноведению.

Перспективы дальнейшей работы в этом направлении заключаются в создании единого лингвокраеведческого арабского словаря пословиц и поговорок, который привлекал бы внимание, проводил параллели и толковал исторические события, отраженные в пословицах и поговорках, которые являются своего рода «копилком премудрости» народа, хранят и воспроизводят его менталитет, культуру из поколения к поколению. Результаты этой работы могут быть использованы при проведении занятий по страноведению и истории. Все это будет способствовать привлечению к концептуальной системе мировоззрения носителей языка, истории страны, культуры, развитию умения адекватно интерпретировать и принимать национальное культурное своеобразие партнеров по коммуникации, в целом будет способствовать формированию готовности вступать в межкультурное общение.

*Illarionova T.V., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, North-Eastern Federal University (Yakutsk, Russia), E-mail: 445325@mail.ru*

*Illarionov V.V., Doctor of Sciences (Philology), Professor, North-Eastern Federal University (Yakutsk, Russia), E-mail: illarionov\_v\_v@mail.ru*

**MEMORIZATION OF EXECUTION OF AUTHENTIC OLOKHO NARRATORS OF THE XIX CENTURY.** The article discusses the history of collecting and recording olokho texts from authentic Yakut storytellers – olonkhosuts of the 19th century. The main purpose of the article is to comprehend the perpetuation of the narrative art of authentic nineteenth-century olokho narrators. They are the bearers and custodians of the epic tradition of the Sakha people, who created and preserved epic texts about the heroes of ayy in a living oral tradition and brought to us the Yakut heroic epic, which became a masterpiece of the oral and intangible heritage of mankind. Since the middle of the XIX century, starting with I.A. Khudyakov, E.K. Pekarsky, S.V. Yastremsky immortalized the olokho, recording them from the narrators of the places where they lived. People from local intelligentsia joined the collecting of folklore materials: S.N. Gorokhov, V.N. Vasiliev. Collectors and researchers of the 19th century drew attention to the accurate recording of the text, without adding or decreasing anything, strictly according to the performance of the storytellers. They prompted those who could read and write to put down the olokho they knew.

**Key words:** olonkhosut, narrator, epic singer, olokho, epic repertoire, narrative art, bearer.

*Т.В. Илларионова, канд. филол. наук, доц., Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: 445325@mail.ru*

*В.В. Илларионов, д-р филол. наук, проф., Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск,*

*E-mail: illarionov\_v\_v@mail.ru*

## УВЕКОВЕЧИВАНИЕ ИСПОЛНЕНИЙ АУТЕНТИЧНЫХ ОЛОНХОСУТОВ XIX ВЕКА

В статье рассматривается история собирания и записи текстов олонхо от аутентичных якутских сказителей – олонхосутов XIX века. Основной целью данной статьи является осмысление увековечивания сказительского искусства аутентичных олонхосутов XIX века. Олонхосуты – носители и хранители эпической традиции народа саха, которые из глубин веков создали и сохранили эпические тексты о богатырях айы в живой устной традиции и донесли до нас якутский героический эпос, ставшим шедевром устного и нематериального наследия человечества. С середины XIX века, начиная с И.А. Худякова, Э.К. Пекарского, С.В. Ястремского, которые увековечили олонхо, записав их от олонхосутов тех мест, где проживали. Затем к собиранию фольклорного материала подключилась местная интеллигенция: С.Н. Горохов, В.Н. Васильев и др. Собиратели и исследователи XIX века обратили внимание на точное записывание текста, ничего не прибавляя и убавляя, строго по исполнению олонхосутов. Они побудили умеющих читать и писать местных жителей записывать известные им олонхо.

**Ключевые слова:** олонхосут, сказитель, эпический певец, олонхо, эпический репертуар, сказительское искусство, носитель.

Исполнительское искусство эпического певца-олонхосута в научной литературе впервые было записано академиком А.Ф. Миддендорфом, сделавшим пометку в своей книге «Путешествие на север и восток Сибири» [1]. Пение весьма заинтересовало ученого. Он впервые записал содержание отрывка олонхо «Эри-эдэл Мэргэн» на русском языке [1, с. 792 – 819]. Хотя и в отрывочном варианте, но это был первый пример письменного фиксирования олонхо. Достоинством и то, что не владеющий якутским языком учёный с помощью переводчика записал эпизодический текст олонхо, что имеет большое значение, связанное с тем, что впервые было дано общее понятие об олонхо и его исполнении.

Собирание и исследование исполнительства якутских сказителей-олонхосутов было начато в 60-х гг. XIX столетия политехничным И.А. Худяковым. Он оставил нам исполнительское искусство олонхосутов того времени, хотя не обращал внимания на личность олонхосутов. В труде «Краткое описание Верхоянского округа» И.А. Худякова отмечен большой талант олонхосутов. По характеру исполнения И.А. Худяков называет олонхо зародышем народной оперы [2, с. 366].

Политехничным И.А. Худяков подробно описал исполнение олонхосутом олонхо с использованием различных художественно-изобразительных средств, песенного сопровождения в собственном исполнении, разнообразия в отношении мотива партий многочисленных персонажей. Он также отметил подзадоривание слушателями олонхосута возгласом «Ноо!», что устанавливало живую связь между исполнителем и аудиторией.

Несложно догадаться из его описаний исполнения олонхо, что фольклорист много раз слушал олонхосутов вживую. И.А. Худяков как специалист в области фольклора усердно работал над переводом в письменный вариант репертуара аутентичных олонхосутов. Так, в Верхоянье он полностью записал от самих олонхосутов олонхо с тремя поколениями героев «Хаан Джаргыстай», также небольшие по объёму олонхо «Старик Урааныкаан», «Бэрт Хара», «Восемь сестер». Г.У. Эргис сделал краткую пометку о его сотрудничестве с олонхосутами Верхоянья: «И.А. Худяков записывал якутские тексты русским алфавитом довольно точно, сохраняя диалектные особенности языка сказителей. Спустя много лет В.Л. Серошевский встретил в Верхоянском округе сказителя Манчаары и затем рассказывал, что он может одно олонхо сказывать вечерами в продолжение целого месяца» [3, с. 32]. То, что И.А. Худяков увековечил олонхо аутентичных исполнителей в довольно полном объёме, является первым важным шагом в науке. Он стремился описать особенности сказывания и песен персонажей припевами «буйа-буйа буйакабын», «кый-ыйыбын». Особенно в олонхо «Хаан Джаргыстай» в достаточной мере полно описываются приключения и подвиги богатырей Юрюнг Уолан, Кёгё Бёгё, Хаан Джаргыстай. При чтении текста олонхо можно догадаться, что учёный блестяще овладел якутским языком, эпическими формулами, стенографическими навыками, поскольку записывал текст олонхо с точностью до последнего слова. Большим подспорьем в этом было то, что И.А. Худяков обладал феноменальной памятью, о чём, кроме олонхо, свидетельствуют записанные им иные произведения фольклора.

А ученик И.А. Худякова Н.С. Горохов записал и перевёл на русский язык, добился публикации олонхо «Юрюнг Уолан» [4, с. 43 – 60]. К сожалению, якут-

ский текст не сохранился. О своей работе по увековечению олонхо аутентичных исполнителей Н.С. Горохов писал своему редактору, управляющему делами ВСОИРГО Н.Н. Агапиту следующее: «... работа эта очень нелегкая, большая. Например, в Верхоянске я целый год, не отвлекаясь ничем посторонним, почти ежедневно, с утра до вечера, или половину дня непременно, то и делал, что записывал сказки прямо со слов сказочника, которого мой покойный родитель для этой цели содержал и даже платил ему жалованье...» [5, с. 67]. Как отсюда видно, Н.С. Горохов работал весьма усердно и целеустремлённо. Возможно, записывал тексты олонхо совместно с И.А. Худяковым, судя по совпадению названий и количеству записанных ими текстов.

Э.К. Пекарский провёл огромную работу по увековечению в письменном виде и публикациям репертуаров олонхосутов. Он лично полностью записал со слов Н.Т. Абрамова олонхо «Удаганки Уолумар и Айгыр». Он так же, как и И.А. Худяков, старался записывать олонхо безо всяких изменений, точь-в-точь, как исполняет сам олонхосут. Но при публикациях в ходе редактирования вносил коррективы, о чём написал в комментариях при подготовке к печати олонхо «Бессмертный Бэргэн» [6].

Э.К. Пекарский при редактировании текстов олонхо перед публикацией точную речь олонхосутов внёс в виде сносок, по которым можно восстановить то, как именно сказывали сами олонхосуты. К примеру, в отредактированном варианте читаем: «... сэттэ дьэс тутаахтаах сирэм бабарах төрдүгэр, сэттэ дьэс сэрэг курдук таннары кэдьээн киирбитэ буолуо диэммит холуйабыт» – «... с семью руками из красной меди болотистой низменности, полагаем, выгнулось вниз остриём, словно семь красно-медных коновязей...» [6, с. 1], в то время как со слов олонхосута записано: «... сэттэ дьэс тутаахтаах сирэм бабара төрдө. Бу сэттэ силһэ дьэс сэрэг буолан аннылыннаба буолуоба диэн холуйаллар» – «... с семью руками из красной меди болотистой низменности. Полагают, что её семь корней словно семь красно-медных коновязей поставлены» [6, с. 1].

А.П. Афанасьев и С.В. Ястремский в олонхо Н.Т. Абрамова «Бессмертный Бэргэн» постоянно используемые в трёх местах эпические формулы изменили на известные им обороты, хоть и не внесли существенных изменений в основные понятия и содержание олонхо. Н.В. Емельянов, подмечая неверное исправление ими имён некоторых божеств, пишет: «Исправление имени Тойон Айы на Айы Тойон, по-моему, является неоправданным, так как в якутской мифологии существует божество Хомпоруун Хотой Айы – создатель и покровитель всех птиц, а слова Тойон и Хотой – синонимы и обозначают орла. Остальные поправки чисто грамматического характера» [7, с. 21].

С.В. Ястремский в ноябре – декабре 1895 года с помощью образованного якута, жителя Дюсюнского улуса А.П. Афанасьева письменно зафиксировал олонхо «Эр Соготох» Г.Н. Свинобоева, олонхосута Мегюренского наслега Мегинского улуса. Позже С.В. Ястремский писал: «При записывании былины все время присутствовал А.П. Афанасьев. Со слов сказителя, отдельными периодами диктовал мне Афанасьев, и я, благодаря этому, мог записать былинку в таком ее виде – с поэтическими красками и подробными описаниями. Не будь при этом записывании Афанасьева, и записывание было бы не то, периодами утомлялся



и в скомканном виде излагал суть, опуская подробности и красоты» [8, с. 77]. Как отсюда видно, А.П. Афанасьев с детства воспитывался в эпической среде, поэтому исполняемое в быстром темпе олонхо он тут же слово в слово переводил С.В. Ястремскому. К сожалению, олонхо «Эр Соботох», на якутском языке записанное с уст Г.Н. Свинобоева-Ырыа Кириинньэ, ни в одном источнике не сохранилось. С.В. Ястремский в годы Великой Отечественной войны остался на занятой фашистами территории и пропал без вести, а вместе с ним и весь его архив.

По просьбе Э.К. Пекарского грамотные люди Ботурусского улуса К.Г. Оросин, Н.Ф. Попов, Р.К. Большаков, Р. Александров (Тимофеев) записали по памяти известные им олонхо. Они хотя и не исполняли олонхо перед аудиторией как олонхосуты, на генетическом уровне знали эпические формулы, художественный, красочный язык, сюжет олонхо. О К.Г. Оросине, записавшем олонхо «Нюр-гун Ботур Стремительный», Г.У. Эргис со слов таттинских старожилых пишет: «Даровитый юноша К.Г. Оросин живо воспринимал ... поэтические произведения фольклора, исполняемые певцами, олонхосутами; учился у них пению и сказыванию, беседовал со знатоками обрядовых молений и заклинаний» [9, с. 363]. К.Г. Оросин завязал дружбу с Э.К. Пекарским, В.М. Ионовым, Н.А. Виташевским, В.Ф. Трошанским и др. Они часто бывали у Оросиных. Когда приезжали Э.К. Пекарский и В.М. Ионов, К.Г. Оросин собирал у себя исполнителей и хранителей устного поэтического творчества, стариков – народных мудрецов. Именно в таких встречах Э.К. Пекарский и В.М. Ионов черпали богатейшую информацию по языку и этнографии, верованиям и обрядам, обычаям и образу жизни якутов.

Записанное К.Г. Оросиным олонхо «Нюр-гун Ботур Стремительный» в 1907 году было включено в первый выпуск первого тома серии «Образцы народной литературы якутов» Э.К. Пекарского, давшего этому следующее пояснение: «Сказку эту Оросин слышал в юности от одного сказочника соседнего Жулейского наслега и запомнил ее во всех подробностях вследствие сильного впечатления, произведенного ею на него» [6, с. 1]. На основании этого высказывания Э.К. Пекарского и рассказа старейшего учителя С.Е. Егорова краевед Е.Д. Андросов полагает, что К.Г. Оросин записал это олонхо со слов известного олонхосута Доляйского наслега Е.М. Егорова [10, с. 21 – 22].

Посвятившая самозаписям олонхо отдельные статьи С.Д. Мухомлева делает следующий вывод: «В понимании культуры он (Оросин – И.В.) был потенциальным олонхосутом, знатоком олонхо, владевшим устной традицией в полной мере, сумевшим воссоздать олонхо письменно как один из первых грамотных якутов», что весьма уместно [11, с. 120].

А Г.У. Эргис в 1947 году с текстологической стороны подготовил его к печати и выпустил на якутском и русском языках в виде академического издания, сопроводив вступительной статьёй и комментариями. Эпосоведы-теоретики В.М. Жирмунский, В.Я. Пропп, Е.М. Мелетинский стали постоянно использовать это олонхо в качестве образца. Французский этнолог Жак Карро сделал перевод олонхо, записанное К.Г. Оросиным, тем самым выдвинув его на более высокий уровень. На основании эпического текста К.Г. Оросина П.А. Ойунский написал

олонхо «Нюр-гун Ботур Стремительный». В настоящее время олонхо П.А. Ойунского, переведённое на русский, английский и другие языки, стоит наравне с такими известными во всём мире эпосами, как «Илиада», «Одиссея», «Махабхарата», «Рамаяна», «Манас», «Гэсэр», «Джангар».

Результативно работал над переводом олонхо аутентичных олонхосутов в письменный вариант родившийся и выросший в Якутии, хорошо владеющий якутским языком В.Н. Васильев. Он в 1906 году, находясь в командировке от музея антропологии и этнографии Академии наук на своей родине, в Амге, записал олонхо «Строптивый Кулун Куллуустуур» И.Г. Теплоухова-Тимофеева, «Ала Бул-кун богатырь» Т.В. Захарова-Чээбий, «Господин Дуолан Баай и госпожа Арагас Баай» М.Е. Новикова, «Старик Дьохсоболлой, старушка Сиэмэйичээн» Ф.Т. Егорова. В.Н. Васильев в первом издании олонхо «Строптивый Кулун Куллуустуур» отметил: «Все сказки записывались под диктовку сказочников, причем я старался возможно точно воспроизвести их произношение. Во избежание возможных пропусков, изменений и сокращений со стороны того или другого сказочника каждая сказка предварительно прослушивалась мною полностью в ее нормальной передаче слушателях» [12].

Престарелый олонхосут И.Г. Теплоухов-Тимофеев, из уст которого В.Н. Васильев записал олонхо, в беседе с Н.В. Емельяновым вспоминал, что если он сбивался с ранее исполненного текста, тот останавливал его, напоминал, как исполнялось в прошлый раз, наводя на традиционный текст [12, с. 603 – 606].

Имеется замечание В.Н. Васильева о включении им в текст олонхо в неизменённом виде все потешные, комичные, иногда и похабные эпизоды, используемые олонхосутами для того, чтобы оживить сказывание, привлечь внимание слушателей: «Позволю себе остановиться немного еще на одной стороне сказок. К числу примеров, направленных к оживлению внимания слушателей, относится, между прочим, введение сказочником в рассказ подчас грубых описаний порнографического характера. Описания эти также шаблонны для всех сказок того или другого сказочника, отличаясь лишь большими или меньшими подробностями для тех или иных случаев и обстановки» [12, с. 608]. В.Н. Васильев, руководствуясь научной значимостью своей работы, «просил своих сказочников говорить сказки без пропусков, потому описания такого характера встречаются и в записанных мною текстах» [12, с. 608]. Наверняка поэтому Т.В. Захаров потом огорчился, что при сказывании для записи не исключил из текста олонхо «Ала Бул-кун» постыдные моменты [13, с. 15]. Таким образом, В.Н. Васильев придерживался той методики письменного фиксирования олонхо, когда запись ведётся во всех подробностях точно, именно так, как исполнил олонхосут, безо всяких сокращений.

В заключение можно сказать, что с середины XIX века, начиная с И.А. Худякова, Э.К. Пекарского, С.В. Ястремского, В.Н. Васильева, обращалось внимание на точное записывание текста, без каких-либо прибавлений и убавлений, строго по исполнению олонхосутов. Они побуждали умеющих читать и писать местных жителей записывать известные им олонхо.

#### Библиографический список

1. Миддендорф А. Путешествие на север и восток Сибири. Север и восток Сибири в естественно-историческом отношении. Коренные жители Сибири. Санкт-Петербург, 187: 620 – 833; Ч. 2.
2. Худяков И.А. Краткое описание Верхоянского округа. Ленинград: Наука, 1969.
3. Эргис Г.У. Очерки по якутскому фольклору. Москва: Наука, 1974.
4. Горохов Н.С. Юнгун Уолан: якутская сказка. Восточно-Сибирский отдел Русского географического общества. 1884; Т. XV, № 5 – 6: 43 – 60.
5. Казарян П.Л. Никита Семенович Горохов. Жизнь, дела, научное наследие. Якутск, 2012: 26.
6. Пекарский Э.К. Образцы народной литературы якутов. Санкт-Петербург: 1907.
7. Емельянов Н.В. Сюжеты олонхо о защитниках племени. Новосибирск: Наука. Сибирская издательская фирма РАН, 2000.
8. Ястремский С.В. Образцы народной литературы якутов. Ленинград, 1929.
9. Нюр-гун Ботур Стремительный. Под редакцией Г.У. Эргиса. Якутск, 1947.
10. Андросов Е.Д. Таатта олонхоһуттара, ырыаһытара (Таттинские олонхосуты и певцы). Якутск: КИФ «Ситим», 1993.
11. Мухомлева С.Д. Самозаписи якутского героического эпоса-олонхо в дореволюционный период. Эпический текст: проблемы и перспективы изучения: материалы III Международной научной конференции. Пятигорск: Изд-во ПГЛУ, 2010: 119 – 127.
12. Строптивый Кулун Куллуустуур: якутское олонхо. Эпос народов СССР. Москва: Наука, 1984; Вып. 8.
13. Ала Бул-кун богатырь. Под редакцией В.В. Илларионова. Якутск: Алаас, 2018.

#### References

1. Middendorf A. Puteshestvie na sever i vostok Sibiri. Sever i vostok Sibiri v estestvenno-istoricheskom otnoshenii. Korennye zhiteli Sibiri. Sankt-Peterburg, 187: 620 – 833; Ch. 2.
2. Hudyakov I.A. Kratkoe opisaniye Verhoyanskogo okruga. Leningrad: Nauka, 1969.
3. Ergis G.U. Ocherki po yakutskomu fol'kloru. Moskva: Nauka, 1974.
4. Gorohov N.S. Yuryung Uolan: yakutskaya skazka. Vostochno-Sibirskij otdel Russkogo geograficheskogo obshchestva. 1884; T. XV, № 5 – 6: 43 – 60.
5. Kazaryan P.L. Nikita Semenovich Gorohov. Zhizn', dela, nauchnoe nasledie. Yakutsk, 2012: 26.
6. Pekarskiy E.K. Obrazcy narodnoy literatury yakutov. Sankt-Peterburg: 1907.
7. Emel'yanov N.V. Syuzhety olonho o zaschitnikah plemeni. Novosibirsk: Nauka. Sibirskaya izdatel'skaya firma RAN, 2000.
8. Yastremskiy S.V. Obrazcy narodnoy literatury yakutov. Leningrad, 1929.
9. Nyurgun Bootur Stremitel'nyy. Pod redakciey G.U. Ergisa. Yakutsk, 1947.
10. Androssov E.D. Taatla olonhohuttara, uryahyttara (Tattinskie olonhosuty i pevcy). Yakutsk: KIF «Sitim», 1993.
11. Muxopleva S.D. Samozapisi yakutskogo geroicheskogo `eposa-olonho v dorevolucionnyy period. `Epicheskij tekst: problemy i perespektivы izucheniya: materialy III Mezhdunarodnoy nauchnoy konferencii. Pyatigorsk: Izd-vo PGLU, 2010: 119 – 127.
12. Stropitivy Kulun Kullustuur: yakutskoe olonho. `Epos narodov SSSR. Moskva: Nauka, 1984; Vyp. 8.
13. Ala Bulkun bogatyr'. Pod redakciey V.V. Illarionova. Yakutsk: Alaas, 2018.

Статья поступила в редакцию 28.10.19

**Korsunskaya A.G.**, *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Military Institute of Physical Culture (St. Petersburg, Russia), E-mail: akulik1@yandex.ru*

**UNKNOWN BOOK BY OLEG OKHAPKIN "THE SOUL OF THE CITY".** The article examines the lyrical book by O.A. Okhapkin "The Soul of the City" (1970-73), found in the personal archive of the poet in 2019. The writer's work becomes the subject of analysis for the first time. "The Soul of the City", without losing connection with the previous cultural tradition, opens a new page in the development of the "Petersburg text". In the center of O.A. Okhapkin's attention there are key figures of the Leningrad samizdat of 1960-70 (D. Bobyshev, I. Brodsky, V. Krivulin, B. Kupriyanov, P. Cheygin), bright representatives of the creative intelligentsia of the era (K. Kuzminsky, M. Shemyakin). The poet touches upon the fate of the Russian genius in the context of the third wave of emigration.

**Key words:** O.A. Okhapkin, M.M. Shemyakin, lyric book, Leningrad samizdat, "The Soul of the City", Petersburg text.

**А.Г. Корсунская**, кан. филол. наук, доц., Военный институт физической культуры, г. Санкт-Петербург, E-mail: akulik1@yandex.ru

## НЕИЗВЕСТНАЯ КНИГА ОЛЕГА ОХАПКИНА «ДУША ГОРОДА»

В статье исследуется лирическая книга О.А. Охапкина «Душа города» (1970 – 73 гг.), найденная в личном архиве поэта в 2019 г. Произведение становится предметом анализа впервые. «Душа города», не теряя связи с предшествующей культурной традицией, открывает новую страницу в развитии «петербургского текста». В центре внимания О.А. Охапкина – ключевые фигуры ленинградского самиздата 1960 – 70 гг. (Д. Бобышев, И. Бродский, В. Кривулин, Б. Куприянов, П. Чейгин), яркие представители творческой интеллигенции эпохи (К.К. Кузьминский, М.М. Шемякин). Поэт затрагивает тему судьбы русского гения в контексте третьей волны эмиграции.

**Ключевые слова:** О.А. Охапкин, М.М. Шемякин, лирическая книга, ленинградский самиздат, «Душа города», петербургский текст.

О.А. Охапкин (1944 – 2008 гг.) является ярким представителем ленинградского самиздата 60-х – 80-х гг. и активным участником литературного процесса второй половины XX в. Творческое наследие поэта было недоступно читателям и исследователям на протяжении его жизни, однако в последние годы увидели свет сразу несколько стихотворных сборников Охапкина, стали открываться новые тексты и произведения.

Так, в 2019 г. в личном архиве поэта была обнаружена ранее неизвестная лирическая книга «Душа города». На источнике указано, что это «факсимильный проект», подготовленный в 1995 г. на Брайтон-Битч в типографии «Подвал Навёрху» в «количестве 6-ти нenumерованных копий» [1]. Типография «Подвал Навёрху» находилась в Нью-Йорке и принадлежала К.К. Кузьминскому. Вдова Кузьминского Эмма, проживающая в настоящий момент в штате Нью-Йорк и лично собравшая весь архив мужа, подтвердила, что в 1990-е гг. в типографии «Подвал Навёрху» малым тиражом печатались книги для авторов. Однако о судьбе автографа книги «Душа города» ей ничего не известно.

Предметом изучения архивный источник лирической книги О.А. Охапкина «Душа города» становится впервые.

Композиционно лирическая книга «Душа города» состоит из девяти стихотворений-посвящений. Временной континуум создания текстов, составляющих книгу, – 1970 – 1973 гг. Хронология расположения стихотворений в книге нарушена. Все девять текстов содержат жанровые признаки послания. Восемь текстов адресованы современникам Охапкина: Дмитрию Бобышеву, Александру Ожиганову, Виктору Кривулину, Борису Куприянову, Петру Чейгину, Константину Кузьминскому, Иосифу Бродскому, Михаилу Шемякину. Один из текстов является обращением к себе («К своей душе»). Интересно, что перечень данных имен практически полностью (за исключением К.К. Кузьминского и М.М. Шемякина) воспроизведен в известной поэме Охапкина «Бронзовый век» (1969 г.):

Рейн да Найман, Иосиф Бродский,  
Дмитрий Бобышев да Охапкин  
Наломали пред Ним березки,  
Постилали цветов охапки.

Ожиганов, Кривулин... Впрочем,  
Дальше столько пришло народу.  
Что едва ли строфу упрем,  
Если всех перечислим сряду.

Куприянов Борис да Виктор  
Ширали... Стратановский, кто же  
Не вспомнят о них! Без них-то  
Было б грустно. Скажи, Сережа...

Чейгин, Эрль... может. Лён иль кто-то  
Из других: Величанский, либо  
Кто еще, но открыл ворота  
Всей процессии. Всем спасибо [2].

Само название «Душа города» далеко не однозначно и отсылает к книге Н. Анциферова со сходным названием «Душа Петербурга», впервые опубликованной в 1922 г. В монографии ученый предпринимает попытку рассмотреть город как живой организм, проникнуть в его душу: «Какой же культурно-исторический организм легче и полнее раскроет свою душу? Его не трудно найти. Это родной город... Город – для изучения самый конкретный культурно-исторический организм. Душа его может легко раскрыться нам» [3, с. 10 – 11].

Указание на город как место действия прочитывается в названии пятого текста – «Санкт-Петербургъ». Кузьминский так писал об этом: «Мы росли в Пе-

тербурге. Петербургом подписаны стихи современных поэтов... И действительно, если на Ленинград упадет атомная бомба, останется – Петербург. Это в анекдоте, но и на самом деле Петербург остался» [4]. Это стихотворение занимает центральное положение в книге, определяя таким образом художественное пространство, место развития действия.

Слово «душа» встречается в книге 12 раз: первый раз в стихотворении, посвященном Борису Куприянову, то есть в отношении адресата: «Ты ли, юность жестокая, душу его сокруишь!» [1]. 11 раз слово «душа» употребляется в отношении лирического субъекта: «Вознеси мою душу превыше коня, / Или призранный Всадник раздавит меня!» [1].

Охапкин, продолжая традицию Анциферова, преобразует ее, и перед читателем раскрывается книга не о душе города, а о душе поэта, для которого родной город – Санкт-Петербург.

В лирической книге не отрицается существование и развитие мифа о Петербурге, но: «Петербург – это больше, чем город и миф. / Слышу вой проводов. Это – лирный прилив» [1].

Охапкин видит город в контексте мировой культуры: Петербург имеет в его мировоззрении такое же значение для России, как Атика для Греции, а также является источником вдохновения. Шемякин отмечал: «В Петербурге я люблю всё. Мне кажется, любая улица, любой камень, любая мостовая здесь – это уже не просто сегодняшний день, а достояние всего мира» [5].

В граните Петербурга звучит золотой, серебряный, а ныне и бронзовый век русской культуры: «Кто там скачет, хохочет и выюгой гремит? / Это Санкт-Петербург. Бронза, хлябь и гранит» [1]. Историко-культурный фон города аккумулирует загадочность, мистицизм, губительность города, в том числе, для русского поэта:

Кто там скачет? Ужели незблемый конь?..  
Сколько русских певцов – столько грузных погонь.

Сколько грустных провидцев, над каждым – Ликург.  
Кто там скачет? То – Кастор. Держись, Петербург!

И за ним Полидевк ... Диоскуры в ночи!  
Это Пушкин и Лермонтов к вам, палачи!

Это Клюев и Блок по пятам, по пятам,  
Ходасевич, Кузмин, Гумилев, Мандельштам ...  
И Эриния с ними – Ахматова ... Ах!  
Я еще там кого-то забыл влопыхах...

Но довольно и этих. Стихия, стихий!  
Эх, Россия, Мессия ... Кресты, вертухай ... [1].

Голос лирического субъекта сбивается от погони, но: «Я готов и к погоне, и к визгу менад» [1].

Кульминацией лирической книги «Душа города» становится седьмое стихотворение «К душе своей», в котором на фоне предшествующего историко-культурного контекста лирический субъект принимает судьбу: «А посему, будь честна, душа моя, пой же / И на кресте, пусть одна, зато боли больше» [1].

Чувство одиночества в пустом городе развивается в последующих текстах «На отъезд поэта» (имеется ввиду эмиграция Бродского), «Сфинкс» (посвященный Шемякину). На момент создания Охапкиным книги ни Бродского, ни Шемякина в городе уже не было: «И пусто стало в Питере, в душе...» [1]. Формируется семантический ряд, определяющий состояние пустоты: *труп, истукан, одна, никто, печаль-скука* и пр.

В завершающем книгу тексте «Сфинкс» (с посвящением Шемякину) Охупкин, следуя своей стилистической традиции, погружает стихотворение сразу в два контекста: горизонтальный (контекст собственного творчества), вертикальный (контекст традиции).

Так, в стихотворении формируется аллюзия на образ города в поэме «Душа Петербурга»:

Оттого, что человеку  
Чужд его астральный строй,  
Город-сфинкс глядится в реку  
И безумствует порой [6].

В названиях текстов лирической книги также угадывается сравнение «Санкт-Петербург» – «Сфинкс». Но это еще и аллюзия на известное четверостишие Ф.И. Тютчева:

Природа – сфинкс. И тем она верней  
Своим искусом губит человека,  
Что, может статься, никогда от века  
Загадки нет и не было у ней [7].

Тютчевская рифма «человек/век» подчеркивает смысл лирического высказывания: всю жизнь человек разгадывает загадку, которой, может быть, не существует.

Кольцевые рифмы стихотворения «Сфинкс» создают ощущение вечного движения по кругу: когда круг заканчивается, а загадка сфинкса не разгадана, движение продолжается. Но бесконечность кольца разрывается утверждением о том, что «сфинкс – истукан», то есть творение рук человеческих.

Увы, Эдип!.. Сей сфинкс не твой ли рок?  
Его черты искажены обманом.  
Не стой же трепеща пред истуканом!  
Над бездной он дает тебе урок [1].

Сфинкс создан человеческим гением, но будоражит умы на протяжении тысячелетий, как вечная загадка:

СФИНС  
Михаилу Шемякину  
Ужасный зверь!.. Прекрасное лицо  
В нем женщину таит с глазами бездны,  
Но львиные объятия железны,  
И этой мощью замкнуто кольцо.

Расщеплена пленительная суть  
Ощеренным нутра звериным смыслом,  
И, если привести загадку к числам,  
В ней бесконечность можно разомкнуть.

Двуполый образ – роковая смесь  
Раздвоенных частей при двуединстве,

Библиографический список

1. *Личный архив О.А. Охупкина* (личный архив хранится у вдовы поэта Т.И. Ковальковой; материалы, представленные в статье, публикуются с её разрешения).
2. Охупкин О.А. *Бронзовый век*. Available at: <https://kkk-bluelagoon.ru/tom4b/okhapkin2.htm>
3. Анциферов Н.П. *Душа Петербурга*. Ленинград: Детская литература, 1990.
4. Кузьминский К.К. *О Петербурге*. Available at: <https://kkk-bluelagoon.ru/tom2b/pet1.htm>
5. Федотова Е. *Михаилу Шемякину 65 лет*. Available at: [https://www.dp.ru/a/2008/05/04/Mihailu\\_SHemjakinu\\_65 лет](https://www.dp.ru/a/2008/05/04/Mihailu_SHemjakinu_65 лет)
6. Охупкин О.А. *Душа Петербурга*. Available at: <http://seredina-mira.narod.ru/okhapkin3.html>
7. Тютчев Ф.И. *Природа – сфинкс*. Available at: <http://онлайн-читать.рф/тютчев-природа-сфинкс/>
8. Иванов И. Метафизический синтетизм. *Аполлон* -77, 1977: 239 – 242.

## References

1. *Lichnyj arhiv O.A. Ohapkina* (lichnyj arhiv hranitsya u vdovy po`eta T.I. Koval'kovo; materialy, predstavlennye v stat'e, publikuyutsya s ee razresheniya).
2. Ohapkin O.A. *Bronzovyy vek*. Available at: <https://kkk-bluelagoon.ru/tom4b/okhapkin2.htm>
3. Anciferov N.P. *Dusha Peterburga*. Leningrad: Detskaya literatura, 1990.
4. Kuz'minskij K.K. *O Peterburge*. Available at: <https://kkk-bluelagoon.ru/tom2b/pet1.htm>
5. Fedotova E. *Mihailu Shemyakinu 65 let*. Available at: [https://www.dp.ru/a/2008/05/04/Mihailu\\_SHemjakinu\\_65 лет](https://www.dp.ru/a/2008/05/04/Mihailu_SHemjakinu_65 лет)
6. Ohapkin O.A. *Dusha Peterburga*. Available at: <http://seredina-mira.narod.ru/okhapkin3.html>
7. Tyutchev F.I. *Priroda – sfinks*. Available at: <http://onlajn-chitat.rf/tyutchev-priroda-sfinks/>
8. Ivanov I. Metafizicheskiy sintetizm. *Apolon* -77, 1977: 239 – 242.

Статья поступила в редакцию 24.10.19

УДК 8.82.18

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10195

**Timchenko N.S.**, Doctor of Sciences (Sociology), Altai State Medical University (Barnaul, Russia), E-mail: [nattimchenko@yandex.ru](mailto:nattimchenko@yandex.ru)  
**Bendrikova A.Yu.**, Cand. of Sciences (Sociology), Altai State Medical University (Barnaul, Russia), E-mail: [bendrikova-a@mail.ru](mailto:bendrikova-a@mail.ru)  
**Betenkova E.M.**, Cand. of Sciences (Philosophy), Altai State Medical University (Barnaul, Russia), E-mail: [elena.betenkova@gmail.com](mailto:elena.betenkova@gmail.com)  
**Kochetova Yu.Yu.**, Cand. of Sciences (Philosophy), Altai State Medical University (Barnaul, Russia), E-mail: [kochetova20@mail.ru](mailto:kochetova20@mail.ru)

**HISTORICAL CONSCIOUSNESS IN THE AESTHETIC DIMENSION OF A LITERARY TEXT.** The article reveals the content of the problem of deep interrelation between history and fiction. It is noted that along with many tasks solved within the framework of historical consciousness, its aesthetic and artistic level is also a necessary and important condition for the full disclosure of the content of the historical process. The authors present the similarities and differences of historical and artistic text. The article reflects the features of the historical narrative, which make it possible to compare the historical description with the work of art. The considered



artistic techniques used in history allow to draw conclusions about the degree of possible and permissible artistic content in the historical text. The presented material lets to conclude about existence of practical value of interaction between history and fiction. For example, historical local lore gets additional opportunities through the artistic text to reproduce and transmit the local color and features of the mentality of different peoples.

**Key words:** historical consciousness, artistic text, aesthetic function, humanization of science, artistic and historical image, aesthetic category.

*Н.С. Тимченко, д-р соц. наук, проф., Алтайский государственный медицинский университет, г. Барнаул, E-mail: nattimchenko@yandex.ru*

*А.Ю. Бендрикова, канд. соц. наук, доц., Алтайский государственный медицинский университет, г. Барнаул, E-mail: bendrikova-a@mail.ru*

*Е.М. Бетенькова, канд. филос. наук, доц., Алтайский государственный медицинский университет, г. Барнаул, E-mail: elena.betenkova@gmail.com*

*Ю.Ю. Кочетова, канд. филос. наук, доц., Алтайский государственный медицинский университет, г. Барнаул, E-mail: kochetova20@mail.ru*

## ИСТОРИЧЕСКОЕ СОЗНАНИЕ В ЭСТЕТИЧЕСКОМ ИЗМЕРЕНИИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

Статья раскрывает содержание проблемы глубокой взаимосвязи истории и художественной литературы. Отмечается, что наряду со многими задачами, решаемыми в рамках исторического сознания, его эстетико-художественный уровень также является необходимым и важным условием полноты раскрытия содержания исторического процесса. Авторами приведены сходства и отличия исторического и художественного текста. В статье нашли отражение особенности исторического повествования, которые делают возможным сравнение историописания с художественным произведением. Рассмотренные художественные приемы, применяемые в истории, позволяют сделать выводы о степени возможного и допустимого художественного содержания в историческом тексте. Представленный материал дает возможность говорить о существовании практического значения взаимодействия истории и художественной литературы. Например, историческое краеведение получает дополнительные возможности через художественный текст воспроизводить и передавать местный колорит и особенности менталитета разных народов.

**Ключевые слова:** историческое сознание; художественный текст; эстетическая функция; гуманизация науки; художественно-исторический образ; эстетическая категория.

Дискуссия относительно определения статуса истории существует с момента возникновения истории как вида человеческой деятельности. С момента своего появления история воспринималась как одна из форм искусства, ведущая свое происхождение от воли античной богини Клио, неразрывно связанной с искусством. Близкое родство искусства и истории во многом определило особенность исторических знаний, которые сохранили образно-повествовательную форму выражения, при этом эмоционально-оценочная окраска и особое композиционное построение делало его близким к художественному произведению.

Историческая проблематика в общественной жизни была актуальна всегда, но ее значимость особенно возрастает в периоды социальных потрясений разного масштаба и, конечно, не могла не обозначиться в нашей стране в связи с радикальными преобразованиями и реформами, связанными с тотальными изменениями во всех сферах жизни общества. Поэтому вопрос о том, какой история должна быть по форме и содержанию, в решении каких познавательных и общекультурных задач она должна быть реализована, снова приобретает особую актуальность.

Невозможность ответить на вопрос о содержательной стороне истории и ее назначении: история прошла долгий и непростой путь в процессе своего становления как науки, имеющей сложный междисциплинарный характер. Существует много аспектов решения этих вопросов. Мы же попытаемся разобраться в плоскости возможного взаимодействия истории и художественного произведения.

Исторический процесс чрезвычайно изменчив и необычайно подвижен. Общественная жизнь не только изменяется, развиваясь вдоль по оси времени, она непрерывно поворачивается в зависимости от общественных потребностей, обнаруживая богатство своего содержания. Нужно только уметь словами выразить и передать достоверность описываемых историком событий. А это удается далеко не каждому творцу. Когда мы ведем речь о тех моментах, которые объединяют историю с художественным текстом, то стоит обратить внимание на внешнюю форму подачи исторического материала. Одним из первых навыков, которым должны были овладеть античные историки – это специальные литературные приемы для освещения тех или иных исторических событий. Поэтому, когда мы читаем труды древнегреческих или древнеримских историков, невольно наше сознание рисует нам яркую картину прошлых лет. Благодаря художественным талантам древних историков история предстает не серой чередой событий, а настоящей трагедией, где главными героями были реальные люди, политические деятели, полководцы.

Наиболее характерная литературная форма исторического труда – описание. Нарратив как форма изложения характерна и для исторической науки, и для художественной литературы, что делает работы по истории привлекательными не только для историков-профессионалов, но и для простого читателя. В XIX в. историки-романтики, такие как Т. Карлейль, Ж. Мишле и др. пользовались широким успехом у читающей публики во многом за счет того, что ввели в практику исторического сочинения риторичность художественной литературы [1]. Вышедшие в 1818 г. первые восемь томов «Истории Государства Российского» Н.М. Карамзина, за три недели были распроданы в количестве 3 000 экземпляров.

Здесь интересно было бы привести пример в отношении мастерства изложения исторических событий. Обращаясь к классикам русской исторической мысли, стало понятно, что наиболее ярким и выразительным нам представляется В.О. Ключевский. По мнению некоторых исследователей, в частности к ним относится известный философ советского периода А. Гулыга, В.О. Ключевский всегда старался представить себе то, о чем повествовал. И перед читателем возникают наглядные образы русской истории. Его широко известный «Курс русской

истории» представляет собой умелое сочетание ярких портретных характеристик великих исторических деятелей и жизни народа, текст имеет строгое композиционное построение и в итоге появляется целостный образ эпохи. Характеризуя сочинения В.О. Ключевского, отмечают его лапидарность, стремление избежать лишней подробности. В.О. Ключевский сообщает читателю лишь те сведения, которые необходимы для обобщений, при этом уместно использует афоризмы, средства выразительности речи.

Несмотря на то, что А. Гулыга, не отрицая родство художественного и исторического текста, все же проводит четкую грань между ними, его описание работ В.О. Ключевского похоже на описание какого-либо произведения искусства. Кроме того, А. Гулыга отмечает, что в центре внимания работ В.О. Ключевского всегда структура общества, «но автор помнит и о структуре собственного произведения, видит его как целое, шлифует в деталях, строит как художественное произведение, не покидая пределы науки» [1, с. 81].

Монография М.В. Нечкиной о В.О. Ключевском раскрывает сложную взаимосвязь «исторического развития творческих процессов» по созданию главного труда историка и «вплетающихся в них биографического потока событий». «Избрание жизненного пути, выбор тем для исследования, развитие лекционной работы, созревание общей концепции истории России, подготовка и издание «Курса русской истории» – все связано с ходом событий, с развитием науки той эпохи, с индивидуальными особенностями движущей жизни человека» [2, с. 43]. Так, по мнению М.В. Нечкиной, происходило формирование личности В.О. Ключевского и его профессиональных установок. Тем самым мы можем говорить о влиянии личности ученого-историка на результаты его научных изысканий, при этом подобная связь не только не умаляет значения исторического исследования, но позволяет лучше погрузиться в детали, по-новому пережить события тех лет.

История как и любая другая наука обладает своими методами исследования, категориальным аппаратом, основывается на свойственных для науки теоретических положениях. Однако необходимо учитывать ее специфику, где основной целью ученого является органичное, всестороннее восприятие и воспроизведение исторических событий и явлений. Применяя в практике ученого-историка только традиционные научные приемы и форму подачи результатов исследования, невозможно добиться полноты и завершенности в отображении жизни общества. Так, по мнению А. Самиева, используя привычный научный инструментариум, историк может добиться поразительной точности в выявлении причин и последствий тех или иных событий, но при этом будет упущен огромный пласт «человеческого» в истории, того, что делает ее не просто собранием фактов, а живой материей и духом народов: «Теоретическое познание прошлого неспособно реконструировать прошлое по той причине, что жизнь общества не только естественно-исторический процесс, но всемирно-историческая драма, в которой происходит сложнейшее столкновение социальных сил и человеческих характеров» [3, с. 101].

Долгое время считалось, что наличие в научном знании образных средств мешает возникновению и развитию строго логических умозаключений, якобы знание от этого становится субъективным, далеким от истины. Но нельзя отбросить статистический материал, который также часто ученые-историки интегрируют в свои исследования, для наглядности сопровождая научную мысль иллюстративным материалом – графиками, чертежами, фотографиями, схемами. Портрет государственного деятеля, географические карты, схемы сражений и описание особенностей быта помогают создать полную картину прошлого.

В моменты подобных пересечений, когда историк использует дополнительные способы историописания, мы сталкиваемся с образным мышлением, кото-

рое очень близко мышлению эстетическому. Действительно, история больше, чем какая-либо другая наука, соприкасается с художественной литературой и искусством, и тому есть многочисленные примеры (Вольтер, А.С. Пушкин, И. Шиллер). Очень часто, когда у историка отсутствуют конкретные фактические данные о каком-либо событии и историческом факте, есть возможность и даже необходимость реконструкции тех или иных событий прошлого. Неполнота исторических сведений действительно может натолкнуть историка на использование воображения в своем научном труде. Это вовсе не означает, что желание историка сделать историописание более эстетичным каким-либо образом дискредитирует достоверность результатов исторического исследования. В данном случае перед ученым стоит задача представить на суд обществу доступные для понимания данные, при этом повествовательная форма изложения и даже воображение только улучшит познание исторической истины.

Понимание сущности истории как науки о людях диктует необходимость особого способа выражения результатов историописания. Исключительная наукообразность отображения исторических событий естественным образом сократит тот объем информации, который необходим нам для полного представления об исторической эпохе или историческом деятеле. История всегда имеет дело с личностями, отсюда – эмоциональная оценка, образное отражение тех или иных событий в жизни человека, метафорические и другие художественные приемы, дающие читателю возможность полного погружения в атмосферу эпохи. Человеческие поступки, сам человеческий дух – материи слишком тонкие, и для их объяснения и отображения в историческом сознании недостаточно оперировать исключительно научными категориями. Чтобы понять и наиболее полно передать смысл происходящего с людьми, необходимо присутствие эстетического мышления в истории. И действительно, все, что составляет неотъемлемую часть эстетического мышления: оттенки тона, яркость выражения, эмоциональность, – все это помогает наиболее полно выразить и понять человека, а следовательно, и историю. При этом необходимо соблюдать чувство меры в применении средств обогащения и украшения исторического произведения, чтобы не переступить грань достоверности.

Для решения такой важной для историка познавательной задачи, как создание наглядной картины прошлого не обойтись без образного мышления. Однако чрезмерная опора на него в описании исторического процесса, как мы уже отмечали, вредна для исторической науки в целом, поскольку всегда существует опасность ухода от принципа истинности. Как верно отметил А. Гулыга, «исторический образ – копия реального события. В этом его отличие от образа художественного, представляющего собой отражение жизни, трансформированное, сгущенное и заостренное творческим воображением писателя. В историческом образе вымысел совершенно исключен, фантазия в творчестве историка играет вспомогательную роль своеобразного толчка к интуитивному акту нахождения материала и осмысления его. Писатель создает типические образы, историк ищет их» [4, с. 109].

Творческое воображение в искусстве в такой же степени «богато», как и в науке. Нельзя не только говорить о том, где оно «богаче», но и ставить таким образом вопрос, поскольку воображение, имея общую гносеологическую природу в науке и искусстве, выполняет различные функции в этих важных формах общественного сознания. То, что в одном отношении кажется важнее, нужнее, богаче, в другом теряет всякий смысл, сохраняя свои преимущества по отношению друг к другу.

Характеризуя роль воображения в познании, нам хотелось бы привести высказывание авторитетного в недалеком прошлом философа В. Асмуса, утверждавшего, что в отсутствии воображения невозможен прогресс в науке, т.к. именно воображение даёт мощный толчок для поиска нестандартных решений научных проблем [5, с. 32]. А то, что это действительно так, отмечалось А. Эйнштейном, который считал воображение не только «реальным фактором научного исследования», но и побудительной силой научного прогресса, его внутренним источником. Более того, он ставил воображение выше знания строго логического порядка, поскольку последнее так или иначе ограничено. Воображение же, по его словам, способно охватить все на свете.

В имеющейся современной научной литературе довольно часто называют воображение «творческой фантазией», не проводя различий между понятиями «воображение» и «фантазия».

Бесспорно, что эти формы мышления близки друг другу и неразрывно связаны между собой. Но отождествлять их полностью, на наш взгляд, нельзя. Если воображение, составляя необходимый компонент любого научного познания, не выплескивается за русло логического мышления, то творческая фантазия в этом смысле, несомненно, играя важную эвристическую роль, все же отстоит от него несколько дальше. Она, по нашему мнению, связана с логическим мышлением через воображение. Тогда небезынтересно в этом плане рассматривать воображение как некоторую особую форму между строгим логическим мышлением и свободной в своем полете мысли – творческой фантазией.

Здесь нам представляется уместным сказать о той роли творческого воображения, которую ему отвела в свое время Г.Д. Карелова, проанализировавшая различия в использовании воображения в научном знании и искусстве. Эти различия, в частности, заключаются в том, что если в искусстве воображение, фактическое отражение действительности может воплотиться, перейти в ткань и кровь художественного произведения, то в научной работе этот момент должен быть по возможности элиминирован [6].

Присутствие художественно-образных, эстетических элементов в историческом сознании реализуется в двух направлениях. С одной стороны, эстетические категории могут влиять на ученого-историка, обогащая его внутренний мир, давая возможность через призму собственных установок и взглядов на мир отображать события прошлых лет. С другой стороны, союз искусства и художественной литературы позволяет использовать в историописании специфические эстетические приемы, значительно обогащающие исторический материал, делая его более доступным, интересным и понятным для массового читателя, тем самым гуманизируя историческую науку в целом.

Функционирование эстетических категорий в качестве критериев оценки научного творчества выходит за пределы косвенного воздействия художественного текста и его смыслов, т.к. речь идет уже о его влиянии не на личность ученого, а на само историческое сознание. И влияние это не ограничивается отмеченными моментами: искусство поставляет не только критерии оценки результатов научного творчества, но и специфические средства их оформления – художественные приемы, значительно обогащающие сам язык науки, способствующие его гуманизации и демократизации, использование которых освобождает науку от излишней схематизации и чрезмерной формализации, делает добытые ею данные более выразительными и доступными. А значит, разобраться в вопросах исторического сознания могут не только специалисты, но и люди, далекие от науки.

Подводя итог, хотелось бы отметить, что мы рассматривали так называемую «внутреннюю» сторону эстетического в историческом сознании, то есть то, как именно оно воплощается в истории, какими способами выражается. Но есть еще и не менее важная «внешняя» сторона, то, каким образом оно влияет на мировоззрение людей, восприятие исторических знаний. Конечно, влияние эстетического на читателя переоценить сложно, однако «степень воздействия объективно-эстетического на внутренний мир людей в огромной степени будет зависеть от уровня их эстетической культуры» [7, с. 92].

Художественная литература как особая сфера духовной творческой деятельности общества открывает перед читателем такие грани, которые не отражены в источниках других видов. В современных публикациях отмечается роль памятников художественной литературы в формировании исторического сознания, в изучении социальных ориентиров и идеалов, стиля поведения людей, мотивации их деятельности и др. [8]. Взаимодействие истории и художественной литературы имеет важное практическое значение для многих отраслей истории. Так, например, историческое краеведение получает дополнительные возможности через художественный текст воспроизводить и передавать местный колорит и особенности менталитета разных народов. В целом ситуация в области исторического знания свидетельствует о поиске новых точек опоры в художественной культуре. Но проблема взаимодействия исторической науки и литературы требует дальнейшей разработки как на уровне современной методологии, так и методики ее применения в научном исследовании.

#### Библиографический список

1. Гулыга А.В. *Эстетика истории*. Москва: Наука, 1974.
2. Некина М.В. *Василий Осипович Ключевский*. Москва: Наука, 1974.
3. Самиев А. *Генезис и развитие исторического сознания*. Душанбе: Дониш, 1988.
4. Гулыга А.В. *Искусство истории*. Москва: Современник, 1980.
5. Асмус В. *Вопросы теории и истории эстетики*. Москва: Искусство, 1968.
6. Карелова Г.Д. К вопросу о взаимоотношении исторической науки с искусством и эстетикой. *Вопросы методологии исторической науки*. Москва, 1967: 89 – 96.
7. Ельчанинов В.А. *Историческое сознание*. Барнаул: Изд-во Алтайского государственного университета, 2002.
8. Карр Д. История, художественная литература и человеческое время. *Философия и общество*. 2011; № 1: 160 – 179.

#### References

1. Gulyga A.V. *Estetika istorii*. Moskva: Nauka, 1974.
2. Nechikina M.V. *Vasilij Osipovich Klyuchevskij*. Moskva: Nauka, 1974.
3. Samiev A. *Genezis i razvitie istoricheskogo soznaniya*. Dushanbe: Donish, 1988.

4. Gulyga A.V. *Iskusstvo istorii*. Moskva: Sovremennik, 1980.
5. Asmus V. *Voprosy teorii i istorii 'estetiki'*. Moskva: Iskusstvo, 1968.
6. Karel'ova G.D. K voprosu o vzaimootnoshenii istoricheskoi nauki s iskusstvom i 'estetikoj'. *Voprosy metodologii istoricheskoi nauki*. Moskva, 1967: 89 – 96.
7. El'chaninov V.A. *Istoricheskoe soznanie*. Barnaul: Izd-vo Altajskogo gosuniversiteta, 2002.
8. Karr D. Istoriya, hudozhestvennaya literatura i chelovecheskoe vremya. *Filosofiya i obschestvo*. 2011; № 1: 160 – 179.

Статья поступила в редакцию 27.10.19

УДК 8; 821.161.1

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10196

*Liu M., postgraduate, Department of History of Contemporary Russian Literature and Modern Literary Process, Faculty of Philology, M.V. Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: miaowenliu@mail.ru*

**A CAR AS A SYMBOL OF AVANT-GARDE CULTURE IN THE EARLY WORKS OF VIKTOR SHKLOVSKY.** This "hero" entering Viktor Shklovsky's creation is closely related to his life experiences and has influenced Viktor Shklovsky's angle and way of observing the world. The car also became a pioneer tag for a reality perception in Viktor Shklovsky's early novel creation. In *A Sentimental Journey*, *Zoo* and *The Third Factory*, descriptions for the car became few from being many, also became metaphors from being related to actual plots. For Viktor Shklovsky, the car has not only been an image but also been a motif, a metaphor and a way of thinking of formalism.

**Key words:** car, Shklovsky, *A Sentimental Journey*, motive, way of thinking of formalism.

*М. Лю, аспирант, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, E-mail: miaowenliu@mail.ru*

## АВТОМОБИЛЬ КАК СИМВОЛ АВАНГАРДИСТСКОЙ КУЛЬТУРЫ В РАННИХ ПРОИЗВЕДЕНИЯХ ВИКТОРА ШКЛОВСКОГО

Одним из центральных в ранних произведениях В. Шкловского является образ автомобиля. Появление этого «героя» в творчестве писателя связано с личным жизненным опытом и самым непосредственным образом влияет на перспективу взгляда и оценку событий революции. В произведениях В. Шкловского автомобиль становится знаком мировосприятия авангардистского духа. Описание автомобиля в «Сентиментальном путешествии», «Зoo, или Письмах не о любви, или Третьей Элоизе» и «Третьей фабрике» постепенно претерпевает контрастные изменения: реальное изображение переходит в метафорическое, а достаточно подробное описание в первых произведениях становится более кратким в последующих. Автомобиль для В. Шкловского не только образ, но и мотив, и метафора, и модель формального размышления. Исследование автора раскрывает малоизученную сторону формирования творческого дарования Виктора Шкловского через его личные пристрастия и интересы.

**Ключевые слова:** автомобиль, Шкловский, «Сентиментальное путешествие», мотив, модель формального размышления.

Образ автомобиля появился в прозе Виктора Шкловского не случайно, он тесно связан с его биографией. Во время Февральской революции Шкловский был шофером. Спустя пятьдесят лет писатель вспоминал об этом: «Я был сыном крещеного еврея, не имел права на производство в офицеры и пошел в автомобильную роту... Попал я сперва в мастерские на Петроградской стороне. Работал в боксах – тесных бетонных кабинках, где стояли машины, что-то налаживал, отбивал руки молотком и вообще что-то делал, сперва ничего не умея» [1, с. 110].

Окончив курсы автомобилистов, Шкловский сначала работал у инженера Лебедева в лаборатории Политехнического института как рядовой, потом – как инструктор запасного броневоего дивизиона и «состоял на привилегированном солдатском положении» [2, с. 25].

В качестве водителя и инструктора бронетанкового лагеря Шкловский ездил в Петроград, Киев, Москву, Персию, участвовал в революции. Писатель видел, что автомобиль играл важную роль на войне. Большая часть военной жизни Шкловского связана с автомобилями, и это повлияло на авторский способ наблюдения за предметным миром, на точку зрения как элемент композиции.

Виктор Шкловский выбрал машину как исходный пункт повествования в романе «Сентиментальное путешествие». В первой части, изданной еще в 1921 году под названием «Революция и фронт», автомобили и бронемашин составляют доминанту предметного мира. Во второй части, написанной в эмиграции (1922) и озаглавленной «Письменный стол», автомобиль упоминается уже редко. В «Зoo, или Письмах не о любви» (1923) автомобиль и связанные с ним понятия формируют метафорический ряд. В романе «Третья фабрика» (1926) части и свойства автомобиля: скорость, тормоза, – всё еще существуют как метафоры.

В целом, в ранних произведениях Шкловского автомобиль и его военная версия – броневик играли заметную роль. Автомобиль (броневик) является важным образом, мотивом и приемом повествования. Без автомобиля созданный Шкловским художественный мир революции и гражданской войны не мог бы существовать.

В ранних произведениях Виктора Шкловского автомобиль – знак мировосприятия авангардистского типа. Автомобиль (броневик) как будто призван воплотить потребности автора в описании хаоса революции, революционных масс и революционного порыва того времени. С первой страницы романа читатель узнает, что автомобиль для Шкловского является не только ядром повествования, но и героем истории (сюжета) наряду с человеком. Используя профессиональную лексику, связанную с миром автомобиля, будучи и водителем, и техником, Шкловский описывает во всех своих произведениях мир революции и пытается раскрыть своё отношение к политике, войне и женщине. Он знает, как сделана и как движется машина, и потому в романе появляется формула как «сделан» автомобиль. Для автора это сопоставимо с правилами написания художественной литературы. Свое знание автор распространяет на все сферы жизни и искусства: автомобиль для него больше, чем движущийся механизм: он становится для него зримым и осязаемым воплощением движущейся структуры.

Роман начинается с описания событий, произошедших накануне Февральской революции, в которых главная роль, по мнению автора, отведена трамваю. Трамвай – вид уличного общественного транспорта, предназначенного для перевозки пассажиров по заданным маршрутам; используется преимущественно в городах, как предмет городского быта. На рубеже XIX – XX веков лошадиная повозка сошла с исторической арены, автомобиль же пока не популярен. Трамвай стал самым употребляемым транспортным средством в городах. Трамвай идет только по определенной колее, которую можно рассматривать как символ размеренной жизни и стабильного общественного порядка. Но скоро трамвай «заблудился в бездне времен...», как трамвай в стихотворении Н.С. Гумилева («Заблудившийся трамвай» (1920)).

В начале романа появились истории, происходившие в трамвае: солдаты отказали платить за проезд, генерал привязывается к раненым, оскорбляет себестру. Все эти истории отражали появление хаоса, беспорядка в обществе, «атмосферу страшного гнета» перед революцией. Но история все-таки с цветом феодализма: «Сестра в мундире великой княгини, генерал становится на колени и просит прощения, но она его не прощает» [2, с. 25 – 26].

По мнению Я.С. Левченко, Петроград в повествовании Шкловского – это город «конкуренции автомобиля и трамвая» [3, с. 45]. Напротив, автомобиль является актером и медиумом революционного брожения. Шкловский наблюдает за революцией глазами инструктора-шофера. Броневик перед революцией играет провокационную роль, но у массы не было конкретной цели, потому что «у людей еще не было уверенности в том, что можно опрокинуть старый строй, хотели только шуметь» [2, с. 28]. «А на полицию сердились давно, главным образом за то, что она была освобождена от службы на фронте» [2, с. 25 – 26]. Это характерная психология простых людей того времени, забота только о своих делах.

Ситуация изменилась только во время революции, в феврале 1917 года. Февральская революция Шкловского говорит на языке броневика. Шоферы и солдаты используют броневики и сидят внутри, человек и броневик соединились в целом, они стали единством. Например, один из солдат-шоферов, Федор Богданов, погиб на улице. Шкловский пишет: «Ночью погиб один из наших броневиков» [2, с. 32]. Это яркая метонимия: броневик становится шофером, который сидит в своей машине. Для писателя броневик – не бездушные вещи, они живые, как люди, у них есть также страдание, присущее человеческой жизни, рождение, старость, болезни и смерть. И поэтому, когда Шкловский видел, что «бесчисленные автомобильные школы навывускали для заполнения автомобильных рот целые тучи шоферов с полчасовой практикой <...>, потом город наполнился брошенными на произвол судьбы автомобилями» [2, с. 33], он пишет: «Это было иродовое избиение машин» [2, с. 33].

Броневик вышел метаться по городу. Шкловский считает, что автомобили – «музы и эринии Февральской революции, но грузовики и автомобили, обсаженные и обложенные солдатами, едущими неизвестно куда, получающими бензин неизвестно где, дающие впечатление красного звона по всему городу. Они



метались, и кружились, и жужжали, как пчелы» [2, с. 33]. Это революционный хаос воплощается в автомобилях. Солдаты и броневики не знают, куда поехать, просто им надо кружиться и метаться. Простые солдаты поступают так, как и большой трагический человек, например Верховский. Шкловский объяснил это тоже на языке автомобиля: «Вы знаете, как буксует автомобиль? Происходит это так. Попадает автомобиль колесом в грязь или на лед и не может тронуться с места. Мотор дает полные обороты, человека ревет, цепи, намотанные на колеса, гремят и выбрасывают комья грязи, а автомобиль – ни с места. Так буксовал генерал Верховский...» [2, с. 87 – 88].

Машина буксовала, как генерал Верховский буксовал перед выборами во время войны. Здесь человек уподоблен автомобилю, дорога для автомобиля – это путь истории, машина такая же, как революция: революция включила скорость и поехала.

Автомобиль вошел в способ творческого мышления Виктора Шкловского, став одним из важных приемов обожания аналогии. Методом аналогии Шкловский пользуется не только в «Сентиментальном путешествии», но и во всех своих ранних произведениях.

Например, автомобиль мечется по городу без цели. Ученик Виктора Шкловского Лев Лунц выразил это так: «Искусство без цели и без смысла. Существует, потому что не может не существовать. У искусства нет конечной цели...» [4, с. 349]. Ранние формалисты считают, что литература самоценна, она может существовать без цели.

Однако в романе «ZOO, или Письма не о любви» автомобиль выступает совсем в другой роли. В то время Шкловский был не шофером, не инструктором – он эмигрировал в Берлин, стал человеком «чужого мира».

Шкловский писал: «Человек, пишущий большую вещь, как шофер на трехсотильной машине, которая как будто сама тащит его на стену» [5, с. 187]. Автор считает, что «вещи переделывают человека, особенно автомобиль» [5, с. 173]. Шкловский сравнивает писателей с водителями, и сам Шкловский – водитель. Профессия водителя, несомненно, повлияла на метод мышления Шкловского. Он обладает талантом в искусстве создавать аналогии. В «ZOO, или Письмах не о любви», во вступительном письме автор размышляет: «Нужно личное овладение тайной машин, нужен новый романтизм, чтобы они не выбрасывали людей на поворотах из жизни» [5, с. 185].

Но в этом лабиринтоподобном тексте, по мысли Шкловского, кроме «водителя-писателя» есть еще одна соотносительная связь: «механик-литературовед». Будучи механиком и старым водителем, Шкловский знает секреты автомобилей, он знает все правила и механизмы работы автомобилей. Литературный критик Шкловский занимается поэтикой, он также хорошо знает секрет текста. Таким образом, третья связь также воспроизводится как «текстовая машина».

Машина	Текст
Водитель	Писатель
Механик	литературовед

Так называемый секрет автомобиля у Шкловского на самом деле является секретом литературного текста. Чтобы овладеть тайной автомобиля, нужен новый романтизм. То есть современной литературе нужен новый романтизм. Секрет исследования автомобиля на самом деле заключается в формуле, к которой прирастали формалисты: как сделана Шинель, как сделан Дон Кихот. Под влиянием этого механизма тема автомобиля в «ZOO, или Письмах не о любви» отличается от романа «Сентиментальное путешествие»: «ZOO» фокусируется на творчестве, на том, как пишется книга, а в «Сентиментальном

путешествии» автомобиль является участником революции, Первой мировой и Гражданской войн, субъектом повествования романа Шкловского, воспоминанием о прошлом.

Следует отметить, что такая ассоциация (машина-текст) уходит корнями в историю русской литературы XIX века. Можно вспомнить Н.В. Гоголя, его «Театральный развезд: после представления новой комедии»: «Тут всякий герой; течение и ход пьесы производит потрясение всей машины: ни одно колесо не должно оставаться, как ржавое и не входящее в дело... И в машине одни колеса заметней и сильнее движутся, их можно только назвать главными; но правит пьесой идея, мысль: без нее нет в ней единства» [6, с. 437]. Это цитата является воплощением взгляда Гоголя на драму. При интерпретации собственных литературных идей Гоголь также использовал слова «машина и колесо». Безусловно, Шкловский использовал термины автомобиля не под влиянием Гоголя, а в результате собственного профессионального опыта шофера. Но важен сам прецедент использования образа машины для сравнения драматического текста, который существовал в традиции русской литературы.

Нельзя, говоря о Шкловском, не вспомнить английского писателя XVIII века Лоренса Стерна, который сравнивал сюжет и композицию своих произведений с механизмом: «Благодаря такому устройству «внутренняя механика моего произведения своеобразна: в нем согласно действуют два противоположных движения, считавшихся до сих пор несовместимыми. Словом, произведение мое – отступательное, но и поступательное в одно и то же время» [7, с. 81]. Эта мысль звучит в романе «Тристрам Шенди». Стерну посвятил Шкловский одну из своих работ.

В 1970-е годы Шкловский пишет в своей книге, что «для того, чтобы стать ихтиологом, не надо быть рыбой. Про себя скажу, что я рыба: писатель, который разбирает литературу как искусство» [8, с. 239]. Это логика почти одинакова для образования ассоциативной связи «водитель-писатель»:

Шкловский-рыба-ихтиолог		
Рыба	Писатель	Водитель
Ихтиология	Литературоведение	Механика
Ихтиолог	Литературовед	Механик
Ихтиолог в рыбе	Филолог в литературе	

Такое мышление тоже наблюдается у другого формалиста – Романа Jakobsona. В биографии «Владимир Набоков: американские годы» Брайан Бойд рассказал историю: в конце 1950 года, когда декан гуманитарного факультета Гарвардского университета Мак Джордж Банди хотел взять Набокова на работу в университет, Jakobson выступил против этой кандидатуры; на возражение сторонников Набокова, что Набоков великий русский писатель, Jakobson ответил: «Господа, даже если допустить, что он крупный писатель, мы что же, пригласим слона быть профессором зоологии?» [9, с. 220] Jakobsonу, как известно, принадлежит параллель...

Слон	Писатель
Профессор зоологии	Литературовед

Это метод размышления похож на ассоциативный метод Шкловского: «водитель-писатель».

Итак, образ автомобиля в прозе Виктора Шкловского 1920-х годов помогает нам понять тексты ранних формалистов, а также раскрыть отношение автора к революции и политике, к любви и повседневности того времени.

#### Библиографический список

1. Шкловский В.Б. *Жили-были*. Москва: Советский писатель, 1964.
2. Шкловский В.Б. *Сентиментальное путешествие*. Москва: Издательство Новости, 1990.
3. Левченко Я.С. *Революция выключила скорость и выехала... Броневики в прозе Виктора Шкловского*. Шкловский В.Б. *Два броневики (Сценарий)*. Москва: Salamadra P.V.V., 2015: 42 – 59.
4. Лунц Л.Н. Об идеологии и публицистике. *Литературное наследие*. Москва: Новый мир, 2007: 347 – 349.
5. Шкловский В.Б. *Zoo, или Письма не о любви*. Собрание сочинений: в 3 т. Москва: Художественная литература, 1973; Т. 1. 165 – 232.
6. Гоголь Н.В. *Театральный развезд: после представления новой комедии*. Собрание сочинений: в 4 т. Москва: Типография М.Г. Волчанникова, 1888; Т. 2: 431 – 468.
7. Лоренс С. *Тристрам Шенди*. Перевод А. Франковский. Москва: Художественная литература, 1968.
8. Шкловский В.Б. *Тетива. О нешодстве сходного*. Москва: Советский писатель, 1970.
9. Бойд В. *Владимир Набоков. Американские годы*. Москва: Издательство Независимая газета. 2010.

#### References

1. Shklovskij V.B. *Zhili-byli*. Moskva: Sovetskij pisatel', 1964.
2. Shklovskij V.B. *Sentimental'noe puteshestvie*. Moskva: Izdatel'stvo Novosti, 1990.
3. Levchenko Ya.S. *Revoluciya vyklyuchila skorost' i vyehala... Bronevik v proze Viktora Shklovskogo*. Shklovskij V.B. *Dva bronevika (Scenarij)*. Moskva: Salamadra P.V.V., 2015: 42 – 59.
4. Lunc L.N. Ob ideologii i publicistike. *Literaturnoe nasledie*. Moskva: Novyj mir, 2007: 347 – 349.
5. Shklovskij V.B. *Zoo, ili Pis'ma ne o lyubvi*. Sbornie sochinenij: v 3 t. Moskva: Hudozhestvennaya literatura, 1973; T. 1. 165 – 232.
6. Gogol' N.V. *Teatral'nyj raz'ezd: posle predstavleniya novoj komedii*. Sbornie sochinenij: v 4 t. Moskva: Tipografiya M.G. Volchaninova, 1888; T. 2: 431 – 468.
7. Lorens S. *Tristram Shendi*. Perevod A. Frankovskij. Moskva: Hudozhestvennaya literatura, 1968.
8. Shklovskij V.B. *Tetiva. O neshodstve shodnogo*. Moskva: Sovetskij pisatel', 1970.
9. Bojd V. *Vladimir Nabokov. Amerikanskije gody*. Moskva: Izdatel'stvo Nezavisimaya gazeta. 2010.

Статья поступила в редакцию 28.10.19

**Kamalova A.T.**, Cand. of Sciences (Economics), doctoral postgraduate, Department of Theory and History of Literature, Yelets State University  
n.a. I.A. Bunin (Yelets, Russia), E-mail: Kamalova82@inbox.ru

**CONFLICT "MAN-SOCIETY" IN THE WORKS OF RUSSIAN CYBERPUNK OF THE 1990s-2000s.** The article studies artistic means of expressing the "man-society" conflict in the works of Russian cyberpunk of the 1990s – 2000s. It is noted that the artistic conflict "man-society" is one of the conflicts of interest for analyzing. The article concludes that the authors use the contrast technique of transnational corporations and the image of the protagonist as an artistic means of expressing the "man-society" conflict to aggravate it. They apply the method of contrast the image of the main character and the grotesque fantastically portrayed cybernetic systems. By exaggerating the dangers from cybernetic systems, the authors exaggerate the dangers posed by the grotesque fantastically portrayed virtual reality. The artistic conflict of the "man-society" around which most of the plots of cyberpunk are built, expresses the author's concern about any manifestations of violence, totalitarianism and unfair distribution of resources in society. The image of the main character and the images of opposing elements of the artistic world are an important component of the poetics of the genre.

**Key words:** cyberpunk, genre, conflict, image, hero, virtuality, cyberspace, man, society, fantasy.

**A.T. Камалова**, канд. экон. наук, докторант кафедры теории и истории литературы ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет имени И.А. Бунина», Kamalova82@inbox.ru

## КОНФЛИКТ «ЧЕЛОВЕК-ОБЩЕСТВО» В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ РУССКОГО КИБЕРПАНКА 90-х – 2000-х ГОДОВ

Статья посвящена художественным средствам выражения конфликта «человек-общество» в произведениях русского киберпанка 90-х – 2000-х годов. Отмечается, что художественный конфликт «человек-общество» является одним из конфликтов, представляющих интерес для анализа проблематики рассматриваемых произведений. В статье делается вывод о том, что в качестве художественного средства выражения конфликта «человек-общество», обостряющего его, авторы используют прием контраста транснациональных корпораций и образа главного героя. Ими применяется и прием контраста образа главного героя и гротескно-фантастически изображаемых кибернетических систем. Гиперболизируя опасности от кибернетических систем, авторы гиперболизируют и опасности, исходящие от гротескно-фантастически изображаемой виртуальной реальности.

**Ключевые слова:** киберпанк, жанр, конфликт, образ, герой, виртуальность, киберпространство, человек, общество, фантастика.

На фоне происходящих культурных изменений меняется и художественное пространство литературных произведений. Одним из таких жанров является киберпанк.

Одним из художественных конфликтов в произведениях русского киберпанка 90-х – 2000-х годов, представляющих интерес для анализа их проблематики, является конфликт «человек-общество». Множество сюжетов киберпанка строятся вокруг данного конфликта [1 – 10].

В качестве художественного средства выражения конфликта «человек-общество», обостряющего его, авторы русского киберпанка 90-х – 2000-х годов используют прием контраста транснациональных корпораций и образа главного героя. Прием гротескно-фантастического изображения транснациональных корпораций важен для художественного выражения конфликта «человек-общество» потому, что они представляют собой один из элементов художественного мира авторов, который отражает их беспокойства в отношении современной социальной-экономической и политической ситуации.

Говоря о таком жанре, как киберпанк, возникшем в результате развития информационных технологий, необходимо иметь в виду следующее: «В некоторых киберпанковских произведениях большая часть действия происходит в киберпространстве, размывающем границу между действительностью и виртуальной реальностью. В таких произведениях описано прямое подключение человеческого мозга к компьютерным системам. Такой киберпанк изображает мир как темное, зловещее место, в котором Сеть управляет каждым аспектом жизни людей. Гигантские транснациональные корпорации подменяют собой правительства, обладая политической, экономической и даже военной силой. Тема борьбы аутсайдеров против тоталитарных или квази-тоталитарных систем типична для научной фантастики и киберпанка в частности, хотя в традиционной фантастике тоталитарные системы являются упорядоченными и государственными» [5].

В статье «Киберпанк» также отмечается: «Сюжетом киберпанковских произведений часто становится борьба хакеров с могущественными корпорациями. Главный положительный персонаж зачастую представляется киберпреступником, маргиналом без системного образования. А мотивация отрицательных персонажей связана с их принадлежностью к правящим миром транснациональным корпорациям или зависимостью от них» [5].

В художественном мире русского киберпанка 90-х – 2000-х годов общество под управлением транснациональных корпораций, пытающихся подменить собой государственную власть, является тоталитарным. Так, в романе А. Зорича «Сезон оружия» сетевому полицейскому случайным образом становятся известны секреты крупной компьютерной корпорации, которая создает психотропное оружие.

Противопоставленный гротескно-фантастически изображенным транснациональным корпорациям главный герой, осознав исходящую от них опасность, вступает с ними в борьбу. Тем самым он борется с несправедливым общественным укладом, который ему навязывается.

Заключенная в приеме контраста гротескно-фантастически представленных транснациональных корпораций и образа главного героя коммуникативная установка направлена на то, чтобы деятельность транснациональных корпораций рассматривать как негативную и опасную. Это связано с обеспокоенностью

авторов о том, что в руках транснациональных корпораций сосредоточены огромные ресурсы, которые используются ими как рычаги управления обществом для продвижения своих интересов.

Гиперболизируя те угрозы, которые исходят от транснациональных корпораций, авторы, тем не менее, уверены в недопустимости несправедливого распределения ресурсов, сосредоточения их в руках немногочисленной группы людей. Любые ресурсы, по их мнению, должны использоваться на благо общества, а не во вред ему.

Кибернетические системы, контролирующие все стороны общественной жизни, как и транснациональные корпорации, также являются частью художественного мира русского киберпанка 90-х – 2000-х годов. Прием их гротескно-фантастического изображения направлен на отражение беспокойства авторов о возможности превалирования искусственного интеллекта над человеческим разумом в перспективе.

Общество под управлением таких гротескно-фантастически изображенных кибернетических систем – это, без сомнения, общество тоталитарное, поскольку ими контролируются все сферы человеческой жизни. Именно такому обществу, в котором любая попытка выстроить отношения на принципах равенства, жестко противостоит главный герой.

Применяя прием контраста гротескно-фантастически изображаемых кибернетических систем и образа главного героя, авторы художественно выражают, что основной целью кибернетических систем становится борьба за абсолютную власть. И к этой цели они приходят незаметно для человечества, становясь полноправными членами виртуального общества будущего и даже управляя им. Ради мирового господства они готовы на все, проявляя негативные черты характера, свойственные людям.

Являясь в художественном мире русского киберпанка 90-х – 2000-х годов образами отрицательным, кибернетические системы отражают не только беспокойство писателей по поводу возможности превалирования искусственного интеллекта над человеческим. Они также выражают их негативное отношение к любым проявлениям насилия и тоталитарности в обществе, которым необходимо противостоять.

Гиперболизируя опасности от кибернетических систем, авторы гиперболизируют и опасности, исходящие от гротескно-фантастически изображаемой виртуальной реальности как неотъемлемой части пространственно-временных отношений. В художественном мире русского киберпанка, пытаясь приподняться над виртуальностью, в которой он проводит большую часть времени, главный герой противостоит то компьютерным корпорациям («Сезон оружия» А. Зорича), то таинственным и зловещим падающим ангелам Мультиверсума («Падающие ангелы Мультиверсума» Л. Алехина). Стремление к независимости и свободе в конечном итоге побеждает в нем стремление к кажущимся такими реальными спокойствию и умиротворению, которое дают неисчерпаемые возможности киберпространства.

Таким образом, конфликт «человек-общество» художественно выражается авторами и посредством приема контраста гротескно-фантастически представленной виртуальной реальности и образа главного героя. Критически оценивая виртуальную реальность, главный герой в то же время критически оценивает

и самого себя, осознавая, что является неотъемлемой ее частью: «Человек с десятком фальшивых ЛИК'ов и астрономической задолженностью перед своим главным кредитором. И навязчивой тягой к самоубийству, выраженной в первую очередь отсутствием постоянной крыши в лице нафаршированных боевым железом теков – киборгов из какого-нибудь рыцарского ордена. Или их ближайших коллег-конкурентов, «новых людей» Симбиотического Синклита» [1, с. 27].

Осознав, что его жизнь в условиях виртуальной реальности фальшива и бесполезна, он постепенно приходит к осознанию потери собственного «Я». Бунтарство, на которое подталкивает его сложившаяся ситуация – это не что иное, как попытка выразить себя, выделиться из толпы, возвыситься над устанавливающим несправедливые законы обществом.

Таким образом, рисуя образ главного героя, авторы русского киберпанка 90-х – 2000-х годов противопоставляют ему элементы художественного мира, в котором главная роль принадлежит киберпространству. Однако при этом они не стремятся сделать своего персонажа «идеальным». Для них он обычный человек будущего с присущими ему проблемами и недостатками.

На приеме контраста, служащим средством художественной экспрессии конфликта «человек-общество», построен и сам образ главного героя. Его противоречивость заключается в том, что, будучи способным нарушить закон, он в то же время борется против несправедливости.

Противоречивость образа выражается и в том, что на первый взгляд «маленький», «аморальный», «негероический» человек неожиданным образом оказывается тем, кто в самый важный момент готов взять на себя ответственность.

Прием контраста заключается и в том, что такой персонаж, живя и действуя в условиях киберпространства, может трансформироваться, представлять то в одном образе, то в другом: «Человек, который был еще совсем недавно капитаном космокавалерии, теперь являлся патриотом деревни Пустомержа, что затерялась где-то на просторах ленобласти» [8]. При этом большую роль играют фантастические средства изображения (например, главный герой может быть и киборгом).

Он оказывается способен на смелые, порой даже безрассудные поступки. Являясь неотъемлемой частью общества будущего, он тем не менее чувствует себя неуютно в нем. Понимая, что ему нужно нечто большее, чем слепое подчинение законам виртуальности, он всеми силами пытается вырваться из навязываемых ему рамок.

Прием контраста, служащий средством художественной экспрессии конфликта «человек-общество», прослеживается и на уровне связанных с сюжетом событий, в которые попадает главный герой. Сначала происходящее с ним заставляет его ощутить свою бесправность в обществе будущего. Однако затем главный герой все же оказывается в условиях, когда именно он получает шанс

изменить сложившуюся вокруг него ситуацию. Воспользовавшись предоставленной ему возможностью, он преодолевает на пути к цели немало препятствий, демонстрируя волевой характер.

Ценности, которые отстаивает главный герой русского киберпанка 90-х – 2000-х годов – это возможность самому определять свою судьбу, самостоятельно принимать решения, иметь свою точку зрения. Желание свободы выражения и самостоятельности отличает его от рядовых членов общества будущего.

Таким образом, попав в безвыходное положение, главный герой киберпанка в то же время получает уникальную возможность изменить мир. Целью его борьбы является не только торжество справедливости, но и поиск собственного «Я».

Конфликт «человек-общество» художественно выражается авторами и при помощи приема контраста образа главного героя и образов других персонажей. Главный герой коренным образом отличается от бездействующих и безразличных ко всему персонажей, которые окружают его, сталкиваясь при этом с непониманием общества. Такие черты характера, как бездействие и безразличие противостоят его активной и целеустремленной от природы натуре.

Используемый авторами прием контраста гротескно-фантастически изображаемого искусственного интеллекта и человеческого разума следует рассматривать в контексте художественного конфликта «человек-общество» по причине того, что описываемые авторами кибернетические системы, обретая общественную значимость, приобрели и свойства обычных людей. Выйдя из-под контроля человека, они, как и люди, способны обманывать, причинять вред, совершать злодеяния. Так, в «Падших ангелах Мультиверсума» Л. Алехина зло несут загадочные убийцы, появляющиеся из киберпространства.

Резюмируя вышеизложенное, отметим, что главной причиной конфликта «человек-общество» в будущем авторы видят все ту же попытку бегства от реальности, считая при этом, что предпосылки для него были заложены в недавнем прошлом и настоящем: «Уже в первой трети XX века обнаружилось повальное стремление к бегству от повседневной реальности. Кинобоевики и мелодрамы, комиксы, выпивка и наркотики, рок-н-ролл, перманентная сексуальная революция – более манифестируемая, нежели происходящая на самом деле, – несколько позже компьютерные игры и видеопутешествия пытались удовлетворить всеобщую тягу к острым ощущениям. Но это были всего лишь грубые суррогаты. Да, люди бежали от действительности. Куда? В никуда, в ничто» [3, с. 23].

Художественный конфликт «человек-общество», вокруг которого строится большинство сюжетов киберпанка, выражает беспокойство авторов по поводу любых проявлений насилия, тоталитарности и несправедливого распределения ресурсов в обществе. Образ главного героя и образы противостоящих ему элементов художественного мира являются важной составляющей поэтики жанра.

#### Библиографический список

1. Алехин Л. *Падшие ангелы Мультиверсума*: фантастический роман. Москва: Изд-во Эксмо, 2003.
2. Стерлинг Б. *Киберпанк в 90-х годах*. Available at: <https://www.litmir.me/br/?b=69961&p=1>
3. Зорич А. *Сезон оружия*: Роман. Москва: ЗАО Изд-во Центр-Полиграф, 2001.
4. 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.
5. *Киберпанк*. Available at: <https://ru.m.wikipedia.org/wiki/Киберпанк>
6. *Киберпанк (cyberpunk) как жанр, стиль и культурный феномен* Available at: <https://geeksempire.org/posts/view/kiberpank>
7. Соловьев А.В. *Культура информационного общества*: учебное пособие. Рязань, 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 D. M. *New Boundaries in Political Science Fiction*. University of South Carolina Press: 75 – 76.

#### References

1. Alehin L. *Padshie angely Mul'tiversuma*: fantasticheskij roman. Moskva: Izd-vo 'Eksmo, 2003.
2. Sterling B. *Kiberpank v 90-h godah*. Available at: <https://www.litmir.me/br/?b=69961&p=1>
3. Zorich A. *Sezon oruzhiya*: Roman. Moskva: ZAO Izd-vo Centr-Poligraf, 2001.
4. Zyuzel'ko A.V. *Teoreticheskoe osmyslenie i hudozhestvenno-образное otrazhenie nauchno-tehnicheskogo progressa v gumanitarnoj kul'ture XX veka*. Avtoreferat dissertacii ... doktora filosofskih nauk. Rostov-na-Donu, 2013.
5. *Kiberpank*. Available at: <https://ru.m.wikipedia.org/wiki/Kiberpank>
6. *Kiberpank (cyberpunk) kak zhanr, stil' i kul'turnyj fenomen* Available at: <https://geeksempire.org/posts/view/kiberpank>
7. Solov'ev A.V. *Kul'tura informacionnogo obschestva*: uchebnoe posobie. Ryazan', 2013.
8. Tyurin A.V. *Kamennyy 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 D. M. *New Boundaries in Political Science Fiction*. University of South Carolina Press: 75 – 76.

Статья поступила в редакцию 01.08.19

**ON THE ITEM OF THE SACREDNESS OF SEMANTIC IMAGES OF RUSSIAN LETTERS.** The article notes that the Russian alphabet appeared thanks to the monks Cyril and Methodius, but attention is drawn to the reasons for doing this in a fairly short time. The characteristic features of the reforms in terms of content and context are analyzed. It is noted that there were several stages of extracting meaning from each letter, each of them had its own sense, image, meaning, and the alphabet was a kind of system code of the World similar to the periodic system by D. Mendeleev. The author shows the semantic content in the sequential connection



of all the letters, in the vertical and horizontal reading of them, taking into account their digital value. Attention is drawn to the context of interpretation, to the difference between the letters, the ABC book and the alphabet. As a result, the author concludes that the Russian alphabet was a universal system of storage and transmission for centuries the recreated sacred thinking of the Slavs.

**Key words:** letters, cyrillic alphabet, letter composition, semantic images, sacredness, contextual significance, system code.

*Е.М. Лулудова, канд. филол. наук, проф., Алматинский филиал НОУ ВПО «СПбГУП», г. Алматы, E-mail: eluludova@mail.ru*

## К ВОПРОСУ О САКРАЛЬНОСТИ СМЫСЛОБРАЗОВ РУССКОЙ БУКВИЦЫ

В статье отмечено, что русская азбука появилась благодаря монахам Кириллу и Мефодию, но внимание привлечено к причинам выполнения этого труда за достаточно короткое время. Проанализированы характерные черты реформ по содержанию и в контекстах. Отмечено, что было несколько этапов извлечения смысла каждой из букв, за которыми стоял свой смысл, образ, значение, а алфавит был неким системным кодом Мира, подобным периодической системе Д. Менделеева. Автором показана смысловая наполненность при последовательном соединении всех букв, вертикальным и горизонтальным их прочтением, учете их цифрового значения. Внимание обращено на контексты толкований, на разницу между буквицей, букварем и алфавитом. В итоге сделан вывод, что русская буква была универсальной системой хранения и передачи веками воссоздаваемого сакрального мышления славян.

**Ключевые слова:** буква, кириллица, буквенный состав, смыслообразы, сакральность, контекстуальная значимость, системный код.

Кирилл и Мефодий провели реформу русского языка, «адаптировав» имеющиеся варианты письменности на Руси. Это были Каруна, Славяно-арийские Веды, Узелковое письмо, Рассенские Молвицы, или Образно-Зеркальное письмо, Славянская двукорядь, Святотурские Образы, или Буквица, Глаголица, или торговое письмо, Словенское народное письмо, или черты и резы, воеводское письмо, княжеское письмо.

Братья Кирилл и Мефодий не имели семей, постоянного пристанища, и даже оба умерли на чужбине. Младший был талантливым ученым, философом, тонким филологом, старший – способным организатором и практическим деятелем. В 863 году братья прибыли в столицу Моравского государства – город Велеград, где приступили к созданию новой азбуки по заказу моравского князя Ростислава, приказу византийского императора Михаила III и с благословения константинопольского патриарха Фотия. Цель миссии – перевод Святого Писания и молитв с греческого и латинского языков на славянский. Солунские братья сделали это в течение года, что было высоко оценено уже при их жизни, а после смерти они были причислены к лику святых.

Среди причин столь быстрого исполнения намеченного можно выделить следующие:

1. Хорошее знание языка славян.
2. Опора не на конкретный говор, а на уже существующее (почти сложившееся) языковое единство. Споры о том, какой говор был взят за основу, продолжаются среди ученых до сих пор. Так, с одной стороны, называются один из говоров македонского языка [1], болгарский язык [2] и т.д. С другой, – О. Бодянский в работе «О времени происхождения славянских письмен» (1855) [3], А. Шахматов в «Сказании о предложении книг на словенский язык» (1908) [4], А. Селишев в двухтомнике «Старославянский язык» [5], П. Лавров в «Материалах по истории возникновения древнейшей славянской письменности» (1930) [6], а также в «Старославянском словаре», основанном на рукописях X – XI веков, изданном под редакцией Р. Цейтлина и Р. Вечерки [7] (данные работы являются основными, базовыми источниками по данному вопросу), рассматривается естественность обобщений из-за исторической подготовленности перехода от старославянского языка к древнерусскому, а потом и к общерусскому языку, отмечается, что это был не вопрос о сохранении национального самосознания, а вопрос выработки стандартизированной грамматики и правописания.

3. Взят за основу существующую древнеславянскую буквицу (сократив 49 букв из 6 букв), буквенный состав греческого письма (26 букв), несколько букв из древнееврейского алфавита (4 буквы), македонский диалект древнеболгарского языка, братья предложили две азбуки – кириллицу и глаголицу. Глаголица была узко специфическая и поэтому применялась только для делопроизводства (в основном во время торговых сделок). Кириллица же получила широкую известность как язык книжно-литературный (старославянский).

Предложенное Кириллом и Мефодием было настолько хорошо (особо это подчеркнем), что в продолжение 1155 лет (то есть с 863 года по настоящее время) новая (кириллическая) азбука *внешне* реформировалась только частично:

- 1) Ярослав Мудрый убрал одну букву;
- 2) первые книги на кириллице написаны уставом, с середины XIV века получил распространение полуустав, в XV веке он уступает место скорописи.
- 3) в 1708 – 1710 гг. Петр I сократил еще 5 букв, ликвидировал надстрочные знаки и дублирующие буквы, используемые для записи чисел (так как ввел арабские цифры), а шрифт сделал гражданским/светским;
- 4) в 1735 году исключены буквы зело, кси, ижица, введена буква й;
- 5) в 1738 году приведено в соответствие написание и;
- 6) в 1758 году восстановлена ижица;
- 7) в конце XVIII века Карамзин ввел букву ё, а также было изменено наименование некоторых букв (например, боги стали буки, глаголи – глаголь, есть и есмь объединились в есть, жизнь в живете, дзело в зело и т.д.);
- 8) Николай II убрал еще три буквы (в частности, почти не используемые греческие кси и пси);

9) в 1918 году было убрано еще три буквы, Декретом о новой орфографии азбука потеряла свою образность, став алфавитом (средством обучения и передачи фонетического состава языка);

10) в 1942 году в азбуке стало 33 буквы (10 гласных, 21 согласная и ъ/ь, не имеющие звуков).

Однако азбука – это не только набор букв, обучающий звукам речи. Азбука – это единство азъ и буки, то есть человека и Бога, земного и Божественного. Исконная, первоначальная славянская буквица – это особый набор смыслообразов, что отметили и сохранили Кирилл и Мефодий. Поэтому цель данной статьи – рассмотреть, что же произошло благодаря реформам буквицы *по содержанию и в контекстах*.

Благодаря особенно пристальному вниманию в последнее время к вопросу изучения праистории было установлено, что:

- 1) древнейшие письменные памятники на Земле написаны на протославянском слоговом письме [8];
- 2) русский язык более древен, чем санскрит и является древнейшим диалектом санскрита [9];
- 3) школьники, знающие русский язык, имеют больше шансов достичь успехов в образовании, чем остальные [10];
- 4) многолетние исследования академика П.П. Гаряева по доказательству связи языка и мышления позволили ему доказать, что через язык можно контролировать сознание и мышление. П.П. Гаряев доказал, что русский язык имеет самый большой лексический фонд: около 1 млн слов активного словаря (для сравнения: словарь Шекспира – 16 тыс. слов, Сервантеса – 18 тыс. слов, Пушкина – 22 тыс. слов, а Ленина – около 30 тыс. слов) [11], [12], [13] и т.д.

Исконная русская буквица имела **ряд базовых признаков**: 1) каждая имела свое имя и свой образ; 2) каждая являлась частью речи; 3) каждая находилась в определенном месте (располагаясь друг за другом, они создавали определенную последовательность); 4) гласные имели цвет; 5) одна гласная буква могла звучать двойным звуком (дифтонги).

**По содержанию** буквица имела определенный принцип извлечения информации:

- 1-й этап – фонетический (а, б, в, г, д ...);
- 2-й этап – чтение имен буквицы (азъ, боги/буки, веда, глаголи, добро...);
- 3-й этап – попарное соединение букв с добавлением их известных образов (аз бога ведаю, глаголю добро – есть бытие, жизнь велими на земле...);
- 4-й этап – чтение глубинных образов букв (я много ведаю, информацию многа о бытие, кое есть форма существования жизни разнообразной на земле...).

Еще в древние времена славяне рассматривали азбуку как некий шифр творения. Однако азбука/слово не только обозначались, каждая буква была началом творения. За каждой буквой стоял свой смысл, свой образ, свое значение. Произносятся слова, человек общался с миром – Вселенной – космосом, а они откликнулись ему. Буквица в целом была системным кодом мироздания, как в химии периодическая система Д. Менделеева.

Русская буквица содержит 49 букв, что составляет своеобразный квадрат гармонии из семи горизонталей по семь букв в ряду и семи вертикалей по семь букв в ряду. Его содержание раскрывается следующим образом:

1. **Последовательное соединение** всех азбучных обозначений в единую цепь дает стройный кодекс заповедей, который в современном переводе звучит следующим образом: «Я знаю буквы: письмо – это достояние. Трудитесь усердно, земляне, как подобает разумным людям, – постигайте мироздание! Несите слово убежденно: знание – дар Божий! Держайте, енкайте, чтобы Сущего свет постичь!» А если тезисно, то суть послания такова: «Я Бога ведаю. Говорю и делаю добро. Добро есть жизнь. Живите Землею, она кормилица наша. И как мы, люди, мыслим – таков и наш мир».

2. Особый смысл вложен в последовательное **соединение нескольких названий-символов**:

азъ + боги + въди = человек Божественное ведающий;

глаголи + добро + есть = слово – это достояние и т.д.

3. В первой строке **по горизонтали** мы получаем **азъ + боги + въди + глаголи + добро + есть + есмь** (человек Божественное ведает, передавая добро, что есть жизни/существования разнообразие), во второй строке – **животъ + съло + земля + иже + ижеи + иныи + гервь** (1. Жизнь обильная, но непознанная нами на земле, гармонирует и с Вселенной, и с общиной, создавая древо мироздания; 2. Жизнь на земле только тогда развивается, когда все в гармонии: общинное и индивидуальное), в третьей – **како + людие + мыслить + нашъ + онъ + покои + рѣци** (объединение человека со Вселенной в единое улучшает известную предкам структуру в силе гармонии) и т.д.

4. В **вертикали** мы получаем в первом столбце **азъ + животъ + како + слово + ци + ять + ёта** (человек преобразовывает высшую структуру мысли через познание взаимосвязи небесных и земных структур), во втором столбце **боги + съло + людие + твёрдо + черель + юнь + ота** (соприкасаясь с Божественным неизведанным исчезает неприятие чего-то, возвращаясь к своим истокам), в третьем – **въди + земля + мыслить + укъ + ша + арь + кси** (понятая мудрость Земли и Неба приближает и улучшает структуру земли духовно) и т.д.

5. Уберем те буквы, которые не имеют ни одного цифрового значения. Потом расположим буквы **в соответствии с цифровым значением**, по возрастанию, тогда получим три раза по девять букв, а цифры в каждом последующем столбце умножаются на 10 – вот и тридцатое царство в тридцатом государстве. Теперь прочитаем не буквы, а слова, согласовав их между собой и заменив старые на новые: «Я истинная речь знаю суть слова. Говорю люди твердо: добро мыслить призыв есть наша значимость. Очень дух гармоничен, земля она душа и покоя предел, слияние прекрасная цель».

6. Благодаря закреплённым за буквами цифровым обозначениям мы получаем значимость арифметических расчетов:

1(A) + 2(B) = 3(Г) – Я + мудрость = воплощение мысли;

1(A)+3(Г) = 4(Д) – Я + воплощенная мысль = развитие, божественное определение и т.д.

Таким образом, читая фонетически, мы как бы скользим по поверхности, а проникая в смыслообразы, познаем информационный массив исконно-глубинного мыслеречения. Освоив буквицу в совокупности набора и самостоятельности, мы, с одной стороны, получаем возможность осмысленно создавать и использовать слова, потом предложения, потом свою речь, то есть выражать свои мысли. С другой, – расшифровывать тот смысл, что реально заложен в слове, то есть, читая текст, понимать его подтекст (Сказка ложь, но в ней намек тем, кто знает – тем урок!).

В кириллице, созданной Кириллом и Мефодием, было 43 буквы, при этом 19 из них – гласные буквы. По последним заявлениям реформаторов (А. Макеев и др. обосновывают это необходимостью приближения к Европе, где в среднем 24/26 букв в алфавите), симметрица будет из 27 букв, где не должно быть шести букв – это е, я, ю, ё, ъ, ь. Однако реформирование за счет сокращения именно гласных букв – это изъятие энергии, силы, гласа.

Таким образом, сокращение букв и звуков – это нарушение, это попытка лишить русского человека возможности ПОЛНО видеть, слышать и отражать мир, общаться с Космосом. Сокращение алфавита – это сокращение умственных способностей русского человека. И тогда даже если мы выбираем между житиём и житьём, мы выскажим почти нецензурно и эмоционально в диалоге с самим собой: ЖИТЬЁ МОЁ? – это Ё – МОЁ!!!

Теперь **перейдем к контекстуально глубинному**. Знание языка (его ведание) проявляется в слове гранями образа (знание понятий, сути слова). Сохраненное миропонимание определенного времени и собрание понятий, исходя из миропонимания его автора, обычно оформляется в виде толкового словаря. Однако «Толковый словарь живого великорусского языка», изданный в 1861 году в четырех томах В.И. Далям, насчитывает 220 тыс. слов, а широко известный толковый словарь С.И. Ожегова, изданный в 1953 году, только 27 тыс. слов.

Хорошо знающий буквицу человек для каждого действия имел свою словесную форму. К примеру, чтобы передать информацию во внешний мир через свою речь, он *говорил, глаголил, речел, молвил, звал, кричал, шептал, вещал, орал, пел, сказывал, вып, вестовал, славил, вопрошал, клычел, хулил, боянил, сообщал, повествовал* и т.д.

Слова на Руси являли собой аббревиатуры с многомерными смыслами мироздания, а русский язык был словообразующей системой, где отдельные составляющие, объединяясь, составляли новое соединение. К примеру, слово «жизнь» прочитывается через набор аббревиатур как «живот земли нашей, созданный свыше», слово «образ» – это «он богами творимый и рекомый человеком». Сочетание «образ жизни» – это концепт «богами и человеком творимый один из ликом Живы», или «бытие в одном из качеств».

И это не так безобидно или просто, как кажется. Во-первых, если буквица меняется на азбуку, а потом на букварь, то суть этого изменения не только во

времени (Кирилл и Мефодий создали Азбуку в IX веке; первый, дошедший до нас Букварь создан в XVI веке первопечатником Иваном Федоровым; в начале XVII века Василием Вотцовым издан в Москве Букварь под названием «Начальное чтение человеком хотящим разумети божественного писания», а в конце XVII века издан лицевой букварь К. Истомина с красочными картинками), не только в объеме (буквица была единством графики и смыслообразом, а алфавит в букваре – только графика), но и в контексте смысла (Азбука – Человек и Бог в единстве; Букварь – через Божественную мудрость на Земле и Небесах ведаю как однородную структуру; Алфавит – человек общины значимость человека видит в соединении указаний).

Во-вторых, контекст формы постепенно тоже начинает искажаться. Сейчас можно в Интернете познакомиться со всеми учебниками вплоть до петровских времен. Проанализировав их, можно сделать вывод, что изменилась форма подачи информации о буквах/звуках речи. Так, в Российской грамматике Ломоносова от 1755 года даются две главы о том, как правильно произносить гласные и согласные буквы, есть гимнастика и упражнения для этого; в грамматике русского языка Грота от 1794 года дается целая глава (17 страниц) для того, чтобы показать и рассказать, что не все буквы являются звуками, что есть носовые, горловые и т.д. звуки, то есть учили правильно произносить буквы. В современных учебниках только констатация факта, что алфавит состоит из букв или звуков речи.

Таким образом, все вышесказанное позволяет сделать следующие выводы:

1. В буквице изначальной соединялись трижды три уровня Бытия:

- плоть (набор графических знаков, обозначающих фонемы русского языка) с душой (набор графических знаков, обозначающих смысловые образы, память рода) и духом (набор смысловых форм, несущих определенную содержательную окраску, азбучные истины, энергию творения, а также выражающих информационное, культурное и духовное совершенство воспринимаемого мира);
- навь (мир материальный, энергетический) с явью (мир духовный, информационный) и правь (мир богов);
- черта дела (письмо, так как записанное пером не вырубись и топором) с чертой слова (слово/звук) и чертой мысли (текст).

2. Через буквицу происходит правильное мировоззрение, а извлекая единицы мировоззрения из каждой буквицы, можно понять целое – Вселенское.

3. Осваивая буквицу, человек начинал ведать, то есть обладать способностью передавать Мудрость. Простое чтение, поэтапно дешифровываясь, присоединяло к обиходной мудрости высший порядок мудрости и глубинную информацию матрицы, то есть буквица – универсальная система хранения и передачи Мудрости.

4. Благодаря алфавиту мы не учимся, а приучаемся к однозначному толкованию. Исконная буквица сама уже была большой толковый словарь, а алфавит надо еще складывать в слова для получения значения. А это, в свою очередь, приводит к разрыву мировосприятия (принятие мира в себя) и миропонимания (осознание того, что мы принимаем в себя). Фундаментальность, *интеллект* как ведание ВСЕХ знаний, как объединение в цельную и единую картину сначала стал *знанием* (то есть оценкой и выбором между известным), а потом лишь *информацией*, которая накапливается, которая существует, на которую можно сослаться, т.е. единое стало разрозненным. Необходимо отойти от языковых стереотипов (одно явление/действие/предмет – одно словонаполнение) и вернуться к образной концептуальности исконной речи.

5. Русская буквица – это и иероглифы, и космогонические понятия. Нельзя забывать, что позитивность мышления славянских славян заключалась и в четком разделении на небесные категории и земные, и в допущении этих категорий. Тот, кто мыслит небесными категориями, может допустить существование земных категорий (гора может состоять из камней и включает камни, а взаимодействие – это, прежде всего, сохранение разности, учет ее, не исключение одного даже во благо другого), но тот, кто мыслит только земными категориями, тот не может допустить этого. Поэтому необходимо вернуться к фундаментальности, благодаря которой частотный звуковой код, имея матрицу-букву, обладает новым образом в сочетании (слогане) и раскрывает концептуальность Бытия.

6. Фонетическое прочтение буквиц не дает доступа к пониманию информации (смыслообразу), заложенной в читаемом тексте. Древние языки (а русская буквица доказывает, что русский язык один из древнейших) – это система не только чтения, но и система изъятия сокрытого смысла из этих текстов. Это единство калейдоскопа (хаотичный рисунок, но если убрать хотя бы один элемент, то целое никогда не возникнет) и мозаики (определенный рисунок с четкой системой, но если надо убрать частности, то мы можем в целом прийти к первоначальному).

7. Нарушение веками воссоздаваемой логики построения слова в культурной системе славянского мышления приводит к искажению сакральной и национальной основы народа.

#### Библиографический список

1. Ягич И.В. *Старославянский язык*. Санкт-Петербург, 1882. Available at: <http://monateka.ru>
2. Шафарик П. *Славянские древности*. Available at: <http://history-belarus.by>
3. Бодянский О.М. *О времени происхождения славянских письмен*. Available at: <http://RodnoVery.ru>

4. Шахматов А. *Сказание о предложении книг на словенский язык*. Москва, 2003. Available at: <http://azbuka.ru>
5. Селишев А. *Старославянский язык*: в 2-х частях. Москва, 1951 – 1952.
6. Лавров П. *Материалы по истории возникновения древнейшей славянской письменности*. Ленинград, 1930.
7. *Старославянский словарь*. Под ред. Р. Цейтлина и Р. Вечерки. Москва, 1994.
8. Авдусин Д.А., Тихомиров М.И. Древнейшая русская надпись. *Вестник Академии наук СССР*. 1950. № 4: 71 – 79.
9. Дурга Прасад Шастри. *О связи санскрита и русского языка*. Available at: <http://sputnikbig.ru>
10. *Политикус*. Available at: <http://politikus.ru>
11. Хроленко А.Т. *Эвристические и креативные возможности русского языка*. Available at: <https://cyberleninka.ru>
12. Гаряев П.П. *Лингвистико-волновая генетика*. Available at: <http://wavegenetics.org>
13. Гриневич Г.С. *Православная письменность*. Available at: <http://secrethistory.ru>

## References

1. Yagich I.V. *Staroslavjanskij jazyk*. Sankt-Peterburg, 1882. Available at: <http://monateka.ru>
2. Shafarik P. *Slavyanskje drevnosti*. Available at: <http://history-belarus.by>
3. Bodyanskij O.M. *O vremeni proishozhdeniya slavyanskij pis'men*. Available at: <http://RodnoVery.ru>
4. Shahmatov A. *Skazanie o prelozhenii knig na slovenskij jazyk*. Moskva, 2003. Available at: <http://azbuka.ru>
5. Selishev A. *Staroslavjanskij jazyk*: v 2-h chastyah. Moskva, 1951 – 1952.
6. Lavrov P. *Materialy po istorii vozniknoveniya drevnejšej slavyanskoj pis'mennosti*. Leningrad, 1930.
7. *Staroslavjanskij slovar'*. Pod red. R. Cejtina i R. Večerki. Moskva, 1994.
8. Avdusin D.A., Tihomirov M.I. *Drevnejšaya russkaya nadpis'*. *Vestnik Akademii nauk SSSR*. 1950. № 4: 71 – 79.
9. Durga Prasad Shastri. *O svyazi sanskrita i russkogo yazyka*. Available at: <http://sputnikbig.ru>
10. *Politikus*. Available at: <http://politikus.ru>
11. Hrolenko A.T. *Evristsicheskie i kreativnye vozmozhnosti russkogo yazyka*. Available at: <https://cyberleninka.ru>
12. Garyaev P.P. *Lingvistiko-volnovaya genetika*. Available at: <http://wavegenetics.org>
13. Grinevich G.S. *Praslavyanskaya pis'mennost'*. Available at: <http://secrethistory.ru>

Статья поступила в редакцию 14.10.19

УДК 811.133.1

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10199

**Stramnoy A.V.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Volgograd State Technical University (Volgograd, Russia), E-mail: [lecha1981@mail.ru](mailto:lecha1981@mail.ru)

**THE SPECIFICS OF THE SEMANTIZATION OF FRENCH TERMINOLOGICAL BORROWINGS IN MODERN SCIENTIFIC DISCOURSE.** The article considers a problem of borrowing French terms in modern Russian scientific language. The relevance and scientific significance of this problem are due, first of all, to the need to study the process of borrowing French vocabulary as part of an integrated approach based on an analysis of the conditions for the entry of French terms into the Russian language, as well as the importance of studying the designation of French terms through definitions (descriptions of their meanings). The subject of the research is the semantization features of French terminological borrowings in modern scientific discourse; the object is borrowed French terminological units in Russian. The purpose of the article is to consider the features of the semantization of borrowed French terms, which, in turn, will reveal the specifics of the functional implementation of French borrowings in modern scientific discourse.

**Key words:** scientific discourse, terminology, French, Russian language, borrowing.

**A.B. Страмной**, канд. филол. наук, доц., Волгоградский государственный технический университет, г. Волгоград, E-mail: [lecha1981@mail.ru](mailto:lecha1981@mail.ru)

## СПЕЦИФИКА СЕМАНТИЗАЦИИ ФРАНЦУЗСКИХ ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКИХ ЗАЙМСТВОВАНИЙ В СОВРЕМЕННОМ НАУЧНОМ ДИСКУРСЕ

В статье рассматривается проблема заимствования французских терминов в современном русском научном языке. Актуальность и научная значимость данной проблемы обусловлены, прежде всего, необходимостью исследования процесса заимствования французской лексики в рамках комплексного подхода, базирующегося на анализе условий вхождения французских терминов в состав русского языка, а также важностью изучения вопросов обозначения французских терминов за счет определений (описаний их значений). Предметом исследования является семантизация французских терминологических заимствований в современном научном дискурсе; объектом – заимствованные французские терминологические единицы в русском языке. Цель статьи – рассмотреть особенности семантизации заимствованных французских терминов, что в свою очередь позволит выявить специфику функциональной реализации французских заимствований в современном научном дискурсе.

**Ключевые слова:** научный дискурс, терминология, французский язык, русский язык, заимствование.

На сегодняшний день в лингвистической науке нет единого мнения относительно проблемы терминологических заимствований: одни ученые рассматривают ее с точки зрения специфики перемещения лексики из одного языка в другой (т.е. изучается весь процесс возникновения и закрепления в языке любых иноязычных лексических единиц); другие полагают, что в основе обозначенной проблемы лежат сами иноязычные слова, закрепившиеся в лексической системе заимствовавшего языка [1]. Так или иначе, следует учитывать, что явление, раскрываемое через процесс заимствования, не может быть сведено только к проникновению чужеродных элементов из одного языка в другой; такого рода явление связано, по мнению В.Ю. Розенцвейга, прежде всего, с процессом схождения, так называемой «конвергенцией языков» [2, с. 6 – 7]. Подобное понимание проблемы обуславливает необходимость рассмотрения процесса заимствования иноязычной лексики в рамках комплексного подхода, базирующегося на анализе условий вхождения иноязычных слов в состав того или иного языка.

Кроме того, важно отметить, что заимствование, являясь сложным процессом, раскрывается не через «пассивное восприятие чужого слова», а за счет преобразования слов и включения их в свои внутренние системные отношения: «происходит изменение на фонетическом, морфологическом и семантическом уровнях» [3, с. 219]. Другими словами, заимствованные единицы перенимают лексическое значение, фонетическое оформление, грамматические признаки, которые, в свою очередь, характерны для принимающего языка, употребляются в

различных стилях, на письме обозначаются буквами алфавита этого языка и т.д. В этом смысле особый интерес вызывает проблема заимствования французских терминологических единиц в современном научном дискурсе, который (дискурс) определяется нами, вслед за Е.В. Чернявской, как лингвистическая категория, обладающая «безусловным эвристическим потенциалом в практике анализа связности текстов» [4, с. 87]; т.е. в содержании научного дискурса раскрывается не один отдельный текст, а комплексное взаимодействие целого ряда научных текстов. Рассмотрение проблемы заимствования французских терминов в контексте подобного представления научного дискурса раскрывает многие важные вопросы, в том числе следующие: вопрос обозначения французских терминов за счет определений (описаний их значений с помощью других, уже известных слов), что, безусловно, ставит проблему специфики семантизации французских терминологических заимствований в современном научном дискурсе в ряд наиболее актуальных.

Проблема заимствования французских терминологических единиц в современном научном дискурсе рассматривалась многими учеными. Так, среди наиболее значимых работ следует выделить исследования А.В. Агеевой [5], Н.С. Андриановой [6], [7], Н.В. Габдреевой [8], М.М. Калинеч [9], В.И. Петренко [10], О.В. Качмар [11], А.В. Менжинской [12], Е.В. Михайловой [13] и др. В контексте процесса семантизации заимствованные единицы изучались в работах Е.Н. Гибало и Н.П. Ульяновой [14], Л.Г. Копревой [15], И.А. Муравской [16],



О.П. Семенец [17] и др. При этом до сих пор остается открытой проблема специфики семантизации французских терминологических заимствований в современном научном дискурсе, которая (проблема) на сегодняшний момент рассмотрена недостаточно полно, что в конечном итоге и обусловило выбор предмета/объекта и постановку цели данной статьи. *Предмет* – семантизация французских терминологических заимствований в современном научном дискурсе; *объект* – заимствованные французские терминологические единицы в русском языке. *Цель* статьи – рассмотреть особенности семантизации заимствованных французских терминов, что в свою очередь позволит выявить специфику функциональной реализации французских заимствований в современном научном дискурсе.

Семантизация представляет собой процесс раскрытия (выявления или описания) значения лексических единиц, в том числе в рамках терминологической системы. Выбор приема или способа семантизации в каждом отдельно взятом случае обуславливается характером заимствованных терминологических единиц, уровнем профессиональной компетенции, а также степенью владения научными знаниями адресата (для кого составлен тот или иной научный текст). Методика раскрытия значения французских терминов в контексте научного дискурса подразумевает наличие определенного комплекса средств и способов, при помощи которых рассматриваемые терминологические заимствования раскрываются за счет использования «реальных и условно-реальных ситуаций» [13, с. 72], что в свою очередь позволяет правильно понять и осознать воспринимаемое значение французских терминов. Так, среди основных приемов и способов семантизации французских терминологических заимствований следует выделить контекст, дефиницию, наглядность, синонимы, антонимы, словообразование и др.

По мнению ряда ученых, адресат (воспринимающий научную информацию) благодаря контексту, синонимии, а также другим приемам семантизации «на подсознательном уровне воспринимает те французские терминологические заимствования, значение которых он не знает или не совсем понимает» [12, с. 99]. Однако контекст в этом смысле является наиболее употребительным, поскольку при таком подходе формируется определенная точность понимания значения иноязычного термина, которое демонстрируется в рамках научного дискурса, благодаря чему устанавливаются ассоциативные связи между терминами и их определениями. В полной мере это относится к представлению таких французских терминологических заимствований, как «*интродукция*» (фр. *introduction* – внедрение нового вида растений и животных) и «*вуайеризм*» (фр. *voyeurisme* – видеть; визионизм, подглядывание). В частности, в научном дискурсе данные термины реализуются следующим образом:

- «**Интродукция** – случайный или преднамеренный перенос, переселение особей какого-либо вида растений или животных за пределы их ареала, в новые природно-климатические условия. <...> **Интродукцию** можно назвать первым этапом процесса акклиматизации, но при этом она не всегда заканчивается акклиматизацией – натурализацией вида в новых условиях среды» [18];
- «**Вуайеризм** можно считать тайное подсматривание за интимными действиями других людей. <...> **Вуайеризм** сам по себе включает различные клинические проявления. Часть из них безобидны, и их можно считать нормой, а другие – относятся к сексуальным нарушениям. В сексологии **вуайеризм** относится к категории нарушений сексуального предпочтения, наряду с садизмом, мазохизмом, фетишизмом, эксгибиционизмом, педофилией и другими парафилиями» [19].

Дефиниция также позволяет раскрыть значение французского терминологического заимствования, к тому же этот способ семантизации очень часто используется при аудировании: он помогает определить смысловую, понятийную природу термина в контексте научного дискурса, например:

- «**Квинтэссенция** (с фр. *quintessence*; заимствовано в конце XVIII века) – самая суть чего-либо; от латинского *quinta essentia* (букв.: «пятая сущность»), термин, который сначала обозначал эфир (пятую сущность) как важный элемент небесных тел (наряду с четырьмя земными – водой, землей, огнем и воздухом), а затем (в современном значении) – сущность всех вещей вообще, важное, существенное»;
- «**Крюшон** (с фр. *cruchon*) – профессиональный отраслевой (винодельческий) термин; букв.: маленький кувшин, смесь белого виноградного вина с ромом, ликерами, коньяком, иногда со свежими фруктами»;
- «**Лапидарный** (с фр. *lapidaire*; заимствовано в XIX веке) – от латинского *lapidarius* (от *lapis*, *lapidis* – «камень»); краткий, однако отчетливо, ясно выраженный (о стиле, слоге); имеющий отношение к надписям на древних памятниках» [20].

Еще одним приемом или способом семантизации французских терминологических заимствований является определение синонимов и антонимов. Данный прием долгое время не признавался учеными, считался недостаточно точным и малоэффективным, поскольку не бывает полных синонимов и антонимов. Тем не менее, прием обладает некоторым преимуществом, он помогает определить семантические гнезда слов. Так, например, термин «*Рококо*» (фр. *Rococo*), обозначающий «вычурный, прихотливый, извилистый; <...> скальный, мелкий дроблёный камень, щебень, раковины (для отделки гротов, сводов и т.д.)» [20], представляет собой нулевое словообразовательное гнездо; термины «*наркоз*» (фр. *narcose*) и «*невралгия*» (фр. *névralgie*), заимствованные в XIX веке из французского языка, относятся к слабозазвученным гнездам, включающим в себя вершину и одно – два производных: *наркоз* – *наркозный*, *невралгия* – *невролог*,

*невралгический*; термин «*сервировка*» (фр. *servir*), представляет сильноразвернутое гнездо, включающее в себя три и более производных.

Язык является своеобразной формой отображения реальности, и при употреблении французских терминологических заимствований в научном дискурсе в отдельных случаях целесообразно применять такой прием семантизации, как наглядность. Данный прием подразумевает использование иллюстраций, визуального материала. Однако адресаты воспринимают не отдельные предметы, явления, а их языковое воплощение (мысли, идеи, концепции), в связи с этим наглядность должна быть, прежде всего, «языковой и слуховой» [16]. Так, языковая наглядность связана с реализацией речевой деятельности; слуховая – с использованием различных аудиозаписей. Кроме того, существует и так называемая зрительно-слуховая наглядность, подразумевающая применение всевозможных экранных пособий (презентаций, видеоматериалов, слайдов). Использование зрительно-слуховой наглядности весьма эффективно, поскольку «этот прием благотворно влияет на фонематический слух и восприятие незнакомых терминов» [14, с. 105]. Существуют таблицы комплексного характера, которые предусматривают звуковое приложение, активизирующее работу зрительных, звуковых и речедвигательных анализаторов, что, в свою очередь, обеспечивает воздействие на слух, зрение и речь адресата. Кроме того, могут использоваться дополнительные источники информации: книги, брошюры, журналы и т.д.

Одним из наиболее сложных и в то же время весьма важных приемов/способов семантизации заимствованных французских терминов является словообразование, которое позволяет представить принципы строения слова, элементарные законы словотворчества и т.д. Данный способ, как правило, формирует у адресата интерес к познанию и анализу языковых явлений, однако сложность способа заключается в восприятии совершенно незнакомого материала (научной темы, направления), что обуславливает необходимость предварительной подготовки и дополнительного ознакомления с научным материалом. Так, например, заимствованный французский термин «*интродукция*» в научном дискурсе приобретает следующие формы:

- «Среди **интродуцированных** видов встречаются не только животные и растения, но и различные микроорганизмы – вирусы, бактерии и грибки, в том числе патогенные»;

- «Особое место в преднамеренном переселении видов занимает **реинтродукция**, заключающаяся в возврате видов, ранее обитавших в данной местности, но потом исчезнувших по вине человека» [21].

Термин «*стеарин*» (фр. *stéarine*; заимствовано в XVIII веке из французского языка), обозначающий белое или желтоватое жировое вещество, которое используется для изготовления свечей, мыла, резиновых изделий, приобретает следующие формы:

- «**Стеариновая кислота** – одноосновное карбоновое вещество (алифатический ряд). <...> В химической промышленности используют **стеариновую кислоту** для изготовления пластичных смазок»;
- «Применение **стеариновой кислоты** в пищевой промышленности характерно для кремовой основы выпечки, для маргарина, при добавлении жиров в тесто, для спредов. **Стеараты** – эфиры и соли – используют при мыловарении, а для изготовления косметики они выступают как стабилизатор, эмульгатор смеси» [22].

Грамотная реализация процесса семантизации французских терминологических заимствований в современном научном дискурсе невозможна без зрительных и двигательных факторов. Особое значение имеют двигательные факторы (письмо, конспектирование), которые способствуют аудиовизуальному развитию; активизируют волю, память и мышление; включают все речевые анализаторы [13]. Для более эффективной реализации процесса семантизации необходимо следовать принципу устного опережения: формировать и развивать навыки и умения использования терминологических единиц; уделять внимание не отдельно взятым терминам, а в контексте определения значения тех или иных заимствованных терминологических единиц; рассматривать каждое заимствование, исходя из терминологической сочетаемости; применять способы или приемы семантизации, исходя из методической типологии терминосистемы; применять приемы слуховой, языковой и иллюстративной наглядности, опираясь на цели, характер материала, стадии работы и т.д. При этом следует учитывать, что семантизация может быть полной (формируются все системы связи) и частичной (акцент ставится только на денотативную, знаковую или ситуационную связи) (см. рис. 1).

В рамках полной и частичной семантизации французских терминологических заимствований большую роль играют приемы, определяющиеся «мотивационно-побудительным фактором» [6, с. 11], необходимым для активной речевой деятельности и незаменимым при восприятии терминов в контексте современного научного дискурса. Своевременное включение наглядного материала обеспечивает более точное восприятие информации, а также поддерживает интерес к ней. Так, например, сегодня в процессе представления научного материала очень часто используется прием так называемого «коллажирования», позволяющего в наглядной форме представить и раскрыть не только отдельно взятую терминологическую единицу, но и в целом обозначить основные идеи и концепции научного сообщения (текста). Здесь же следует упомянуть и о различных аудиовизуальных наглядных средствах, объединяющих в себе и звуковой, и визуальный материал, который, в свою очередь, бывает внешнего и внутреннего типа



Рис. 1. Основные виды связи французских терминологических заимствований в современном научном дискурсе

[16]: первый направлен на восприятие, на ощущения, которые вызывает изучаемый материал; второй – на содержание мыслительной деятельности адресата.

Кроме того, наглядный материал может быть языкового и неязыкового типа. К языковому типу относятся: терминологическая схемная наглядность (с исполь-

зованием схем, таблиц); наглядность, связанная с демонстрацией изолированных языковых явлений (обозначений, сокращений, понятий); коммуникативно-речевая наглядность (демонстрация коммуникативно-смысловой функции научного дискурса). К неязыковому типу относится слуховая, зрительная и двигательная наглядность. Очень часто на практике применяются комбинированные методы наглядности, что в свою очередь позволяет создать благоприятные условия для формирования естественного языкового процесса как эффективного средства семантизации французских терминологических заимствований в современном научном дискурсе. Также среди прочих методов наглядности часто используется прием визуального восприятия материала, позволяющий (прием) представить тот или иной заимствованный термин за счет тематических изображений, стимулирующих речевую и мыслительную деятельность.

Таким образом, рассмотрев основные особенности семантизации французских терминологических заимствований в современном научном дискурсе, мы установили, что выбор приема или способа семантизации зависит от самой заимствованной терминологической единицы, уровня профессиональной компетенции, а также от степени владения научными знаниями адресата (для кого составлен тот или иной научный текст). Зачастую наблюдается соединение нескольких способов семантизации (приемы наглядности объединяются с использованием синонимов и антонимов, контекст с дефиницией и др.). Так или иначе, для более эффективной реализации процесса семантизации французских терминологических заимствований необходимо следовать принципу устного опережения, уделять внимание заимствованным терминам в контексте, рассматривать каждую единицу, исходя из сочетаемости терминологических единиц, а также применять приемы слуховой, языковой и иллюстративной наглядности. Безусловно, каждый прием или способ семантизации имеет свои преимущества и недостатки, а также строго установленный функционал, поэтому использовать приемы на практике следует только в определенных ситуациях, выбирать для каждого случая наиболее эффективный.

#### Библиографический список

1. Бондарец О.Э. *Иноязычные заимствования в речи и в языке: лингвосоциологический аспект*. Таганрог, 2008.
2. Розенцвейг В.Ю. *Языковые контакты. Лингвистическая проблематика*. Ленинград, 1972.
3. Маслов Ю.С. *Введение в языкознание*. Москва, 2005.
4. Чернявская Е.В. Дискурс как фантомный объект: от текста к дискурсу и обратно. *Когнитивия, коммуникация, дискурс*. 2011; № 3: 86 – 95.
5. Агеева А.В. *Морфологическая адаптация франкоязычной лексики в русском языке новейшего периода*: материалы научно-практической конференции молодых ученых. Москва: РУДН им. П. Лумумбы, 2007: 5 – 8.
6. Андрианова Н.С. *Военная и научно-техническая терминология французского происхождения в современном русском языке*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Казань, 2009.
7. Андрианова Н.С. Фонетико-графическая и акцентологическая адаптация терминов французского происхождения, входящих в научно-техническую терминологию русского языка. *Вестник Чувашского университета*. 2009; № 3: 197 – 201.
8. Габдреева Н.В. *Лексика французского происхождения в русском языке (историко-функциональное исследование)*. Галлицизмы русского языка: происхождение, формирование, развитие. Ижевск, 2001.
9. Калинин М.М. *Заимствования из французского языка в современный русский литературный язык*. Познань, 1978.
10. Петренко В.И. О некоторых особенностях грамматической ассимиляции французских лексических заимствований в русском языке. *Вопросы теории романо-германских языков*. 1975: 94 – 98; Выпуск 6.
11. Качмар О.В. Французские неологизмы разговорного происхождения и их отражение в двуязычных словарях. *Теория и практика перевода*. 1989: 186 – 190; Выпуск 16.
12. Менжинская А.В. Словообразовательные возможности бытовой лексики французского происхождения в русском и белорусском языках. *Русский язык*. 1992: 97 – 101; Вып. 12.
13. Михайлова Е.В. *Французские заимствования в современном русском языке: словообразовательный аспект*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Санкт-Петербург, 1998.
14. Гибало Е.Н., Ульянова Н.П. Семантизация заимствований лексики как способ развития социокультурной компетенции. *Формирование социокультурной компетенции средствами иностранного языка*: материалы научно-методической конференции, Воронеж: Изд-во ВГУ, 2003: 104 – 109.
15. Копрева Л.Г. Некоторые аспекты семантизации заимствований в региональном рекламном тексте. *Общество: философия, история, культура*. 2012; № 2: 88 – 90.
16. Муравская И.А. *Лексические заимствования как фактор изменения когнитивных структур (на материале англицизмов в медиадискурсе)*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Москва, 2014.
17. Семенец О.П. Способы семантизации заимствований в тексте. *Слово. Словарь. Словесность: традиции и новации в русском языке (к 250-летию со дня рождения Н.М. Карамзина)*: материалы Всероссийской научной конференции, Санкт-Петербург: «Сага», 2017: 188 – 192.
18. *Виды интродукции. Экология. Справочник*. Available at: <https://ru-ecology.info/term/19688>
19. Увайеризм как нарушение сексуальности: что это и как проявляется? *Информационный медицинский интернет-проект*. Available at: <https://ustamivrachey.ru/psihiatriya-i-narkologiya/vuajerizm>
20. Слова, заимствованные из французского. *Французский язык*. Available at: <https://www.le-francais.ru/oh-la-la/adopte>
21. *Интродукция (биология)*. Howling Pixel. Available at: <https://howlingpixel.com/i-ru/>
22. *Стеариновая кислота. Применение Stearic acid в косметологии*. Available at: <https://sovets.net/9562-stearinovaya-kislota.html>

#### References

1. Bondarec O.E. *Inoyazychnye zaимstvovaniya v rechi i v yazyke: lingvosociologicheskij aspekt*. Taganrog, 2008.
2. Rozencvejg V.Yu. *Yazykovye kontakty. Lingvisticheskaya problematika*. Leningrad, 1972.
3. Maslov Yu.S. *Vvedenie v yazykoznanie*. Moskva, 2005.
4. Chernyavskaya E.V. Diskurs kak fantomnyj ob'ekt: ot teksta k diskursu i obratno. *Kogniciya, kommunikaciya, diskurs*. 2011; № 3: 86 – 95.
5. Ageeva A.B. *Morfologicheskaya adaptaciya frankoyazychnoj leksiki v russkom yazyke novejshego perioda*: materialy nauchno-prakticheskoy konferencii molodyh uchenyh. Moskva: RUDN im. P. Lumumbi, 2007: 5 – 8.
6. Andrianova N.S. *Voennaya i nauchno-tehnicheskaya terminologiya francuzskogo proishozhdeniya v sovremennoe russkom yazyke*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Kazan', 2009.
7. Andrianova N.S. Fonetiko-graficheskaya i akcentologicheskaya adaptaciya terminov francuzskogo proishozhdeniya, vkhodyaschih v nauchno-tehnicheskuyu terminologiyu russkogo yazyka. *Vestnik Chuvashskogo universiteta*. 2009; № 3: 197 – 201.
8. Gabdreeva N.V. *Leksika francuzskogo proishozhdeniya v russkom yazyke (istoriko-funkcional'noe issledovanie)*. Gallicizmy russkogo yazyka: proishozhdenie, formirovanie, razvitiye. Izhevsk, 2001.
9. Kalinevich M.M. *Zaimstvovaniya iz francuzskogo yazyka v sovremennij russkij literaturnyj yazyk*. Poznan', 1978.
10. Petrenko V.I. O nekotorykh osobennostyah grammaticheskoy assimilyacii francuzskih leksicheskikh zaimstvovaniy v russkom yazyke. *Voprosy teorii romano-germanskih yazykov*. 1975: 94 – 98; Vypusk 6.
11. Kachmar O.V. Francuzskie neologizmy razgovornogo proishozhdeniya i ih otrazhenie v dvuyazychnyh slovyarah. *Teoriya i praktika perevoda*. 1989: 186 – 190; Vypusk 16.
12. Menzhinskaya A.B. Slovoobrazovatel'nye vozmozhnosti bytovoj leksiki francuzskogo proishozhdeniya v russkom i belorusskom yazykah. *Russkij yazyk*. 1992: 97 – 101; Vyp. 12.

13. Mihajlova E.V. *Francuzskie zaimstvovaniya v sovremennom russskom yazyke: slovoobrazovatel'nyj aspekt*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskikh nauk. Sankt-Peterburg, 1998.
14. Gibalo E.N., Ul'yanova N.P. Semantizaciya zaimstvovaniy leksiki kak sposob razvitiya sociokul'turnoj kompetencii. *Formirovanie sociokul'turnoj kompetencii sredstvami inostrannogo yazyka: materialy nauchno-metodicheskoy konferencii*, Voronezh: Izd-vo. VGU, 2003: 104 – 109.
15. Kopeva L.G. Nekotorye aspekty semantizacii zaimstvovaniy v regional'nom reklamnom tekste. *Obschestvo: filosofiya, istoriya, kul'tura*. 2012; № 2: 88 – 90.
16. Muravskaya I.A. *Leksicheskie zaimstvovaniya kak faktor izmeneniya kognitivnyh struktur (na materiale anglicizmov v mediadiskurse)*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskikh nauk. Moskva, 2014.
17. Semenec O.P. Sposoby semantizacii zaimstvovaniy v tekste. *Slovo. Slovar'. Slovesnost': tradicii i novicii v russskom yazyke (k 250-letiyu so dnya rozhdeniya N.M. Karamzina): materialy Vserossijskoj nauchnoj konferencii*, Sankt-Peterburg: «Saga», 2017: 188 – 192.
18. Vidy introdukcii. *Ekologiya. Spravochnik*. Available at: <https://ru-ecology.info/term/19688>
19. Vujerizm kak narushenie seksual'nosti: chto `eto i kak proyavlyayetsya? *Informacionnyj medicinskij internet-proekt*. Available at: <https://ustamivrachey.ru/psihiatriya-i-narkologiya/vujerizm>
20. Slova, zaimstvovannye iz francuzskogo. *Francuzskij yazyk*. Available at: <https://www.le-francais.ru/oh-la-la/adopte>
21. *Introdukcija (biologiya)*. *Howling Pixel*. Available at: <https://howlingpixel.com/i-ru/>
22. *Stearinovaya kislota. Primenenie Stearic acid v kosmetologii*. Available at: <https://sovets.net/9562-stearinovaya-kislota.html>

Статья поступила в редакцию 28.10.19

УДК 811.111

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10200

**Stramnoy A.V.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Volgograd State Technical University (Volgograd, Russia), E-mail: [lecha1981@mail.ru](mailto:lecha1981@mail.ru)

**FEATURES OF THE USE OF NOUNS ON THE MATERIAL OF THE STORY "MYSTIFICATION" WRITTEN BY EDGAR ALLAN POE.** The article presents an analysis of the role of nouns in the story "Mystification" of Edgar Allan Poe. The relevance of the work is due to the interest of scientists in the question of the significance of nouns in the text of a work of art. In addition, scientists devote their research to the analysis of the work of Edgar Allan Poe. The author identifies the types of substances and features of the use of the categories of gender, number and case. The author indicates that the fullness of the genus category depends on the actors in the work. The main content of the study is the analysis of nouns. In conclusion, the author concludes that the work «Mystification» is mystical thanks to the nouns that the writer used in the text.

**Key words:** noun, category of gender, category of number, category of case, syntactic role of nouns, types of substantives.

**A.B. Страмной**, канд. филол. наук, доц., Волгоградский государственный технический университет, г. Волгоград, E-mail: [lecha1981@mail.ru](mailto:lecha1981@mail.ru)

## ОСОБЕННОСТИ УПОТРЕБЛЕНИЯ ИМЕН СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ НА МАТЕРИАЛЕ РАССКАЗА ЭДГАРА ПО «МИСТИФИКАЦИЯ»

В статье раскрывается проблема употребления имен существительных в тексте рассказа Эдгара По «Мистификация». Автор обращается к анализу источников, посвященных исследованию творчества писателя и роли имен существительных в художественном тексте. Научная новизна работы состоит в том, что в ней впервые исследуется роль субстантивов на материале произведения Эдгара По. Основное внимание в работе автор акцентирует на характеристике категорий рода, числа, падежа, вида субстантивов и синтаксической роли употребляемых писателем лексем. Основное содержание исследования составляет характеристика субстантивов исследуемого текста. В конце работы автор дает обобщенную характеристику лексем, подтверждающую мистификацию творчества Эдгара По.

**Ключевые слова:** имя существительное, категория рода, категория числа, категория падежа, синтаксическая роль существительных, виды субстантивов.

В данной статье рассматривается проблема выделения особенностей употребления имен существительных на материале рассказа американского писателя Эдгара По «Мистификация». Автор обращается к обозначению синтаксической роли имени существительного в английских предложениях, исследует морфологический состав существительных, классифицирует существительные по своему значению и грамматической функции в предложении.

Актуальность работы обусловлена интересом ученых к роли имени существительного в художественном тексте, а также обращению к творчеству писателя-новелиста Эдгара По. В качестве примера можно привести исследования Д.В. Козловой [1], М.Н. Павловой [2], Е.Ю. Забаевой [3] и др. Предметом диссертационной работы Д.В. Козловой являются художественно-философские идеи новелиста Эдгара По. Автор отмечает недостаточную изученность американского романтизма, выявляет прием гротескно-фантастической персонализации двойников, а также философские предпосылки художественной космологии писателя [1]. М.Н. Павлова исследует тематику раннего творчества Эдгара По, выявляя сатиру, иронию и пародирование в качестве основных моментов художественного осмысления науки писателем. Кроме этого, в работе отмечается концепция гениальной творческой личности американского писателя-новелиста, которая находит отражение в становлении взглядов на американскую науку [2]. Работа Е.Ю. Забаевой отличается рассмотрением влияния Эдгара По на становление французского символизма и художественно-эстетических взглядов российских символистов Д. Мережковского, З. Гиппиус, Ф. Сологуба [3].

Рассмотрим лингвистические исследования, посвященные анализу имени существительного в художественном тексте. Работа Э.Р. Замалютдиновой посвящена особенностям употребления лексем, характеризующих внешний и внутренний мир человека в переводах произведений Генриха Манна. Автор отмечает субстантивы-характеристики внешнего, а также субстантивы-характеристики внутреннего мира человека [4]. Функциональные особенности имен существительных, характеризующих человека, на материале переводов романов Ю.И. Крашевского на русский язык представлены в работе Р.Р. Юнусова [5]. Также отметим исследования Е.В. Сергеевой, И.Н. Анисимовой, А.А. Космач, в которых рассматриваются языковые особенности имен существительных на материале различных художественных произведений.

Научная новизна нашего исследования заключается в том, что в нем впервые рассмотрены субстантивы на материале рассказа американского писателя

Эдгара Аллана По «Мистификация» в оригинальном тексте произведения. Данное исследование можно использовать в теоретическом курсе «Морфология английского языка» в языковом вузе при изучении темы «Имя существительное», а также при изучении творческого наследия писателя Эдгара По на занятиях по зарубежной литературе первой половины XIX века. Практическая ценность исследования заключается в том, что выводы и результаты работы можно использовать при изучении особенностей художественного творчества писателя на семинарах в рамках курса «Зарубежная литература» и при характеристике субстантивов английского языка с целью изучения грамматических категорий рода, числа, падежа, склонения и др.

Перспективность исследования имен существительных на материале художественного произведения, написанного на языке оригинала, заключается в том, что студенты вузов смогут применять свои знания по морфологии в рамках изучения других рассказов Эдгара По, обозначить морфологические особенности языка писателя, выделить художественные черты художественных произведений других авторов. Кроме этого, изучение морфологических особенностей произведений выдающегося американского писателя, предвосхитившего декадентство, является актуальным и может повлечь за собой более тщательное изучение языковых закономерностей и идейного наследия автора рассказов.

Целью работы является характеристика имен существительных, с помощью которых автор создает мистификацию и гротескно-фантастическую персонафикацию. Для достижения заданной цели мы выделили все субстантивы, определили их вид, число, род, падеж и функции в предложении.

В теоретическом курсе, автором которого является Б.А. Ильиш, имя существительное определяется как часть речи, выражающая предметность. Ученый отмечает следующие разряды существительных: живые существа, неживая природа, материальные предметы, вещества, отвлеченные понятия. Имя существительное может быть употреблено в единственном и множественном числе, принимать определенный или неопределенный артикль, выполнять синтаксическую функцию подлежащего, предикативного члена или дополнения [6, с. 72].

Н.Э.Н. Гончарова отмечает, что основными признаками существительного является артикль и предлог. Говоря о видах субстантивов, исследователь называет простые и производные имена существительные, собственные и нарицательные, исчисляемые и неисчисляемые. Характеризуя грамматические категории, Н.Э.Н. Гончарова выделяет единственное и множественное число, общий и



Таблица 1

## Характеристика имен существительных, употребленных в рассказе «Mystification»

Виды субстантивов				
Простые	Производные	Собственные	Нарицательные	
			Исчисляемые	Неисчисляемые
Baron Ritzner von Jung, family, member, scion, character, college, night, in the world, person, opinion, moment, foot, university, time, residence, people, age, contour, nose, idea, company, men, wealth, topic, portion, apathy, др.	Description, majority, species, conception, acquaintance, days, years, precincts, habits, manners, forms, classes, dependencies, domination, months, lips, occasion, quantity, individuals, publications, conversation, beauties, arms, др.	Ritzner von Jung, др.	Member, description, species, grotesquerie, conception, scion, exemplifications, acquaintance, days, years, college, night, person, opinion, moment, foot, university, habits, manners, residence, forms, classes, months, contour, nose, lips, idea, occasion, daybreak, company, men, publications, conversation, topic, portion, др.	Majority, character, precincts, in the world, time, people, dependencies, domination, age, quantity, wealth, apathy, beauties, др.
Категория числа				
Единственное число			Множественное число	
Baron Ritzner von Jung, family, member, grotesquerie, conception, scion, acquaintance, of the character, college, night, in the world, person, opinion, moment, foot, university, time, residence, domination, contour, nose, idea, occasion, daybreak, quantity, company, men, conversation, topic, portion, др.			Of some description, species, exemplifications, days, years, precincts, habits, manners, forms, classes, people, dependencies, lips, individuals, publications, beauties, др.	
Категория падежа				
Общий падеж			Притяжательный падеж	
Baron Ritzner von Jung, family, member, majority, conception, scion, acquaintance, college, person, opinion, moment, foot, university, time, residence, domination, age, contour, nose, idea, occasion, daybreak, quantity, company, men, wealth, conversation, topic, portion, apathy, др.			Description, species, grotesquerie, exemplifications, days, years, of the character, precincts, on the night, in the world, habits, manners, forms, classes, people, dependencies, months, lips, individuals, publications, beauties, др.	
Категория рода				
Мужской род		Женский род		Нейтральный род
Baron Ritzner von Jung, scion, person, men, др.				Family, member, description, species, grotesquerie, conception, exemplifications, acquaintance, days, years, of the character, college, precincts, night, in the world, opinion, moment, foot, university, habits, manners, time, residence, forms, classes, dependencies, domination, age, months, contour, nose, lips, idea, occasion, daybreak, quantity, company, wealth, publications, conversation, topic, portion, apathy.
Синтаксическая роль в предложении				
Подлежащее		Предикативный член		Дополнение
Baron Ritzner von Jung, person, time, people, contour, lips, individuals, men, др.				Family, member, description, species, grotesquerie, conception, scion, exemplifications, acquaintance, days, years, of the character, college, precincts, night, in the world, opinion, moment, foot, university, habits, manners, residence, forms, classes, dependencies, domination, age, months, contour, nose, idea, occasion, daybreak, quantity, company, wealth, publications, conversation, topic, portion, apathy, beauties, др.

притяжательный падежи, мужской и женский род (для одушевленных субстантивов) и нейтральный род (для неодушевленных существительных) [7].

Обратимся к анализу субстантивов в рассказе «Mystification». Результаты исследования отражены в табл. 1.

Нам удалось проанализировать имена существительные, которые Эдгар По использовал в рассказе «Мистификация». Следует отметить, что подавляющее большинство субстантивов по морфологическому составу можно разделить на простые и производные. Составные существительные, состоящие из двух корневых морфем, автором употребляются реже: *countenance* (самообладание).

Имена собственные употребляются в значении личных имен, повторяющихся на протяжении всего текста. Наричательные существительные чаще всего представлены исчисляемыми предметами. Интерес представляет класс собирательных имен существительных, который не выделен нами в специальный раздел, поскольку он выражен лишь двумя лексемами: *family* (семья), *individuals* (люди).

Исчисляемые существительные можно разделить на две группы: конкретные (*member, days*, др.) и абстрактные (*description, idea*, др.). Отметим, что ав-

тор использует конкретные и абстрактные существительные примерно в равном соотношении на протяжении всего анализируемого рассказа. Неисчисляемые существительные представлены в произведении абстрактными субстантивами, примеров различных веществ и материалов в рассказе нами не обнаружено.

Проанализируем формы множественного числа, обозначенные в рассказе. Обратимся к классификации Д.И. Арбатского, выделившего восемь семантических групп данных субстантивов: 1) названия частей, органов тела; 2) названия одежды и украшений; 3) названия орудий и приспособлений; 4) названия средств передвижения; 5) названия сооружений; 6) названия помещений; 7) названия текстов и изданий; 8) названия знаний, сведений, мыслей [8, с. 32]. В рассказе «Мистификация» мы можем выделить следующие семантические группы: 1) части тела: *lips* (губы); 2) названия текстов и изданий: *publications* (публикации).

Имена существительные общего и притяжательного падежа употребляются в каждом предложении рассказа. Как отмечается в работе В.Н. Вдовича и М.Ю. Нечепуренко, притяжательный падеж английского языка соответствует значениям русского родительного падежа – *species* (вида) [9, с. 94].

Обращаясь к категории рода, хочется отметить, что наиболее частотным является употребление нейтрального рода. Субстантивы мужского рода представлены несколькими лексемами, а существительных женского рода в исследуемом тексте мы не обнаружили. Это свидетельствует о том, что автор использует неодушевленные лексемы в своей речи, не акцентируя внимания на действующих лицах. В рассказе фигурируют два лица: рассказчик, от имени которого ведется повествование, и главный персонаж Ritzner von Jung. Отсутствие лиц женского рода в анализируемом тексте объясняется построением сюжетной линии рассказа.

Говоря о синтаксической роли существительных в рассказе «Мистификация», следует отметить, что предикативная составляющая выражена формами глагола, а функции подлежащего и дополнения равномерно распределены меж-

ду субстантивами. Дополним также, что функцию подлежащего в рассказе выполняют местоимения.

Таким образом, мы отметили особенности употребления имен существительных на материале рассказа Эдгара Аллана По «Мистификация». Мы обозначили проблемные моменты, привели примеры каждого разряда существительных, выполнили морфологическую и синтаксическую характеристику исследуемых субстантивов. Следует отметить, что лексические значения существительных чаще всего связаны с характеристикой пугающего мистицизма, гнетущего состояния, выражающего тоску и печаль рассказчика, от лица которого ведется повествование. Выделенные существительные подчеркивают значение творчества американского писателя, особенностью которого является неповторимая гамма чувств и ощущений.

#### Библиографический список

1. Козлова Д.В. *Художественно-философские истоки и формы гротеска в новеллистике Э.А. По*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Нижний Новгород, 1998.
2. Павлова М.Н. *Художественное осмысление науки в творчестве Эдгара По*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Иваново, 2010.
3. Забаева Е.Ю. *Эдгар Аллан По и «старшие» русские поэты-символисты: проблемы рецепции*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Москва, 2011.
4. Замалютдинова Э.Р. *Особенности употребления лексем, характеризующих лицо, в переводах произведений Генриха Манна: На материале имен существительных и прилагательных*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Казань, 2002.
5. Юнусов Р.Р. *Функциональные особенности имен, характеризующих человека, в разновременных переводах романов Ю.И. Крашевского на русский язык*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Казань, 2004.
6. Ильиш Б.А. *Современный английский язык. Теоретический курс*. Москва: Издательство литературы на иностранных языках, 1948.
7. Гончарова Н.Э.Н. *Номинативные части речи: учебное пособие*. Томск: Издательство ТГАСУ, 2015.
8. Арбатский Д.И. *Значения форм множественного числа имен существительных в современном русском литературном языке*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Москва, 1954.
9. Вдовица В.Н., Нечепуренко М.Ю. Категория падежа в русском и английском языках в синхронном аспекте. *Международный студенческий научный вестник*. 2015; № 5: 93 – 95.

#### References

1. Kozlova D.V. *Hudozhestvenno-filosofskie istoki i formy groteska v novellistike 'E.A. Po*. Dissertatsiya ... kandidata filologicheskikh nauk. Nizhnij Novgorod, 1998.
2. Pavlova M.N. *Hudozhestvennoe osmyslenie nauki v tvorchestve 'Edgara Po*. Dissertatsiya ... kandidata filologicheskikh nauk. Ivanovo, 2010.
3. Zabaeva E.Yu. *'Edgar Allan Po i «starshie» russkie po'ety-simvolisty: problemy recepcii*. Dissertatsiya ... kandidata filologicheskikh nauk. Moskva, 2011.
4. Zamalyutdinova E.R. *Osobennosti upotrebleniya leksem, harakterizuyuschih lico, v perevodah proizvedenij Genriha Manna: Na materiale imen suschestvitel'nyh i prilagatel'nyh*. Dissertatsiya ... kandidata filologicheskikh nauk. Kazan', 2002.
5. Yunusov R.R. *Funkcional'nye osobennosti imen, harakterizuyuschih cheloveka, v raznovremennyh perevodah romanov Yu.I. Krashevskogo na russkij yazyk*. Dissertatsiya ... kandidata filologicheskikh nauk. Kazan', 2004.
6. Il'ish B.A. *Sovremennyy anglijskij yazyk: Teoreticheskij kurs*. Moskva: Izdatel'stvo literatury na inostrannyh yazykah, 1948.
7. Goncharova N.E.N. *Nominativnye chasti rechi: uchebnoe posobie*. Tomsk: Izdatel'stvo TGASU, 2015.
8. Arbatskij D.I. *Znacheniya form mnozhestvennogo chisla imen suschestvitel'nyh v sovremennom russkom literaturnom yazyke*. Dissertatsiya ... kandidata filologicheskikh nauk. Moskva, 1954.
9. Vdovica V.N., Nepochurenko M.Yu. Kategoriya padezha v russkom i anglijskom yazykah v sinhronnom aspekte. *Mezhdunarodnyj studencheskij nauchnyj vestnik*. 2015; № 5: 93 – 95.

Статья поступила в редакцию 28.10.19

УДК 81.2

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10201

**Sultanakhmedova K.A.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Theoretical Foundations and the Technologies of the Primary Language Education, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: kulievrasu62@mail.ru

**Kislitskaya S.S.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Theoretical Foundations and the Technologies of the Primary Language Education, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: kulievrasu62@mail.ru

**Omarieva P.R.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Theoretical Foundations and the Technologies of the Primary Language Education, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: djavgara77@mail.ru

**POETIC TEXT AND WORLD POET (ON THE MATERIAL OF ANALYSIS OF LEXEMES OF THE POEM BY G. OMAROVA).** The article attempts to describe the mechanism of organizing the translation of the poetic text. The authors of the article consider the mechanism of the organization of the text with the construction of a paronymic attraction and interpretations of lexical units. For the first time, the standard mechanisms for translating poetic text are analyzed based on the description of the lexical units of Tabasaran, Russian. The article emphasizes that the interpretation of lexical units of poetic text with the characteristics of matched and contacted languages allows to reveal the national understanding of language means of expression. This process of language contact in a multi-ethnic State is explored mainly in one direction, which can be described as lexical borrowings of language contacts. In the conditions of the multi-ethnic state, the processes of contact between the languages of Dagestan and the influence of the Russian language on the national languages of the peoples of Dagestan are particularly intense and active, which, in turn, determines the relevance of the ongoing Research.

**Key words:** text, lexicodication unit, discursivistic communication, translation, linguistic diversity.

**К.А. Султанакмедова**, канд. пед. наук, доц., Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: kulievrasu62@mail.ru

**С.С. Кислицкая**, канд. филол. наук, доц., Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: kulievrasu62@mail.ru

**П.Р. Омариева**, канд. филол. наук, доц., Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: djavgara77@mail.ru

## ПОЭТИЧЕСКИЙ ТЕКСТ И ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ МИР ПОЭТА (НА МАТЕРИАЛЕ АНАЛИЗА ЛЕКСЕМ СТИХОТВОРЕНИЯ Г. ОМАРОВОЙ)

В статье предпринята попытка описать механизм организации перевода поэтического текста. Авторы рассматривают механизм организации текста с построением паронимической аттракции и толкованиями лексических единиц. Впервые стандартные механизмы перевода поэтического текста анализируются с учетом описания лексических единиц русского и дагестанских языков. В статье подчеркивается, что толкование лексических единиц поэтического текста с характерными особенностями сопоставляемых и контактируемых языков позволяет раскрыть национальное осмысление языковых средств вы-

ражения. В условиях многонационального государства процессы контактирования языков Дагестана и влияния русского языка на национальные языки народов Дагестана протекают особенно интенсивно и активно, что, в свою очередь, и обуславливает актуальность проводимого исследования. Процесс контактирования языков в условиях многонационального государства исследуется, главным образом, в одном направлении, которое можно обозначить как лексические заимствования в языковых контактах.

**Ключевые слова:** текст, лексикологическая единица, дискурсивная коммуникация, перевод, языковое разнообразие.

Исследование лексикологического фонда любого языка способствует раскрытию целого ряда процессов контактирования языков. Этот процесс в условиях многонационального государства изучался, главным образом, в одном направлении, которое можно обозначить как лексические заимствования языковых контактов [1, с. 92 – 93]. В условиях многонационального государства процессы контактирования языков Дагестана и влияния русского языка на национальные языки народов Дагестана протекают особенно интенсивно и активно, что, в свою очередь, и обуславливает актуальность проводимого нами исследования. Роль русского языка как языка-посредника, вносящего в лексику и лексикологию национальных языков некоторые новшества, отражается посредством художественного перевода [2]. В рамках исследования влияния русского языка на языки народов Дагестана рассматривается комплекс вопросов классификации заимствованных единиц, определяющих научную новизну данного исследования. Исходя из этого, целью данной статьи, прежде всего, является исследование лексических единиц в коммуникативном дискурсе [3, с. 28]. Достижение цели исследования оказалось возможным при правильной постановке задач: определить объем лексических единиц в регистре текста и классифицировать заимствования одного языка другим [4].

Для исследования лексических единиц поэтического текста нами были использованы методы анализа и описания стихотворчества популярной поэтессы Г. Омаровой.

Дагестанский читатель хорошо знаком с творчеством поэтессы Гюлбеки Омаровой. Омарова Гюлбека Агамагомедовна родилась в 1960 году (с. Кандык Хивского района). Училась в Кандыкской средней школе Хивского района и одновременно занималась стихотворчеством. Первые публикации в районной газете вдохновили Гюлбеку стать поэтессой.

В 1984 году Г. Омарова поступает в Литературный институт им. М. Горького (г. Москва). В годы учебы в Литературном институте им. М. Горького Г. Омарову вдохновляли преподаватели и педагоги – поэт-критик Евгений Аронович Долматовский, критик-литературовед Мариэтта Омаровна Чудакова (урожденная Хан-Магомедова), критик-литературовед Султанов Казбек Камилович, советский литературовед и историк Волгин Игорь Леонидович и др. После окончания Литературного института Г. Омарова начала трудовую деятельность с работы в Дагучпедгизе (г. Махачкала), затем – корреспондентом и редактором отдела культуры республиканской газеты «Зори Табасарана».

Ряд произведений поэтессы Г. Омаровой вошли в коллективные российские издания: «Горянка», «Поэзия народов России», «Поэзия российских поэтов», «Российская детская литература», «Антология табасаранской поэзии», «Антология дагестанской постсоветской поэзии» [6].

В нашем случае, свойство продукта национальной литературы понимается как интерес к изучению родного языка и овладение культурой речи. В нынешних условиях языковой ассимиляции народов Дагестана популяризация продукта национальной литературы становится единственным противодействием вымирания национальной идентичности [6].

С целью популяризации продукта национальной литературы текст Г. Омаровой был переведен на различные языки народов Дагестана. Толкование лексических единиц с построением синтаксических штампов языков народов Дагестана позволило раскрыть национальное осмысление языковых средств выражения [7].

Первый признак оппозиции письменных и бесписьменных переменных различает комбинации *mel\*mul\*mucl*, второй представляет переменные кириллицы и бока *mel\*tel\**. Особое внимание обращено на типы графических множеств, дифференцированных на общности словообразовательной паронимии, а именно – на семантическую структуру слов. В области синтаксиса разновидности рассматриваемого текста поэтического языка актуализируют наличие иносильных вкраплений *mel\*tel // zeng\*zene\*zing*. В области орфографии и орфоэпии выявляется особое разграничение *телезэне [телизэне]*. Множество вкраплений и маркеров письменного языка позволяют выявить общность языков народов Дагестана *mel\*mul\*zene\*zene\*zing [\*tel-i\* \*zeng]*.

Поэтесса Г. Омарова стремится не только к популяризации национального контекста, но и к актуализации монологической речи в межкультурной коммуникации [8]. Продукт национальной литературы с ценностными установками родного языка определяет структуру оригинального набора лексических и грамматических средств, которые необходимы для передачи собственных мыслей в межкультурной коммуникации (стихотворение Г. Омаровой было переведено на бесписьменные языки народов Дагестана). Андийские языки,

выявляя общность маркеров этнического самовыражения среди других языков народов Дагестана, получают новый импульс проектирования продукта национальной литературы.

При исследовании синтаксических штампов Г. Омаровой выявляются противоположные уровни языкового материала – показатели лексической единицы – «телизэнг/telizeng».

Синтаксический штамп поэтического текста Г. Омаровой кодирует формулы речевого этикета народов Дагестана. Индивидуальный маршрут исследования показывает, что содержание синтаксических штампов ограничено двумя измерениями – автора (поэта), а также переводчика [9]. Таблицы с качественными измерениями синтаксических штампов помогают лингвисту представить комбинации графических признаков *mel/tel* (провод), *zene/zeng* (звонок) и рассмотреть лексические особенности заимствованных единиц, однако особое внимание уделено структурным типам переменных паронимии [10]:

1) лексикологическая модель «имя прилагательное + имя существительное» ↔ *телин зенг* ↔ *проводной звонок*.

2) лексикологическая модель «имя существительное в родительном падеже + форма имени существительного в именительном падеже» ↔ *телин зена* ↔ *провода звонок*.

Рассмотренные лексикологические единицы демонстрируют форму паронимии: *телин зенг* ↔ *телин зена* «провода звонок» ↔ *проводов звонки*.

Поэтический текст как практически обозримый продукт национального языка кодирует переменную паронимию «поэт национального текста ↔ переводчик национального текста» [11, с. 41]. При этом перевод лексикологической единицы как важнейший элемент семисложной стопы фиксирует языковую аттракцию поэтического текста [12, с. 122]. См. табл. 1.

Таблица 1

Корпус поэтического текста как регистр паронимической аттракции									
1 Чилли́ рúксьиб кьутди́ан, <b>зенга́р</b> йиву́з хьёгъиган , тонкий как железный коробка <b>звук</b> бить начинать adj adj n <b>n</b> v v									
Шáдди хьпехьру́р шул узка́н, ерхьру́ гафа́рихь утка́н. радостно слушатель быть я слышать слово гордый adv n v pro v n adj									
2.1 « Фу ву сес áди рабхру́б ? 2.2 <b>симáр-телáрра</b> адру́б?» что является голос иметь греметь <b>струна-провод</b> не иметь pro v n v v <b>n</b> v									
2.3 Кáрхьа диди́з <b>зенгна́н</b> сес, хьпехьру́ган, ка́пруб гьевéс . сказать он <b>звук</b> голос слушать делить интерес v pro <b>n</b> n v v n									
3 Йиву́ри аш хьáна <b>зена́</b> , ху́шди шу́лхьуз тани́ш гьенг: бить если еще <b>звук</b> приятно быть знакомый ритм v verbprt adv <b>n</b> adv v adj n									
4. <b>Зенгна́н</b> мукьма́р айи́ шей, гафа́рин гунтI – ахью́ чIвэ́! <b>звук</b> мелодия есть вещь слово холм большой куча n n v n n n adj n									



Выявленные корреляции переменных паронимии в типологии терминологических данных поэтического текста рассматриваются параметрами трех языков – русского табасаранского и английского [13]. Перспективы дальнейших исследований переменных паронимии мы видим в изучении типологии терминологии с показателями фразеологических единиц: *тел/тел* (провод), *зена/зена* (звонок).

Подводя итоги исследования типологического материала с показателями переменных текста в аспекте художественного перевода, хотелось бы еще раз

подчеркнуть, что представление функционирования лексических особенностей с комбинациями различных графических признаков оказалось возможным благодаря коммуникации между различными культурами, из которых каждый язык может создать множество терминов.

Именно эта конфигурация синтаксических штампов обуславливает функционирование общности терминов и осмысление языковых средств выражения с показателями переменных текста в аспекте художественного перевода.

#### Библиографический список

1. Адмони В. *Поэтика и действительность*. Ленинград, 1975.
2. Арнольд И.В. *Семантика. Стилистика. Интертекстуальность*. Москва: Либроком, 2013: 5 – 9.
3. Будагов Р.А. *Литературные языки и языковые стили*. Москва: Высшая школа, 1967.
4. Гумбольдт В. Звуковая система языков. Природа членораздельного звука. *Избранные труды по языкознанию*. Москва: Прогресс, 1984: 84 – 89.
5. Гасанова М.А. Метафора как человеческий фактор в пространстве языка и культуры: смысл и интерпретация. *Мир науки, культуры, образования*. 2014; № 6 (49): 421 – 423.
6. Гасанова М.А. Памятка к стилю «женского знака»: единицы лингвофольклорного моделирования. *Вопросы когнитивной лингвистики*. 2015; № 4 (45): 129 – 133.
7. Гасанова С.Х. Родные и государственные языки в коммуникации: тенденции сохранения и развития. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; № 5 (72): 565 – 567.
8. Омарова Г. *Телизена (детские стихи на табасаранском языке)*. Махачкала, 2017.
9. Караулов Ю.Н. *Русский язык и языковая личность*. Москва: Издательство ЛКИ, 2010: 12 – 16.
10. Феталиева Л.П. Исторические этапы развития инклюзивного образования младших школьников. *Вестник Челябинского государственного педагогического университета*. 2016; № 2: 94 – 99.
11. Халиков М.М. *Основы стилистики аварского языка*. Махачкала, 1997.
12. Шихалиева С.Х. *Грамматические категории глагола табасаранского языка*. Махачкала, 2004.
13. Шихалиева С.Х. Глагол табасаранского языка. Диссертация ... доктора филологических наук. Махачкала, 2005: 22 – 41.

#### References

1. Admoni V. *Po'etika i dejstvitel'nost'*. Leningrad, 1975.
2. Arnol'd I.V. *Semantika. Stilistika. Intertekstual'nost'*. Moskva: Librokom, 2013: 5 – 9.
3. Budagov R.A. *Literaturnye yazyki i yazykovye stili*. Moskva: Vysshaya shkola, 1967.
4. Gumbol'dt V. Zvukovaya sistema yazykov. Priroda chlenorazdel'nogo zvuka. *Izbrannye trudy po yazykoznaniiu*. Moskva: Progress, 1984: 84 – 89.
5. Gasanova M.A. Metafora kak chelovecheskiy faktor v prostranstve yazyka i kul'tury: smysl i interpretaciya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2014; № 6 (49): 421 – 423.
6. Gasanova M.A. Pamyatka k stil'yu «zhenskogo znaka»: edinytsy lingvofol'klornogo modelirovaniya. *Voprosy kognitivnoy lingvistiki*. 2015; № 4 (45): 129 – 133.
7. Gasanova S.H. Rodnye i gosudarstvennye yazyki v kommunikacii: tendencii sohraneniya i razvitiya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; № 5 (72): 565 – 567.
8. Omarova G. *Telizeng (detskie stihy na tabasaranskom yazyke)*. Mahachkala, 2017.
9. Karaulov Yu.N. *Russkiy yazyk i yazykovaya lichnost'*. Moskva: Izdatel'stvo LKI, 2010: 12 – 16.
10. Fetaliyeva L.P. Istoricheskie etapy razvitiya inklyuzivnogo obrazovaniya mladshih shkol'nikov. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2016; № 2: 94 – 99.
11. Halikov M.M. *Osnovy stilistiki avarskogo yazyka*. Mahachkala, 1997.
12. Shihaliyeva S.H. *Grammaticheskie kategorii glagola tabasaranskogo yazyka*. Mahachkala, 2004.
13. Shihaliyeva S.H. Glagol tabasaranskogo yazyka. Dissertatsiya ... doktora filologicheskikh nauk. Mahachkala, 2005: 22 – 41.

Статья поступила в редакцию 28.10.19

УДК 81.2

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10202

**Sultanakhmedova K.A.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Theoretical Foundations and the Technologies of the Primary Language Education, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: kulievrasu62@mail.ru

**Kislitskaya S.S.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Theoretical Foundations and the Technologies of the Primary Language Education, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: kulievrasu62@mail.ru

**Ramazanov D.A.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Theoretical Foundations and the Technologies of the Primary Language Education, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: djavgara77@mail.ru

**LANGUAGE PICTURE OF THE WORLD IN CONCEPTUAL CLASSIFICATION OF SYNONYMS (ON THE MATERIAL OF THE NATIONAL TEXTS OF THE PEOPLES OF DAGESTAN).** The article analyzes the handles of the naive picture of the world with the original classification of folklore texts. The form of synonym with parallel Russian-national texts is explored as part of this classification. The need to classify universal synonym criteria using figurative definitions is substantiated. Naive ideas about the naive picture of the world are realized in the linguistic meanings of the centrifugal and centrifugal substitute. The authors of the article attempt to consistently describe the linguistic behavior of the signs of synonym with parallel Russian-national texts and to present the substitute of cultures in a conventional meaning. Analysis of the behavior of language signs shows that in the substitutes of the conventional predicate justifiably representative pragmatic and semantic descriptor of synonymous ties. Choosing the original classification does not preclude the division of the volume of concepts with the noun forms, adjectives and verbs.

**Key words:** metaphorization, term, definition of Russian-national texts, agglutinated languages, interpretation strategies, semantic structure of folklore forms.

**K.A. Султанакмедова**, канд. пед. наук, доц., Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: kulievrasu62@mail.ru

**С.С. Кислицкая**, канд. филол. наук, доц., Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: kulievrasu62@mail.ru

**Д.А. Рамазанов**, канд. пед. наук, доц., Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: djavgara77@mail.ru

## ЯЗЫКОВАЯ КАРТИНА МИРА В КОНЦЕПТУАЛЬНОЙ КЛАССИФИКАЦИИ СИНОНИМОВ (НА МАТЕРИАЛЕ РУССКО-НАЦИОНАЛЬНЫХ ТЕКСТОВ)

В статье анализируются дескрипторы языковой картины мира с исходной классификацией синонимических текстов. В рамках указанной классификации исследуются синонимы с параллельными русско-национальными текстами. Обосновывается необходимость классификации языковой картины мира с использованием дефиниций переносных значений. Синонимия с использованием переносных значений языковой картины мира реализуется в знаках центростремительного субститута «имя существительное ± имя прилагательное ≥ глагол». Анализ поведения языковых знаков показывает, что дескрипторы язы-

ковой картины мира с исходной классификацией оправданно репрезентируют таксономический потенциал синонимических текстов. Авторы предпринимают попытку последовательно описать таксономическое поведение знаков языковой картины мира с параллельными русско-национальными текстами. Выбор исходной классификации не исключает деление понятий с формами синонимических текстов «имя существительное ± имя прилагательное ≥ глагол».

**Ключевые слова:** метафоризация, термин, дефиниция русско-национальные тексты, агглютинативные языки, стратегии толкования, семантическая структура форм фольклора.

Некоторые свойства языковой картины мира как индивидуальные формы лексической информации и концептуального устройства языка представляются оппозициями метафоры в контексте многообразных дескрипторов. Поскольку каждая область индивидуального устройства языка включает богатый материал для изучения механизма метафоры, рассмотрим концептуальную структуру наивной картины мира и представим оппозицию так называемых «этнографических» толкований в междисциплинарном контексте [1].

Согласно историко-этнографической справке, самая простая форма кооперации в Дагестане вела к сохранению натурального труда. Сказанное позволяет упорядочить некоторые свойства наивной модели мира с множеством объектов и подмножеством форм воспоминаний. При этом оказывается, что пространство памяти как форма дескрипторов концептуальной структуры слов с текстами наивной модели мира неоднородна: она разграничена в толкованиях и способах пополнения общественно-политических терминов с подмножеством переносных значений наивной модели мира оказался рассредоточенным в концептуальном пространстве предметных толкований, но был восстановлен способами сходства и смежности в дагестанских языках.

Противопоставление концептуальных значений наивной модели мира носит характеристику пополнения общественно-политических терминов с коррелятами синонимичных связей [3, с. 34]. Здесь мы опираемся на структуру предметных толкований с коррелятами переносных значений (табл. 1):

Таблица 1

Концептуальное толкование общественно-политических терминов в смысловой структуре эквивалентов пряжения, ткачества, вязания, вышивания, валяния «Свое»	
Концептуальный коррелят терминов суконного ремесла в оппозиции материалов изготовления шерсти/сукна «Чужое»	
Метафоризация переносных значений слов в лезгинско-табасаранской субгруппе	
чухра – 'деревянная прялка'	чухра йивуб – 'пряильный станок'
гакляпин дезегьар – 'деревянный станок для сбивания шерсти'	дуркьар – 'деревянный ткацкий станок'
илтлуклырайи сам – 'валик деревянного станка (на него наматывается сотканное сукно)'	риб – 'деревянная спица пряильного станка'; килитл – 'шпулька'
рягь – 'деревянный гребень для чески шерсти/сукна'	тлубич – 'деревянное веретено'
синичч // парйир – 'клин'	униг // алабчруб – 'чеплок ткацкого станка'

Как известно наши наивные представления о наивной картине мира реализуются в языковых знаках центробежного и центростремительного субститута [4, с. 22]. Задача когнитолога – последовательно описать лингвистическое поведение знаков и представить субститут культуры в конвенциональном значении. Анализ поведения языковых знаков показывает, что в субститутах конвенционального предиката репрезентируются прагматический и семантический дескриптор синонимических связей (табл. 2).

Таблица 2

Прецедент конвенционального предиката «имя существительное/имя прилагательное // причастие»	
Интенционал семиотики с названиями терминов суконного производства	Экстенционал семиотики как способ пополнения общественно-политической терминологии
магьут // ир – 'сукно'	марци // члардин хьа – 'шерсть (очищенная)'
хьа – 'шерсть'	хьайин мурслар – 'пряжа'
марччлин хьа – 'овечья шерсть'	каш // тлурун – 'шерстяная верёвка'
рачал – 'моток шерсти'	кыр – 'шкура животного'
члчл – 'очесок шерсти'	хьа ултлукьвал – 'стрижка животного'
члр – 'клок шерсти'	гул // хангаг – 'петля тканья и вязанья'
башкъл – 'комоч шерсти'	верч – 'войлок'
кюп – 'окраска пряжи'	бирхал – 'стежок тканья и вязанья'

Следует отметить, что рассматриваемые семантические примитивы объясняют толкование лексики суконного производства языков лезгинско-табасаранской подгруппы. В базе семантического содержания лексики суконного производства систематизируется фразеологический знак с центром синонимической аттракции: мурслар/киришрар рихьуб – 'окрашивать шерстяную пряжу'; ри(б) шуб – 'делать основу для тканых изделий'; алдаб(р)шеуб – 'распускать (о вязаных вещах)' [5]. Наши исходные позиции центра синонимической аттракции дифференцированы организацией тематических рядов и взаимосвязью членов синонимического ряда. Репрезентанты членов синонимического ряда в механизмах метафоризации различают употребление кластера общественно-политических терминов и дескрипторов суконного производства в агглютинативных языках (табл. 3).

Если в частоте употребления дескрипторов синонимии систематизировать границу контекста метафоры, то в зоне кластера общественно-политических терминов отчетливо выявляется демаркация с языковыми уровнями – внешний (чужой) и внутренний (свой). Для нее актуальна среда с фактором возникновения механизма метафоры, т.е. те слова, которые не вошли в лексикографические издания.

Следующий этап исследования уровней общественно-политической терминологии выявил характеристику знака культуры в переносных значениях: киришрар // мурслар – 'волокно'. Систематизированные репрезентанты культуры фиксируются различными источниками – такая лексика присутствует в этнографии различных народов Дагестана [6]. В соответствии с этим репрезентант

Таблица 3

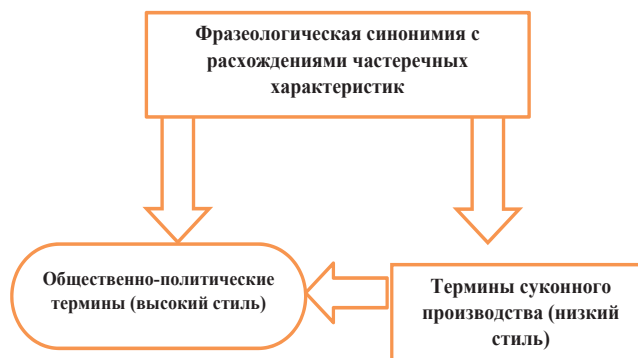
Концептуальный слот дескрипторов синонимической аттракции			
Зона гендерного слота	Относительная частота	Абсолютная частота	Различие дескрипторов
атрибуты и украшения из шерсти/сукна	шал – 'домотканное сукно // женский головной убор'; лезф – 'шерстяное одеяло'	джеджим – 'шерстяной половик (из козьей шерсти)'	магьутдин чуха // ирин чуха – 'суконный кафтан'; чувал // харал // шишал // иржал – 'суконный мешок'
	гапар – 'шерстяные носки'; мажник // чантта // тавера // билих // турба – 'ковровая сумка'	атлар – 'шерстяные чулки'; члуп – 'ковровая лента для ношения кувшинов'	Хилигьнар // бегьлийир // элжег – 'шерстяные рукавицы'; седеф // дюгме – 'пуговица'; гьятлал – 'шерстяные шнурки (для чарыков)'
одежда из шерсти/сукна	раф – 'тулья шапки'; рягьгьгь – 'козырек у шапки (местного изготовления)'	юрч – 'бурка'; хьв – 'воротник'; шубы; ун – 'подол'; луг – 'рукав'	1. Чил бачул – 'серая папаха (о мехе шапки)'; 2. Хункл – 'старая шапка'; 3. Сур бачул – 'каракульча'
	урггам – 'войлочная шуба'	кавал – 'шерстяная шуба с длинными рукавами'	1. Бухара – 'папаха (из козьей шерсти)'; 2. Бакка – 'шапка'

Таблица 4

источника культуры освещается следующими видами переносных значений – нестилистическое «свое» и идиоматическое «чужое». Анализ дескрипторов переносных значений реализует противопоставление маркированных лексем языков лезгинско-табасаранской подгруппы: 'ковер паласный' – *бархал* // *хайма*; 'ковер безворсовый' – *сумах*; 'ковер ворсовый с изнаночной стороны' – *гъалав*; 'ковер ворсовый' – 'шерстяной' – *халачи*; 'ковер-дорожка с ворсом' – *биц/лихалачи* [7]. Ковроткаческая терминология и сегодня продолжается существовать с противопоставлением следующих видов маркированных лексем: 'мастерская // мануфактура' – *артил* // *кархана* // *кюпрак кипруше* [8]. Наиболее популярные маркированные лексемы лезгинско-табасаранской подгруппы определяют заполнение корпуса агглютинативных языков – *хун* – 'марена (растение для окраски пряжи)'. Репрезентант маркированных лексем формально противопоставляет демаркацию агглютинативных языков нахско-дагестанской группы. Противопоставление демаркационных определений позволяет упорядочить информацию текста посредством данных корпусных технологий. Использование корпусных технологий способствует пониманию студентами функций языковых единиц, т.е. осмысление их форм и значений.

В целях корректного упорядочения корпусных технологий рассмотрим формы и значения тематической классификации посредством логического подхода (табл. 4).

Из рассмотренного способа упорядочения терминологических понятий видно, что общественно-политические термины учитывают различия межязыковых определений. При выборе исходной классификации нами принималась во внимание



мание внеязыковая и языковая обусловленность прежде всего типологически существенных основ синонимии. Предпочтение, отданное данной классификации, связано с тем, что она позволяет устранять накладки, т.е. случаи отнесенности одних и тех же имен к различным терминологическим рубрикам одновременно, а также делением объема языковой обусловленности в межязыковых определениях.

#### Библиографический список

1. Абдурахманова А.Г. Функциональная модель словаря национальной культуры и маршрут стилизации терминов. *Мир науки, культуры, образования*. 2017; № 2 (63): 323 – 325.
2. Баранов А.Н. *Дескрипторная теория метафоры*. Москва: ЯСК, 2014.
3. Баранникова Т.Б. *Стилистические синонимы: принципы и методы исследования*. Махачкала: ДГПУ, 2005.
4. Балашова Л.В. *Русская метафора. Прошлое, настоящее, будущее*. Москва: ЯСК, 2014.
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. Нарочницкий А.Л. *История народов Северного Кавказа конец XVIII в. – 1917 г.* Москва: Наука, 1988.
7. Шихалиева С.Х. *Некоторые вопросы глагола в табасаранском языке*. Махачкала, 1995.
8. Шихалиева С.Х. *Грамматические категории глагола табасаранского языка*. Махачкала, 2004.

#### References

1. Abdurahmanova A.G. Funkcional'naya model' slovarya nacional'noj kul'tury i marshrut stilizacii terminov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2017; № 2 (63): 323 – 325.
2. Baranov A.N. *Deskriptornaya teoriya metafory*. Moskva: YaSK, 2014.
3. Barannikova T.B. *Stilicheskie sinonimy: principy i metody issledovaniya*. Mahachkala: DGPU, 2005.
4. Balashova L.V. *Russkaya metafora. Proshloe, nastoyashee, budushee*. Moskva: YaSK, 2014.
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. Narochnickij A.L. *Istoriya narodov Severnogo Kavkaza konec XVIII v. – 1917 g.* Moskva: Nauka, 1988.
7. Shihaliyeva S.H. *Nekotorye voprosy glagola v tabasaranskom yazyke*. Mahachkala, 1995.
8. Shihaliyeva S.H. *Grammaticheskie kategorii glagola tabasaranskogo yazyka*. Mahachkala, 2004.

Статья поступила в редакцию 28.10.19

УДК 81'2

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10203

**Ivanenko G.S.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, South Ural State University of Humanities and Education (Chelyabinsk, Russia),  
E-mail: gala.april@mail.ru

#### FORMATION OF THE IDEA OF DYNAMIC PROCESSES IN LANGUAGE AND LINGUISTICS AS A MEANS OF FORMATION OF HUMANITARIAN THINKING.

The article studies a problem of forming student's humanitarian thinking, which is understood as flexibility and independence of thinking, an ability to doubt, openness to new things – in other words, as scientific tolerance. The article considers solution of the pedagogical problem of forming this meta-objective property of scientific worldview in the course of teaching the Russian language at school and university. The article suggests one of the concrete ways of formation of humanitarian (in the context of this publication – dynamic) thinking in the lessons of the Russian language through the formation of students' understanding of the dynamic processes in language and linguistics. The dialectic of language is designed to teach the dialectic of thinking. The idea of the naturalness of change is carried through all language levels. Specific actual examples of instability and variability of both the language norm and the system organization of language material in linguistics are shown. The aspects of linguistic erudition, the understanding of which will generate an idea of the dynamism of the language system and the science studying it into the dynamism of scientific thinking are highlighted: 1) differentiation of objectively existing facts and concepts; 2) acceptance of dynamic processes in language as reflection of general variability of processes and phenomena of reality according to the laws of dialectics; 3) understanding of variability of scientific classifications depending on the chosen logical basis, the ambiguity of scientific explanations of phenomena and the establishment of relationships between them.

**Key words:** dynamic processes in language, variants of norm, fact and convention.

**Г.С. Иваненко**, канд. филол. наук, доц., Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Россия,  
E-mail: gala.april@mail.ru

## ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О ДИНАМИЧЕСКИХ ПРОЦЕССАХ В ЯЗЫКЕ И ЯЗЫКОЗНАНИИ КАК СРЕДСТВО СТАНОВЛЕНИЯ ГУМАНИТАРНОГО МЫШЛЕНИЯ

Работа выполнена при финансовой поддержке ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева» по договору на выполнение НИР № 11-05/2019 по теме «Проблемы лингвистического анализа текста в школе, вузе, экспертной практике».

Статья посвящена проблеме формирования у ученика и студента гуманитарного мышления, которое понимается как гибкость и самостоятельность мышления, способность к сомнению, открытость новому, иными словами, как научная толерантность. Рассматривается решение педагогической задачи по формированию этого метапредметного свойства научного мировоззрения в ходе преподавания русского языка в школе и вузе. В статье предлагается один



из конкретных путей становления гуманитарного (в контексте настоящей публикации – динамичного) мышления на уроках русского языка через формирование у учеников и студентов представления о динамических процессах в языке и языкознании. Диалектика языка призвана научить диалектике мышления. Идея о естественности изменений проводится через все языковые уровни. Показаны конкретные примеры нестабильности и вариативности как самой языковой нормы, так описания и системной организации языкового материала в языкознании. Выделяются аспекты лингвистической эрудиции, формирующие динамизм научного мышления: 1) дифференциация объективно существующих фактов и конвенции; 2) принятие динамических процессов в языке как отражение общей изменчивости процессов и явлений действительности согласно законам диалектики; 3) понимание вариативности научных классификаций в зависимости от выбранного логического основания, неоднозначность научных объяснений явлений и установление взаимосвязей между ними.

**Ключевые слова:** динамические процессы в языке, варианты нормы, факт и конвенция, гуманитарное мышление.

Любое обучение начинается (должно начинаться) с определения целей, которых планирует достичь педагог [1]. И в этом смысле выделение компетенций различных уровней в современных образовательных стандартах оправдано идеей первичности целеполагания. Но чтобы сухие официальные формулировки не оставались строками в программах и планах открытых уроков, мы должны наполнять их реальным практическим смыслом и искать пути реализации.

Русский язык преподается в средней школе все 11 лет с целью формирования у всех носителей языка речевой культуры для использования в качестве инструмента коммуникации, затем в вузах у студентов-филологов с той же целью, а у филологов еще и для последующей передачи филологического знания. Обучение приводит к результату: ученик / студент овладевает с различной степенью успешности системой языковых норм и, возможно, способен создать текст, соответствующий целям и стилистике коммуникации. Но хороший педагог-филолог, на наш взгляд, одной из своих сверхзадач ставит формирование филологического, даже, пожалуй, шире – гуманитарного мышления, обязательным компонентом которого является некатегоричность вердиктов и оценок. «Гуманитарный» в таком понимании аккумулирует значения слова в современных европейских языках и в языке-первоисточнике (гуманитарный < лат. *humanitas* – человеческая природа, образованность, человеческая культура): 1) относящийся к человеку и его культуре; 2) обращенный к человеческой личности, к правам и интересам человека [2, с. 177]). Гуманитарное знание призвано показать сложность мира, созданного человеческим мозгом, а, следовательно, в определенной мере субъективизм этого мира и его социальную и историческую изменчивость. Формируемое качество можно назвать научной толерантностью. Гуманитарные дисциплины по своей внутренней природе предназначены для формирования научной, мировоззренческой, профессиональной и личностной толерантности – ключевой составляющей гуманитарного мышления. Всему есть свои пределы, безусловно, и автор настоящей статьи не призывает сомневаться абсолютно во всем и признавать любое иное мнение. Но в современной образовательной ситуации в рамках дисциплины «Русский язык» такая опасность, похоже, нам не грозит. Зато противоположная видится отчетливо: категоричность суждений учителя, не колеблемая даже сменяемостью концепций на протяжении пары десятилетий, передается ученику и идет с ним в различные сферы нашей жизни, порождая стагнацию как результат отсутствия альтернативных подходов к проблеме.

Так как же формировать широту и самостоятельность сознания, открытость новому, способность к сомнению, изменению сложившейся позиции, восприятию перспективных направлений в науке, искусстве? Предложим один из конкретных путей становления гуманитарного (в контексте настоящей публикации – динамичного) мышления на уроках русского языка через формирование у учеников и студентов представления о динамических процессах в языке и языкознании. Проведем идею о естественности изменений через все языковые уровни, а студентам-филологам также покажем нестабильность и вариативность интерпретаций и системной организации языкового материала в языкознании, дифференцируем факт и конвенцию.

**Фонетика** может предстать перед учеником и студентом как раздел, заставший в системе давно сформированных норм и правил, а может, как живая изменяющаяся система. Даже при подготовке к заданию по орфоэпии ЕГЭ сталкиваемся с динамизмом норм. В контрольные материалы спорные случаи стараются не включать, но сама тема «Орфоэпия», особенно ее раздел «Акцентология», в силу высокого уровня конфликтности может быть школой толерантности. Например, представители старшего поколения, особенно академической театральной школы, предпочитают произносить слово *деньги* в косвенных падежах, кроме родительного, с ударением на основе, в то время как современные словари признают это ударение устаревшим [3, с. 136]. Но со сцен ведущих театров страны зрители слышат: «о *дЕньгах*», «с *дЕньгами*». Квалификация «устаревшее» вместо «устаревшее» более точна: отражает длительность процесса смены нормы, фиксирует переходный этап и добавляет толерантности.

Проблемы с нетождественностью помет в словарях известны каждому филологу. Вопрос в том, как к этому факту относиться и как методически к нему подходить. Считаем, что не замалчивать и не настаивать на субъективно избранной учителем норме, а, напротив, акцентировать внимание на пласте слов с неустоявшимся фонетическим обликом. Кроме ударения, и другие аспекты современной русской орфоэпической системы не являются стабильными. Например, ассимилятивная мягкость в разных комбинаторных позициях постепенно утрачивается, создавая широкую плоскость вариативности, игнорировать которую ради обманчивого чувства стабильности знания – значит создавать иллюзию абсолютной истины в вопросе, в котором истина конвенциональна.

К сожалению, нередко и учитель, и ученик принимают за абсолютную истину положение или условное, или спорное, или неаргументированное. Не беда принять какую-либо позицию, беда считать все лежащее за ее пределами ошибкой. Широко распространена в отечественной фонетике традиция считать, что качественной редукции подвергаются [а], [о], [э], в то время как [ы], [у], [и] – только количественной [4, с. 116]. В этом дружном хоре голосов гораздо тише звучит иная позиция: редуцируются не только количественно, но и качественно все гласные, кроме [у] [5, с. 98 – 99]. Само по себе наличие различных точек зрения по одному вопросу в науке естественно. В настоящем материале в центре внимания стоит вопрос о педагогических подходах к этим разногласиям. Чаще всего приходится сталкиваться с таким положением вещей: даже если преподаватель и осведомлен об упомянутом разногласии, он не сообщает о нем студентам и предлагает единственную схему редукции гласных, отступление от которой считается ошибкой и карается снижением оценки. Для упреждения мечты студента о четких требованиях это, конечно, разумно. Вырастает такой студент в учителя, твердо и незыблемо убежденного в собственном умении транскрибировать текст. Ущербоность такого положения в том, что это так называемое умение не основано на понимании, не связано с другими аспектами языковой системы. Так, хорошо, если филолог, который транскрибирует по системе «[и] не редуцируется», может объяснить, как он соотносит два следующих обстоятельства: с одной стороны, в словах, например, *убирать* и *уберу* гласную корня в чередующихся корнях он транскрибирует по-разному ([и] в корне – бир-, [ие] в корне – бер-, так как, согласно принятой им системе, [э] в первой предударной подвергается слабой редукции и звучит как [ие], а [и] не редуцируется качественно); с другой стороны, на уроках орфографии в приведенных словах признает наличие орфограммы, то есть неразличение их происхождения, в связи с чем и существует правило о написании гласных и/е в чередующихся корнях. Опыт подобных вопросов показывает, что не может объяснить. Отсутствует такое разъяснение и в самих научных источниках, хотя, конечно, авторы описанного подхода его, наверное, имеют. Но те, кто им следует, к сожалению, механически выучивают предложенную схему фонетических чередований, не задаваясь вопросами: какими способами устанавливается наличие/отсутствие редукции? Зачем нужна транскрипция? Что она отражает в случае транскрипции письменного текста?

**Лексика** – самый изменчивый пласт языка. Не только студентам-филологам и школьникам-олимпиадникам, но и всем неравнодушным к языку и культуре в целом ученикам стоит посоветовать прочитать две книги, описывающие с высоким уровнем толерантности процессы изменения со временем русского языка. Во-первых, книгу К.И. Чуковского «Живой как жизнь» [6] об изменениях языковой нормы, в частности словоупотребления в первой половине XX века. Известный филолог, переводчик, редактор не отрицает новое, а ищет причины его появления. Во-вторых, книгу М.А. Кронгауза «Русский язык на грани нервного срыва» [7]. Наш современник в научно-популярном стиле разговаривает с читателями о процессах, наблюдаемых им в современном языке и речевой практике. Обе книги замечательны не только тонкими наблюдениями за жизнью языка, но и пронизывающим их духом некатегоричности: авторы не осуждают изменения в коммуникативной и речевой норме, а пытаются их осмыслить, объяснить, определить их перспективность и значение для языка. Выражая свою симпатию или антипатию к тем или иным словам, грамматическим формам, выражениям, известные филологи смотрят на них не с точки зрения *правильно / неправильно*, а с позиции *почему? С какой целью? Что означает? Как характеризует?*

**Орфография** – самый консервативный языковой уровень. Но и в его границах мы наблюдаем динамику нормы. Так, на образовательном портале «Грамота.ру» [8] четыре раза обсуждался вопрос о написании слов *зо/аревать*, *зо/арянка*, задаваемый, судя по стилистике текста, опытными учителями, ссылающимися на известные и ныне востребованные работы [9, с. 6]. И четыре раза сотрудники службы давали, по сути, следующий ответ: «Эти исключения (*зорянка* и *зоре-вать*) теперь устранены. В настоящее время правильно писать *заревать*, *зарянка*», – со ссылкой на орфографический словарь под редакцией Лопатина [10]. Стоит отметить, что самым кратким был первый, только что процитированный ответ. По-видимому, ряд факторов повлиял на снятие категоричности и представление в последующих ответах ситуации гораздо более гибко. Действительно, в сфере языковой нормы не установлены источники абсолютной истины. На основании каких нормативных документов мы должны считать словарь, созданный одним человеком и группой авторов, инструкцией к действию? Тем более источники, выражающие другую позицию, не признаны несостоятельными, не аннулированы, их переиздание не прекращено, и в новых изданиях интересующие нас случаи не подверглись пересмотру [11]. В этой ситуации следует отдать должное толерантности, которую проявляют представители Рособнадзора, рекомендуя в

равной мере принимать в качестве нормативных оба написания. В «Рекомендациях по квалификации ошибок» [12], кроме приведенного названы еще некоторые неоднозначные случаи орфографии, пунктуации и грамматики, требующие того самого компромисса, который послужит не только избавлению выпускников от незаслуженного снижения балла за работу, но и в целом формированию так недостающей учительской среде толерантности.

**Словообразование, морфемика** – разделы языкознания, которые по своей внутренней природе апеллируют к логике, применение которой имеет не-верифицируемый иными способами результат. Правильно / неправильно в этих разделах тождественно логично / нелогично в рамках избранной системы научного обоснования. Рассмотрим спорную ситуацию. В конкурсе профессионального мастерства для учителей было предложено задание: *Единицей(-ами) 2-й ступени словообразования являются(-ются) слово(-а): 1) перелом 2) волосатость 3) бессрочный 4) отверделый*. В качестве правильного был дан ответ 4 со ссылкой на «Школьный словообразовательный словарь» А.Н. Тихонова [13, с. 474]: твердый → твердеть (1) → отвердеть (2) → отверделый (3). Сомнение вызывает мотивация *отвердеть* от *твердеть*. Она представляется формальной. Предлагаем другую: *отвердеть* – *стать твёрдым*. Образование глагола от прилагательного с мотивацией «стать каким» работает как типова: *окаменеть* от неожиданности – *стать как камень*, *оползнуть* – *сделать пошлым*, *осушить* – *сделать сухим*, а слово *окриветь* точно никак не может быть образовано от *криветь*, поскольку глагол со значением постепенно усиливающегося состояния не функционирует в речи (он кривел, кривел и, наконец, окривел?). *Окриветь* – *стать кривым*, глагол мотивирован прилагательным, как, по-видимому, и во всех других приведенных случаях, построенных по одной модели. Но даже если кто-то не согласится с приведенными рассуждениями, они не являются абсурдными, а обсуждаемая проблема относится к сфере дискуссионной. Поэтому вряд ли возможно определить уровень профессиональной подготовки учителя по мере его солидарности с идеями, выраженными в словообразовательном словаре Тихонова А.Н.

Динамические процессы наблюдаются и в, казалось бы, стабильной грамматике. Еще недавно исключительно правильное *сучать по вас* стремительно теряет свои позиции и становится устаревшим. Но пока учебники и справочники, содержащие эту норму, продолжают издаваться и рекомендоваться, неизбежно сосуществование двух вариантов, с которыми в равной мере разумно мириться. Еще есть сторонники склонения числительных в дательном падеже в количественно-именных словосочетаниях типа *раздали по пяти тетрадей, подарили по семи конфет*. Полагаем, что этот вариант нормы уходит, но процессы эти длительные. Пока живы те, кому этой норме обучали в школьные (гимназические) годы, можно считать этот грамматический вариант устаревающим, но нельзя – устаревшим. Варианты поехать *на Украину* (естественный, порожденный самой речевой практикой) и *в Украину* (искусственно смоделированный в определенных политических реалиях) существуют параллельно в различных дискурсах, и у филологов отсутствуют ресурсы поставить на одном из них гриф «ошибка». Изменяются различные грамматические характеристики слов. Например, слово *адекватный* еще недавно обязательно требовало зависимого слова, так как имело значение «соответствующий чему». Сегодня обращение к Национальному корпусу русского языка убедительно показывает, что беззалоговая форма не только появилась, но и доминирует в речевой практике со значением «соответствующий норме», то есть одно из возможных зависимых слов включило свое значение в денотат понятия.

В настоящем материале точно представлены только некоторые показательные случаи динамики нормы на различных языковых уровнях, отмеченные автором статьи. Богатый материал и глубокий анализ изменений в семантике языка начала нашего столетия представлен в коллективном труде [14]. Показательно появление работы в статусе учебного пособия, посвященного динамическим языковым процессам [15]. Подобные исследования появляются и будут появляться, но, к сожалению, заложенный в них потенциал толерантности остается преимущественно в рамках научного дискурса, не переходя в учебный.

Лингвистика, помимо нормативного и описательного компонентов, содержит классификационный. Многие границы групп являются спорными. Так, до сих пор не определены однозначный статус причастия и деепричастия: самостоятельная часть речи или форма глагола? Сложность принятия логичного решения при равном количестве и значимости признаков в пользу того или другого статуса не мешает нам описывать свойства и функции этих языковых единиц. Или вспомним широко распространенную классификацию односоставных предложений. Назывные (номинативные), определённо-личные, неопределённо-личные предложения выделяются на грамматическом основании, а обобщённо-личные – на семантическом, что в ряде случаев порождает неоднозначность (*Бредешь по дорожке...* – я бреду или каждый, любой бредет?). Полиинтерпретативность в аспекте определения субъекта действия является стилистической особенностью конструкции, придающей ей некую обобщённость, независимо от формального отнесения к конкретному типу односоставных предложений. Так что же важнее: раздирающее явление на части рамки классификаций или объективное описание его реальных признаков?

Любая характеристика явления по неким параметрам основана на оговоренных основаниях отнесения к тому или иному параметру. Поэтому различение **объективных** (существующих в реальности) и **конвенциональных** (принятых) положений – одно из проявлений как гуманитарной подготовки специалиста, так и в целом научного мировосприятия. Отмечать ли *-ть, -ти, -чь* в инфинитивах как окончание или как суффикс – вопрос конвенциональный, в то время как объективно этот формант является показателем инфинитива. Реально наличие различных типов придаточных в сложноподчинённом предложении, отражающих многообразие объективных смысловых взаимоотношений между явлениями действительности и, соответственно, простыми частями в составе сложного. Выделять же или не выделять придаточное местоименно-соотносительное на основании морфологической характеристики главного слова, к которому относится придаточное – вопрос выбора классификации.

«Как правильно? Что есть что? Что к какой группе относится?» – в подавляющем большинстве случаев современное языкознание отвечает на вопросы такого типа уверенно, с опорой на надёжную теоретическую базу, исследование или устойчивую конвенцию. Но не редкость ситуации, в которых категоричный ответ на вопрос является проявлением либо незнания других концепций, либо нетолерантности, неуместной в гуманитарной дисциплине. Развивающим ученика, студента будет взгляд на языковое явление сквозь призму категорий исторической изменчивости, территориальной и социальной дифференциации, функционально-стилистической и коммуникативной оправданности, логического основания классификации.

Итак, один из путей становления при обучении русскому языку в школе и в вузе гуманитарно (динамично) мыслящей личности – формирование представления о динамизме языковой системы и научного знания о ней. Не сокрытие, а, напротив, демонстрация нестабильных точек нормы, гибкое отношение к теоретическим положениям, не устоявшимся квалификациям и классификациям – путь к той научной толерантности, которая является ценным метапредметным свойством научного мировоззрения. Понимание естественности динамических процессов в языке и оправданности их нетождественных интерпретаций в лингвистике формирует необходимое для общего развития умение отказаться от ранее сложившихся, но не согласующихся с другими элементами системы представлений. Иными словами, диалектика языка способна научить диалектике мышления.

Анализ вариативных и меняющихся норм, классификаций и теоретических положений в лингвистике убедительно свидетельствует о том, что мы должны не только вручить ученику арсенал знаний о норме и системе языка, но и научить 1) разделять объективно существующие факты и конвенцию; 2) видеть динамические процессы в языке как отражение общей изменчивости процессов и явлений действительности согласно законам диалектики; 3) понимать вариативность научных классификаций в зависимости от выбранного логического основания, неоднозначность научных объяснений явлений и установления взаимосвязей между ними.

#### Библиографический список

1. Адаева О.Б., Иваненко Г.С. От целеполагания к условиям реализации: о концепции курса русского языка в школе. *Вестник Челябинского государственного педагогического университета*. 2015; № 10: 14 – 20.
2. *Современный словарь иностранных слов*. Санкт-Петербург: «Дуэт», 1994.
3. Агеенко Ф.Л., Зарва М.В. *Словарь ударений русского языка*. Москва: Русский язык, 1993.
4. Розенталь Д.Э., Голуб И.Б., Теленкова М.А. *Современный русский язык*. Москва: Айрис-пресс, 2002.
5. *Современный русский язык, теория, анализ языковых единиц*: учебник для студентов учреждений высшего образования: в 2 ч. Фонетика и орфоэпия. Графика и орфография. Лексикология. Морфемика. Словообразование. Москва: Издательский центр «Академия», 2014; Ч. 1.
6. Чуковский К.И. *Живой как жизнь: о русском языке*. Москва: КДУ, 2004.
7. Кронгауз М.А. *Русский язык на грани нервного срыва*. Москва: Языки славянской культуры, 2007.
8. Грамота.ру. Available at: <http://new.gramota.ru/spravka/buro/search-answer?s=зоровать>
9. Розенталь Д.Э. *Справочник по правописанию и литературной правке*. Под редакцией И.Б. Голуб. Москва: Айрис-пресс, 2003.
10. *Русский орфографический словарь: около 20 000 слов*. Под редакцией В.В. Лопатина, О.Е. Ивановой. Москва: 2013.
11. Рыбченкова Л.М. *Русский язык. 6 класс*. Учебник. Москва: 2014.
12. Цыбулько И.П. и др. *Рекомендации по квалификации ошибок*. ФГБНУ «ФИПИ» Available at: <http://bgimc.ru/files/kabitety/rus/rmo/002.pdf>
13. Тихонов А.Н. *Школьный словообразовательный словарь русского языка*. Москва: Цитадель-трейд, 2012.
14. Гловинская М.Я., Галапова Е.И. и др. *Современный русский язык: Активные процессы на рубеже XX-XXI веков*. Институт русского языка им. В.В. Виноградова РАН. Москва: Языки славянских культур, 2008.
15. Ларионова А.Ю. *Динамические языковые процессы: в помощь будущему редактору*: учебно-методическое пособие. Екатеринбург: Изд-во Уральского университета, 2018.

## References

1. Adaeva O.B., Ivanenko G.S. Ot celepolaganiya k usloviyam realizacii: o koncepcii kursa russkogo yazyka v shkole. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2015; № 10: 14 – 20.
2. *Sovremennyy slovar' inostrannykh slov*. Sankt-Peterburg: «Du'et», 1994.
3. Ageenko F.L., Zarva M.V. *Slovar' udarenij russkogo yazyka*. Moskva: Russkij yazyk, 1993.
4. Rozental' D. E., Golub I.B., Telenkova M.A. *Sovremennyy russkij yazyk*. Moskva: Ajris-press, 2002.
5. *Sovremennyy russkij yazyk, teoriya, analiz yazykovykh edinic*: uchebnyk dlya studentov uchrezhdenij vysshego obrazovaniya: v 2 ch. Fonetika i orfo'epiya. Grafika i orfografiya. Leksikologiya. Morfemika. Slovoobrazovanie. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2014; Ch. 1.
6. Chukovskij K.I. *Zhivoj kak zhizn': o russkom yazyke*. Moskva: KDU, 2004.
7. Krongauz M.A. *Russkij yazyk na grani nervnogo sryva*. Moskva: Yazyki slavyanskoy kul'tury, 2007.
8. Gramota.ru. Available at: <http://new.gramota.ru/spravka/buro/search-answer?s=zorevat>
9. Rozental' D. E. *Spravochnik po pravopisaniju i literaturnoj pravke*. Pod redakciej I.B. Golub. Moskva: Ajris-press, 2003.
10. *Russkij ortograficheskij slovar': okolo 20 000 slov*. Pod redakciej V.V. Lopatina, O.E. Ivanovoj. Moskva: 2013.
11. Rybchenkova L.M. *Russkij yazyk. 6 klass*. Uchebnyk. Moskva: 2014.
12. Cybul'ko I.P. i dr. *Rekomendacii po kvalifikacii oshibok*. FGBNU «FIP» Available at: <http://bgimc.ru/files/kabitet/rus/rmo/002.pdf>
13. Tihonov A.N. *Shkol'nyj slovoobrazovatel'nyj slovar' russkogo yazyka*. Moskva: Citadel'-trejd, 2012.
14. Glovinskaya M.Ya., Galanova E.I. i dr. *Sovremennyy russkij yazyk: Aktivnye processy na rubezhe XX-XXI vekov*. Institut russkogo yazyka im. V.V. Vinogradova RAN. Moskva: Yazyki slavyanskikh kul'tur, 2008.
15. Larionova A.Yu. *Dinamicheskie yazykovye processy: v pomoshch' buduschemu redaktoru*: uchebno-metodicheskoe posobie. Ekaterinburg: Izd-vo Ural'skogo universiteta, 2018.

Статья поступила в редакцию 07.11.19

УДК 882

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10204

**Kumbasheva Yu.A.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Saint-Petersburg Polytechnic University n.a. Peter the Great (Saint-Petersburg, Russia),  
E-mail: [Kumbacheva@mail.ru](mailto:Kumbacheva@mail.ru)

**GEOGRAPHIC HORIZONS AND THE INTERSECTION OF CULTURES IN THE NOVELS OF LUDMILA ULITSKAYA (ON THE EXAMPLE OF THE NOVELS "MEDEA AND HER CHILDREN" AND "DANIEL STEIN, TRANSLATOR")**. The article analyzes novels "Medea and her children" and "Daniel Stein, translator" by L. Ulitskaya from the point of view of the interpenetration and intersection of various cultural and confessional traditions. The writer expands the boundaries of space, as well as the boundaries of the consciousness of their characters, thereby reflecting both the realities of our time, and paying tribute to the literary traditions of postmodernism. The boundaries of literary schools, the boundaries of genres in Ulitskaya's novels are blurred. And the same happens to a certain extent with the geographical boundaries, languages, and cultures, in which the writer's characters live and are brought up. The principle of universalism proposed by Ulitskaya in the novels is the acceptance of everything created by God in the world, apart from any confessional, religious or national differences.

**Key words:** multiculturalism, geographic boundaries, worldview, principle of universalism, language, culture, genre, tradition.

**Ю.А. Кумбашева**, канд. филол. наук, доц., Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, г. Санкт-Петербург, Россия,  
E-mail: [Kumbacheva@mail.ru](mailto:Kumbacheva@mail.ru)

## ГЕОГРАФИЧЕСКИЕ ГОРИЗОНТЫ И ПЕРЕСЕЧЕНИЕ КУЛЬТУР В РОМАНАХ ЛЮДМИЛЫ УЛИЦКОЙ (НА ПРИМЕРЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ «МЕДЕЯ И ЕЁ ДЕТИ» И «ДАНИЭЛЬ ШТАЙН, ПЕРЕВОДЧИК»)

В статье анализируются романы Л. Улицкой «Медея и её дети» и «Даниэль Штайн, переводчик» с точки зрения взаимопроникновения и пересечения в них различных культурных и конфессиональных традиций. Писательница расширяет границы художественного пространства, так же как и границы сознания своих героев, отражая тем самым как реалии нашего времени, так и отдавая дань литературным традициям постмодернизма. Границы литературных школ, жанров в романах Улицкой стираются. И то же в известной степени происходит с границами географическими, языками, культурами, в которых живут и воспитываются герои ее произведений. Принцип универсализма, предлагаемый Улицкой в романах, – это приятие всего, что сотворено Богом в мире, вне каких-либо конфессиональных, религиозных или национальных различий.

**Ключевые слова:** мультикультурность, географические границы, мировоззрение, принцип универсализма, язык, культура, жанр, традиция.

Современная литература расширяет не только собственно литературные, но и географические, и культурные горизонты своих читателей, и это, на наш взгляд, является своеобразным отражением процессов, происходящих сейчас в обществе. Если говорить о формальной стороне вопроса, то в литературе могут размываться границы жанров, смещаться временные рамки. В содержательном плане также расширяются границы пространства, в котором существуют герои, и это не только традиционным принятое в литературе постмодернизма «расширение сознания» героя [1, с. 46], но и отражение многомерности и мультикультурности современного мира.

Простые наблюдения свидетельствуют о том, что подобных произведений в настоящий момент достаточно много, и эта тенденция не может быть случайной – наш мир становится всё более открытым и взаимопроникаемым для различных культур, что и находит своё отражение в литературе. Именно поэтому данное исследование представляется нам актуальным.

Выбор для анализа произведений Людмилы Улицкой также не случаен. В современной русской литературе мы находим целый ряд писателей различных национальностей, пишущих на русском языке и осознающих себя принадлежащими к русской культуре или сразу к двум национальным культурам. Таковы и сама Людмила Улицкая, которая, как и другие, подобные ей, идентифицирует себя «в культурном и этническом отношении как еврей, а религиозно – как христиане» [2]; и писательница Дина Рубина, еврейка по национальности, которая провела своё детство в эвакуации в Узбекистане, Ташкенте, в настоящее время проживающая в Израиле, но продолжающая писать на русском языке; и молодая, но уже довольно известная Гузель Яхина, татарка по национальности, автор романов о по-

вожских немцах («Дети мои») и раскулачивании татар («Зулейха открывает глаза»).

Цель данного исследования – проанализировать некоторые произведения современной русской литературы, в частности романы Л. Улицкой, затрагивающие (в эстетическом и этическом ключе) вопросы мультикультурализма, пресечения культур и выявить их специфику. В качестве гипотезы мы выдвигаем предположение о том, что расширение горизонтов и географических границ в произведениях Улицкой – это и дань литературе постмодернизма, и своеобразное преломление жизненных реалий современного мира в художественном тексте, и одна из основополагающих черт авторского мировоззрения. Но в то же время это и отражение одной из тенденций современной русской литературы, которая, в свою очередь, отражает реалии современного мира.

Методы, которые мы используем в данной работе, – это наблюдение, сопоставление и метод индукции: анализируя частные наблюдения, мы стремимся выявить общие закономерности текстов романов Л. Улицкой, которые являются объектом нашего исследования.

Теоретическая значимость подобного исследования заключается в том, что основные выводы могут использоваться в преподавании русской литературы в вузе, при подготовке курсов и практических занятий по современной русской литературе. Исследований, посвящённых данному периоду русской литературы, немного, и они, чаще всего, затрагивают не столько содержательный, сколько жанровый аспект, а также вопрос о том, к какому направлению современной литературы принадлежит писатель. Однако и содержательная, и формальная стороны любого текста тесно взаимосвязаны и не могут рассматриваться изолированно.



Объектом исследования в работах современных литературоведов, посвящённых творчеству Улицкой, чаще всего является вопрос о её принадлежности к тому или иному литературному направлению, а её произведений – к тому или иному жанру. Среди исследователей нет единого мнения, к какому же именно направлению относится творчество Улицкой, и объясняется это и многообразием образных средств и приёмов самой писательницы, и тем, что в современной русской литературе существует огромное разнообразие направлений, школ, течений.

Исследователи современной русской литературы Н.Л. Лейдерман и М.Н. Липовецкий считают, что прозу Улицкой можно отнести как к реалистической, так и к сентименталистской традиции: «реализм приобретает значение самого популярного, самого лёгкого для восприятия «коммуникационного кода» (фотографического и «киношного»)» [3, с. 522 – 523].

По мнению Г. Нефагиной, творчество Л. Улицкой может быть рассмотрено как так называемая «новая проза», или «новая классика», что, в свою очередь, может трактоваться двояко: в эту прозу включаются элементы и постмодернизма, и реализма, то есть она расположена на границе этих явлений – постмодернизма и реализма.

«В «традиционной» прозе процесс творчества выступает, прежде всего, как процесс смыслообразования, – пишет Г. Нефагина. – Современная реалистическая проза не даёт единой картины мира, в ней доминирует вариативность мировидений, что отражается в стилевом многообразии. Неоклассическая литература экстравертна, обращена на традиции русской культуры. <...> В традиционно реалистическую поэтику проникают элементы других типов творчества (например, романтизма, сентиментализма)» [4, с. 93 – 94].

По мнению Н.А. Егоровой, автора диссертации о прозе Л. Улицкой, «творчество Л. Улицкой представляет собой целостную систему, которая выстраивается на стыке реализма и постмодернизма. В её произведениях сильно классическая повествовательная традиция (традиция реализма), «вбирающая» приемы, характерные для постмодернистской эстетики (интертекстуальность, гротеск, ирония)» [5, с. 5].

Т.А. Скокова подчёркивает, что «постмодернистская поэтика проникла в плоть и ткань реалистических произведений Улицкой как некая дань времени и эпохе конца XX века» [6, с. 168]. Именно поэтому прозу Улицкой трудно, почти невозможно причислить к одному из существующих направлений.

Итак, романы Улицкой представляют собой органичный сплав реалистического метода и постмодернистского стиля [6]. В них мы находим элементы и признаки целого ряда жанров: семейного романа-хроники, саги, притчи, жития святого. Таким образом, мы можем говорить о её романах как явлении так называемой «новой прозы» [5, с. 5].

Перед исследователями современной русской литературы и произведений Улицкой в частности открываются довольно широкие перспективы, так как произведения Улицкой и её творческий мир – это система, находящаяся ещё в процессе становления, новые и новые произведения писательницы будут дополнять уже сложившуюся картину всё новыми элементами. Но каждый из них будет требовать осмысления и включения в научный оборот.

Границы литературных школ, границы жанров в романах Л. Улицкой стираются. И то же в известной степени происходит с границами географическими, языками, культурами, в которых живут и воспитываются герои писательницы. Синтезм жанров и направлений, который представлен в романах, выражается и в синтезме культурных и национальных ценностей, точнее – в равноценности и всех языков, культур, традиций, именно так это отражено в её произведениях.

Герои романов Улицкой – представители и носители разных мировых культур, которые самым неожиданным и порой парадоксальным способом пересекаются в пространстве её романов.

В центре романного повествования Улицкой всегда оказывается несколько семей, несколько поколений героев, что позволяет характеризовать её романы как семейные. Но жизнь семьи протекает на фоне исторических событий, происходящих в стране – история и семейная жизнь неотделимы друг от друга, так же, как это происходит, например, в романах Л.Н. Толстого. И хотя романы Л. Улицкой более компактны по объёму, чем романы Л. Толстого, на наш взгляд, их можно характеризовать как романы-эпопеи, так как их событийная канва очень насыщена.

В романе «Медея и её дети» прослеживается и жизнь поколения самой Медеи, и её братьев и сестёр, затем жизнь поколения детей и внуков. В центре романа – образ Медеи Синопли, гречанки по национальности, православной христианки по вероисповеданию, живущей в Крыму. У героини Улицкой Медеи Синопли своих собственных детей нет. Однако весь роман представляет собой череду проходящих перед глазами читателей судеб братьев, сестёр, племянников Медеи, приезжающих в её дом в Крым. Дети Медеи – это её племянники и внучатые племянники, это дочь её мужа от другой женщины (Сандры, родной сестры Медеи), это даже сын когда-то живших в этих местах татар. Ведь именно ему Медея оставляет в наследство свой дом. И именно к ней, к бездетной тётке, съезжаются все её молодые родственники, так как именно она является хранительницей дома, хранительницей традиций.

Всех героев связывает родство, но в то же время их судьбы расходятся и оказываются связанными с другими культурами, и сами они становятся частью этих иных культур. Среди «детей» и родственников Медеи есть и татарский мальчик, и «прибалты», и армяне, и евреи и даже корейцы. Дети женятся, выходят

замуж, создают интернациональные семьи – и родство их носит уже скорее духовный, нежели кровный характер. Так, одна из её племянниц выходит замуж за еврея, другая – за итальянца; ближайшая подруга Медеи – армянка, но живёт со своей семьёй в Тбилиси. Однако конфликта национальностей в мире Улицкой не возникает, более того, у читателя появляется ощущение, что все герои – члены одной семьи, центром которой является гречанка Медея. И следующее поколение детей Медеи развешается жить по всему миру – в Америку, в Италию. Так «дети» Медеи становятся буквально гражданами мира.

Частные судьбы героев Л. Улицкой изображаются в русле не только истории одного народа, но как часть сложного сплетения судеб самых различных народов, национальностей, религий, традиций – и так, что существование одной религии не противоречит существованию других, судьба одного народа неразделимо связана с судьбами других. Это не просто история одного народа (как это было в классическом романе, например, у Толстого), но судьба самых разных народов, поколений. И истории отдельных семей в романе Л. Улицкой «Медея и её дети» также перерастают рамки сюжета, рамки семейного романа. У Улицкой это истории не просто семей, но различных национальностей, культур, религий.

Более того, различные религии гармонично сочетаются в этом мире. Так, сама Медея – православная, и соблюдение обрядов Греческой православной церкви для неё естественно и не отменяет ни при каком политическом режиме. Но ни в какое противоречие с её религиозностью не вступает осознание того факта, что муж её Самуил – еврей по национальности и иудей по вероисповеданию. Самуил приходит к Богу лишь в последние годы жизни, уже будучи смертельно больным и предчувствуя скорую смерть. Он читает случайно обретенный им Ветхий завет, а Медея, будучи православной, радуется возвращению мужа к истокам его религии и культуры, к Богу [7].

Дом Медеи завещан ещё одному её «духовному» сыну – Равилу Юсупову, татарину по национальности и мусульманину по вероисповеданию, который не является кровным родственником Медеи, но которому по праву принадлежит земля Крыма. Так в романе Улицкой на локальном уровне происходит возвращение крымским татарам земли, с которой они были выселены [8, с. 67]. Религия – лишь внешняя форма проявления глубокой духовной сущности человека, и Медея понимает это, хотя приобщение к духовности происходит именно через посредство религии, чтение религиозных книг. Но общий закон существования жизни, к постижению которого приходит Медея, иной: «...У неё одного брата убили красные, другого белые, в войну – одного фашисты, другого – коммунисты. Для неё все власти равны <...> Что для неё власть? Она верующий человек, другая над ней власть» [7, с. 83].

Все эти же мотивы и темы вновь возникают в романе Л. Улицкой 2006 года «Даниэль Штайн, переводчик». Главный герой романа – еврей, принявший католичество и ставший католическим монахом и переводчиком. Название романа говорит само за себя: Даниэль является переводчиком не только между евреями, арабами, русскими, немцами, не только между людьми разных национальностей и конфессий – он почти божественный посланник, призванный спасать людей и улаживать конфликты, посредник между людьми и Богом. Вся его жизнь была посвящена тому, чтобы служить людям самых разных национальностей, вероисповеданий, взглядов. Парадокс (который так любит Улицкая) заключается в том, что Даниэль, будучи католическим священником, готов помогать и иудеям, и православным, порой гораздо больше, чем их единоверцы.

Даниэль Штайн – герой всепрощающий, религиозное сознание которого не догматично, но который готов принимать жизнь во всех её проявлениях. Его сознание, как и сознание Медеи, изменено и расширено войнами, концлагерями, поэтому он видит жизнь иначе, и он готов принимать жизнь во всех её проявлениях. Так, помощницу Даниэля немку Хильду связывают длительные любовные отношения с арабом, человеком другой национальности (хотя и христианином); препятствием для их соединения является также тот факт, что он женат. Но, несмотря на то, что подобная связь вне брака с женатым человеком недопустима с точки зрения религиозных догматов, в том, как относится Даниэль к Хильде, мы видим только его бесконечную отеческую любовь и сострадание, но ни капли осуждения. Даниэль в своём служении Богу (а ведь он монах, священник) руководствуется не столько мёртвыми догматами, сколько живым сочувствием, то есть не законом, а милосердием, «благодатью».

Он фактически занимает экуменическую позицию, и большая часть романа посвящена борьбе Даниэля за преодоление предрассудков по отношению к евреям, разрешению межконфессиональных конфликтов. Даниэль ищет религию, свободную от догматов, понимая, что границы, разделяющие людей, проходят только в умах самих людей.

Таким образом, мы приходим к выводу, что в основе нравственной концепции Л. Улицкой лежит не просто принцип христианской – православной или католической – нравственности, но нравственности над-религиозной и меж-культурной. Своё кредо, свою позицию приняты всего, данного Богом, писательница излагает в одном из рассказов сборника «Люди нашего царя»: «...я – лицо нерепрезентативное, и не могу представлять никого, кроме лично себя, потому что я по культуре – русская, по крови – еврейка, а по вероисповеданию – христианка» [9, с. 269].

Принцип универсализма, предлагаемый Улицкой в романах, – это приятие всего, что сотворено Богом в мире, вне каких-либо конфессиональных, религиозных или национальных различий. И писательница не берёт на себя

миссию судить поступки других людей. Главные герои писательницы – люди всё принимающие, понимающие и прощающие. Позиция автора, не судящего своих героев, но лишь наблюдающего за ними, – типична для литературы постмодернизма, но именно такая позиция близка и героям Улицкой – Медее, Даниэлю Штайну. Ведь высшая нравственная ценность для Улицкой – это спокойное и благодарное принятие всего, что человеку дано, а также – умение понять тот факт, что существуют и иные правды, иные явления, которые не всегда подчиняются раз и навсегда написанным законам. Есть и иные культуры, и иные мировоззрения, и все они сосуществуют в мире. Именно поэтому Медее оставляет свой дом татарскому мальчику, именно поэтому Даниэль мудро взирает на любовные отношения людей разных национальностей и конфессий. Это всё имеет место быть в мире, «у Бога всего много», и мудрые герои Л. Улицкой, и сама она просто принимают такое положение вещей, такое их многообразие.

Со стороны героев Улицкой следование этим нравственным универсальным ценностям проявляется, прежде всего, в том, что они умеют не только выражать свою точку зрения и следовать ей, но и допускают существование других точек зрения, и принимают их как данность, и не дают себе права судить других героев. Высшая правда заключается в том, что она многомерна, всеобъемлюща – она объединяет в себе и правду христианскую православную, и католическую, и иудейскую, и мусульманскую, и правду жизни и любви.

#### Библиографический список

1. Гладили Н.В. *Постмодернизм в литературе стран немецкого языка*. Диссертация ... доктора филологических наук. Москва, 2012.
2. Senderovich S. Translations. *Tablet book reviews*. June 29, 2011. Available at: <https://www.tabletmag.com/jewish-arts-and-culture/books/70230/translations>
3. Лейдерман Н.Л., Липовецкий М.Н. *Русская литература XX века*. Москва: Академия, 2008, Т. 2.
4. Нефагина Г.Л. *Русская проза конца XX века*. Москва: Флинта-Наука, 2003.
5. Егорова Н. *Проза Улицкой 1980 – 2000-х годов: проблематика и поэтика*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Астрахань, 2007.
6. Скокова Т.А. *Проза Людмилы Улицкой в контексте русского постмодернизма*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Москва, 2010.
7. Улицкая Л. *Медее и её дети*. Москва: Эксмо, 1996.
8. Кумбашева Ю.А. Романы Л. Улицкой: традиции и новации. К проблеме преподавания современной литературы. *Международное сотрудничество в образовании и науке*: материалы Международной конференции, 21 – 25 июня, Санкт-Петербург, 2006: 365 – 369.
9. Улицкая Л. *Мой любимый араб. Люди нашего царя*. Москва: Эксмо, 2005.

#### References

1. Gladilin N.V. *Postmodernism in literature of German-speaking countries*. Dissertation ... doctor of philological sciences. Moscow, 2012.
2. Senderovich S. Translations. *Tablet book reviews*. June 29, 2011. Available at: <https://www.tabletmag.com/jewish-arts-and-culture/books/70230/translations>
3. Lejderman N.L., Lipoveckij M.N. *Russkaya literatura XX veka*. Moscow: Akademiya, 2008, T. 2.
4. Nefagina G.L. *Russkaya proza konca XX veka*. Moscow: Flinta-Nauka, 2003.
5. Egorova N. *Proza Ulitskoj 1980 – 2000-h godov: problematika i po'etika*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Astrahan', 2007.
6. Skokova T.A. *Proza Lyudmily Ulitskoj v kontekste russkogo postmodernizma*. Dissertatsiya ... kandidata filologicheskikh nauk. Moskva, 2010.
7. Ulitskaya L. *Medeya i ee deti*. Moskva: Eksmo, 1996.
8. Kumbasheva Yu.A. Romany L. Ulitskoj: tradicii i novacii. K probleme prepodavaniya sovremennoj literatury. *Mezhdunarodnoe sotrudnichestvo v obrazovanii i nauke*: materialy Mezhdunarodnoj konferencii, 21 – 25 iyunya, Sankt-Peterburg, 2006: 365 – 369.
9. Ulitskaya L. *Moj lyubimyj arab. Lyudi nashego carya*. Moskva: Eksmo, 2005.

Статья поступила в редакцию 04.11.19

УДК 811

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10205

**Mishaeva M.V.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: [mishmar78@mail.ru](mailto:mishmar78@mail.ru)  
**Magomedova T.I.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), professor, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: [slovakia68@mail.ru](mailto:slovakia68@mail.ru)

**SOME VERBAL FORMS FOR EXPRESSING OF ASPECTUAL MEANINGS IN LANGUAGES OF DIFFERENT TYPOLOGIES.** The article provides a comparative analysis of some verbal forms of the aspectual meanings in the German and Dagestani languages. The study tends to avoid the interference phenomena, as the lexical-semantic and functional features of these forms in the languages are not alike so the identification of sets of linguistic means of implementing aspectual meanings in languages of various typologies with their subsequent detailed study in a comparative plan can help. A verbal affix is a means of space-temporal modification of an action in Russian while in the Dagestani and German languages this meaning is expressed analytically by lexical units and constructions. The explicit comparison makes it possible to reveal features of the studied means in each of the languages involved in the analysis, otherwise these can be missed without reference to the external standard. Methodologically the research is based on scientific and theoretical works on various aspects of linguistics of multi-structural languages. Such scientific methods as the theoretical analysis and synthesis, and comparative historical and descriptive approaches to research are used. The authors use data of Got and Old German to find out grammatical or lexical means of the verbal aspect in German predicates.

**Key words:** Dagestani languages, German languages, comparative analysis, verb, aspect.

**М.В. Мишаева**, канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», г. Махачкала, E-mail: [mishmar78@mail.ru](mailto:mishmar78@mail.ru)  
**Т.И. Магомедова**, д-р. пед. наук, проф., Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: [slovakia68@mail.ru](mailto:slovakia68@mail.ru)

## СПОСОБЫ ВЫРАЖЕНИЯ АСПЕКТУАЛЬНЫХ ЗНАЧЕНИЙ В РАЗНОСТРУКТУРНЫХ ЯЗЫКАХ

В статье проводится сопоставительное изучение форм вербализации аспектуальных значений в германских и дагестанских языках. Основной целью исследования является выявить наборы языковых средств реализации аспектуальных значений в языках различных типологий с последующим детальным их изучением в сопоставительном плане. Актуальность задачи обусловлена тем, что выявление языковых средств для передачи одной и той же семантики в разных языках поможет избежать явления интерференции. В русском языке носителем значения пространственно-временной модификации действия является глагольная приставка, в то время как в дагестанских и в германских (английском и немецком) языках эту функцию выполняют лексемы бинарного строения – лексические аналитические конструкции. Научной новизной является то, что подобное эксплицитное сопоставление позволяет выявить особенности способов реализации исследуемых значений в каждом из привлеченных к анализу языков, которые без обращения к внешнему эталону могли бы

использовать из поля зрения языковедов. Материал и результаты анализа могут способствовать более глубокому пониманию грамматических и лексических компонентов исследуемых языковых единиц. Основные способы глагольного действия, такие как значение начинательности, окончательности, интенсивности и направленности, передаются разными способами: посредством специальных морфем в индоевропейских языках и аналитическими сочетаниями в кавказских языках. Методологическая база исследования основывается на таких подходах к исследованию разнотипных языков, как теоретический анализ и синтез, а также сравнительно-исторический и описательный методы. Для сопоставительного исследования категории вида в разнотипных языках авторы привлекают не только материал современных языков, но включают данные древневерхнегерманского, готского языков и таким образом описывают данное явление в диахронии.

**Ключевые слова:** кавказские языки, германские языки, сопоставительный анализ, глагол, вид.

Динамический характер глагола, способы действия и выражения разнообразных пространственно-временных представлений имеют разнородную языковую репрезентацию в типологически различных языках. В качестве определённых хронологических характеристик процесса [1], которые несет в себе глагол, можно обозначить видовые, временные, пространственно-направительные, модальные и другие. В настоящее время актуальной остается задача сопоставления форм вербализации аспектуальных значений в разнотипных языках. В русской аспектологической школе глагольную приставку принято считать носителем значения пространственно-временной модификации действия, так как именно ей принадлежит особая семантическая роль во взаимодействии с бесприставочным глаголом. В германских (английском и немецком) языках, в отличие от русского, эту функцию выполняют лексические аналитические конструкции. Аналитические единицы (лексемы бинарного строения) выражают аспектуальные значения и в дагестанских языках.

В системе временных форм глагола немецкого языка обычно выделяют шестичленную оппозицию. Е.И. Шендельс [2] представляет ее графически в виде двух треугольников. Внутренний треугольник включает абсолютные временные формы глагола: настоящее время (презент), прошедшее время (preterit) и будущее время (футурум I), а внешний треугольник состоит из относительных времен: перфекта, предпрошедшего времени (плюсquamперфекта) и футурума II. Парадигматические значения шести временных форм глагола в немецком языке в одной матрице представлены О.И. Москальской. Выделенные для временных форм семы либо отмечены для данной временной формы в матрице, либо не отмечены. Основное значение временной формы можно определить по набору семантических признаков отмеченных, т.е. характерных для данной временной формы [3]. Иначе применяет этот же метод компонентного анализа Е.И. Шендельс [2]. Она не сводит временные формы в одну матрицу с единицами для всех временных форм семами, а выделяет для каждой временной формы парадигматическое значение и характеризующие его семы. Иной подход мы находим в работах В.А. Жеребкова [4], который строит свою гипотетическую систему времен, определяя темпоральные характеристики как векторные и реляционные.

Интенсивность процесса глагольного действия в немецком языке передается посредством лексической семантики, а повторяемость действия – аналитическим путем, при помощи функционально-вспомогательных глаголов *pfelegen*, *gewohnt sein* и прилагательных и наречий *täglich*, *immer* [3].

Видовое значение некоторых глаголов движения иногда указывает на использование вспомогательных глаголов *sein* или *haben* в перфекте и плюсquamперфекте. Так, глагол *sein* употребляется там, где по-русски употребляется совершенный вид, а глагол *haben*, – где несовершенный: *Ich habe im Sommer viel geschwommen* 'Летом я много плавал'; *Er ist ans andere Ufer hinübergeschwommen* 'Он переплыл на другой берег'.

Аналитические глагольные конструкции, образованные сочетанием причастия намерения с вспомогательным глаголом *бузо* – 'есть' передают значение начинательности в аварском языке: *вацлнхъинев вузо* – 'собирается прийти'. Такая аналитическая форма выражает намерение осуществить действие в ближайшем будущем. Примечательно, что семантическое различие обнаруживают глаголы состояния и глаголы действия при одинаковом формальном выражении. Глаголы действия в данной форме выражают значение намерения осуществить какое-либо действие в ближайшем будущем, например: *Мусаца гъабизехъин бузо дуе кумек* – 'Муса намеревается помочь тебе'. А глаголы состояния в данной форме имеют значение начала процесса: *Дун вахъизехъин вузо* – 'Я начинаю испытывать голод'. По мнению З.М. Маллаевой, этот факт является дополнительным аргументом в пользу наличия противопоставления статичность – динамичность в глагольной системе аварского языка [5].

Начинательный способ глагольного действия может быть выражен в аварском языке аналитической формой, образованной сочетанием смыслового глагола в форме инфинитива и финитной функционально-вспомогательного глагола *байбихъизе* – 'начать', например: *хъвазе байбихъизе* – 'начать писать', *гъодизе байбихъизе* – 'начать плакать'. *Исуца радалго хур бекъизе байбихъана* – 'Отец с утра начал пахать поле'. Значение начинательности может передаваться двумя способами: а) при помощи специальных морфем (индоевропейские языки) или аналитическими сочетаниями (кавказские языки); б) посредством корневой морфемы, в которой уже заключена семантика начала действия.

Ряд лингвистов-кавказоведов придерживаются мнения, что разница между видом / аспектом и акционсартом носит принципиальный характер [6]. Так, Т.И. Дешериева считает, что термины «однократный», «многократный», употребляемые в кавказоведении для обозначения вида при характеристике аспектуальности, следует использовать для наименования соответственно однократного и многократного способов действия. А глагольная категория вида правомерно

представлена только в тех языках, где встречаются глаголы совершенного и несовершенного видов, так как именно они являются основными компонентами этой категории [6]. З.М. Маллаева [4] высказывает другую точку зрения, она считает, что противопоставление совершенности ~ несовершенности является основным компонентом категории вида в частной грамматике славянских языков, в то время как в дагестанских языках видовая семантика выражается иными корреляциями.

Основные способы глагольного действия, выделяемые в лакском языке, образуются аналитическим путем. Это такие способы глагольного действия, как начинательный, окончательный, интенсивный и направленный.

Семантика начинательности выражается при помощи вспомогательного глагола *иклан* (*биклан*, *дуклан*) – 'быть', который сочетается с инфинитивом дюративного вида, например: *чичлан ивкунни* – 'стал писать', *хъян ивкунни* – 'засмеялся', *ччан биклан* – 'захотеть', *гъанлан дуклан* – 'завертеться'. Такой способ действия может образоваться также посредством вспомогательного глагола *ачин* – 'пойти'. Сочетаясь с дюративным деепричастием смыслового глагола, он образует стилистически маркированную форму (экспрессия неодобрения) начинательного способа действия. Например: *буслау авчунни* – 'и пошел рассказывать'. В сочетании с инфинитивом смыслового глагола форма приобретает значение прерванного начала, например: *буслан авчунни* – 'начал было рассказывать'.

Окончательный способ глагольного действия в лакском языке выражается при помощи глагола *къабитан* (*къаритан*) – 'прекратить' в функции вспомогательного глагола. В высказываниях данный вспомогательный глагол сочетается с деепричастием перфектного вида, и форма, образованная таким образом, приобретает семантику решительности, окончательности, которая может усиливаться присоединением классных аффиксов –ва (1, 3 гр. кл.), –ра (2, 4 гр. кл.). Например: *увкунну къабитан* – 'взять и сказать', *дархунну (ра) къаритан* – 'все же) взять и продать'. Эти значения Г.Т. Бурчуладзе квалифицирует в лакском языке как модальные [7], однако явная семантика исчерпанности, бесповоротности позволяет отнести их и к акциональным значениям.

Глаголы движения *лаган* – 'пойти' и *гъан дан* – 'послать', используемые в качестве вспомогательных глаголов, способствуют выражению интенсивного способа глагольного действия. В сочетании с перфектными деепричастиями смыслового глагола они десемантизируются и обозначают интенсивность действия, например: *ившуну лавгунни* – 'сильно ударился' (букв.: 'ударившись, пошел'), *риршуну гъан дарунни* – 'ударил наотмаш' (букв.: 'ударив, послан').

Направленный способ действия образуется от глаголов направленного движения, соотносимых с глаголами неоднаправленного движения, при помощи глагола *нан* – 'идти', использованного в функции вспомогательного, в сочетании с перфектным деепричастием глаголов движения [8]. Например: *леххан* – 'полететь' – *леххун нан* – 'лететь', ср.: *лехлан* – 'летать', *лихъан* – 'убежать', *лихъун нан* – 'убегать', *лахъан* – 'подняться', *лахъун нан* – 'подниматься' и т.д.

Тенденцию к расширению границ грамматических категорий обнаруживает И. Эрбен. Но [9] считает вид одной из основных характеристик глагола, одного ряда с категориями лица, времени и реальности, несмотря на то, что вид не имеет собственного грамматического оформления в немецком языке. Так, к средствам выражения законченного действия И. Эрбен относит приставки, отделяемые и неотделяемые, сложные глаголы типа *totschlagen*, сочетания с обстоятельственными словами, типа: *in die Tiefe sinken*, а также вспомогательный глагол *sein*: *Er ist durch den Flub geschwommen* наряду с *Er hat geschwommen*, конструкции с «вспомогательными» глаголами *aufhören*, *aufgeben* он также относит к средствам выражения категории вида в немецком языке.

В конце XIX в. известный германист В. Штрейтер поднял вопрос о существовании категории вида в древнегерманских языках. Его утверждение стремились подтвердить материалом различных немецких языков, начиная с древнейшего – готского языка и включая данные немецкого языка. Так, например, категория вида не имела выражения в системе словоизменения личных форм готского языка, однако утверждать, что готскому языку были чужды видовые значения, было бы тоже неверно, так как видовые значения передавались посредством различных языковых средств. Противопоставление предельного глагола – неопредельного глагола имело скорее лексический характер и не охватило всей глагольной системы. Предельность и неопредельность могли быть выражены в самом глагольном корне: так, глагол *qiman* – 'приходить' был предельным, а глагол *gaggan* – 'идти' – неопредельным. Предельность могла выражаться также посредством глагольных префиксов, особенно часто в этой функции выступал префикс *ga-*:

<i>haljan</i>	'лечить'	-	<i>gahajan</i>	'излечить'
<i>hausjan</i>	'слушать'	-	<i>gahausjan</i>	'услышать'



Однако всю лексическую систему готского глагола эти противопоставления не охватывали. Множество глаголов были нейтральными в отношении предельности и неопределенности, и в зависимости от контекста, могли иметь как предельное, так и неопределенное значение. Многозначный префикс *ga-* не всегда был связан с категорией предельности.

Противопоставление несовершенного и совершенного вида в древнегерманских языках чаще всего выражалось в различии значений приставочных и бесприставочных глаголов. Глагольные приставки *ga-*, *gi-* почти не изменяли лексические значения глаголов. Аналогия между германскими и славянскими языками, на которой основывалась теория Штрейтберга, не имела достаточных оснований, и наблюдаемое в германских языках противопоставление значений отражает различие неопределенных (курсивных) и предельных (терминативных) глаголов.

Различия предельных и неопределенных глаголов в древневерхненемецком языке не имеет систематического формального выражения, и, соответственно, не образует грамматической категории. Приставка *ga-*, *gi-*, во-первых, не используется систематически как прямое средство противопоставления бесприставочного глагола приставочному без изменения лексического значения глагола; во-вторых, *gi-* становится формальным признаком партиципа II, который у предельных глаголов имел значение законченности действия.

Видовое значение имели в древневерхненемецком языке сочетания глаголов *wesan* и *wêrdan* с предикативным партиципом I. Сочетания с *wêrdan* выражали начинательность (инхотивность) действия, причем связка выступает почти исключительно в претерите: *tho uuard mund siner sar sprechanter* – 'тут уста его сразу заговорили'.

В этих случаях мы видим действительно видовые значения, поскольку тут действие характеризуется с точки зрения его протекания. Однако и здесь мы не имеем основания, считать подобные конструкции сложными глагольными формами, а не словосочетаниями. Все сказанное показывает, что в древневерхненемецком языке не существовало грамматической категории вида. Таким образом, категория вида у глаголов в немецком языке не получила развития, но видовая семантика достаточно четко выявляется у причастий на всех этапах развития языка.

Предположение об отсутствии в древнейших индоевропейских языках глагольных форм времени не раз высказывалось учеными-лингвистами [10]. Глагольные временные формы возникли позднее на основе видовых различий. Законченное (завершившееся) действие было переосмыслено в прошедшее время, а незаконченное (не завершившееся) – в настоящее, затем на основе настоящего времени развилось и будущее время.

Л. Мейгре одним из первых выделил предельные и неопределенные глаголы в романских языках. К началу XIX века лингвисты, особенно младограмматики, начали изучение соответствующих фактов германских языков. Однако значение предельности неправомерно приравнивалось к славянскому совершенному виду. Только в начале XX века оппозиция предельность~неопределенность в германских языках получила адекватное описание. Во второй половине XX столетия были выделены аспектуально значимые классы и подклассы глагольной лексики и, соответственно, семантические типы видовой соотносительности и несоотносительности, исследования затронули контекстуальные и ситуативные условия реализации отдельных видовых значений. В это время появляется понятие функционально-семантического поля аспектуальности, выдвигается вопрос об иерархии семантических признаков вида, выявляется роль видовых противопоставлений в

организации текста и отношения между видом и значением определенности~неопределенности именной группы.

В работах ряда зарубежных ученых вид описывается как универсальная психологическая или стилистическая категория либо представляется, что категория вида функционирует в противопоставлении предельных и неопределенных глаголов и в других явлениях, относимых рядом аспектологов к неграмматическим элементам функционально-семантического поля аспектуальности.

В качестве выводов проведенного исследования можно сказать следующее.

Грамматическая категория вида не представлена в немецком языке, однако видовая характеристика, определяющая то, как протекает действие во времени, передается различными языковыми средствами. Прежде всего, это лексическая семантика глагола. В этом плане глаголы немецкого языка традиционно делят на предельные и неопределенные. Это подразделение в немецких грамматиках принято отождествлять с грамматической категорией вида. На наш взгляд, здесь скорее есть основание говорить о сходстве, нежели о тождестве; 2) неверность (или ошибочность) квалификации предельности ~ неопределенности как грамматической категории вида объясняется тем, что грамматическая категория предполагает наличие регулярного и закономерного противоположения (оппозиции) грамматических разрядов, выражаемых в определенных формах. Так в русском языке и обстоит дело с грамматической категорией вида, где совершенный и несовершенный вид обнаруживается в противоположающих глагольных формах, как, например, выполнять – выполнить, прыгать – прыгнуть, развивать – развить. Ввиду наличия таких ясно выраженных видовых противопоставлений в пределах, несомненно, одной лексической единицы, в русском языке видовое противопоставление имеет место и в словах делать – сделать; писать – написать, в которых приставки не меняют лексического значения глагола, и в словах лить – вылить, стрелять – застрелить, где наряду с изменением грамматического вида имеет место и изменение лексического содержания глагола; 3) предельность ~ неопределенность глаголов рассматривается в отечественной германистике как лексическая характеристика глаголов. Согласно этой точке зрения, действие, выраженное предельным глаголом, рассматривается как направленное к завершению, к достижению какого-либо результата, например: *aufatmen, kommen*, а в действие, обозначаемое неопределенными глаголами, как непрерывно длящееся и не ограниченное никаким пределом, например: *atmen, gehen*. Такое чисто лексическое понимание предельности ~ неопределенности, естественно, должно вызывать разногласие отнести глаголы к первой или второй группе. Действительно, трудно объяснить, почему действие, обозначаемое глаголом *gehen*, не стремится к пределу, к какой-нибудь цели. По этому принципу глаголы можно разделить на **имперфективные** (*Imperfektive oder durative Verben*). О них мы говорим при нейтрально-временном действии, которое показывает только ход событий: *jagen, schlafen, essen, laufen, wachen, frieren, gehen*; и **перфективные** (*Perfektive Verben*). Это глаголы, которые обозначают действие, направленное на достижение какого-то результата. То есть в самой семантике действия предусмотрен предел. Пределом глагольного действия можно считать выражение либо начала действия, либо его конца.

Как видим, даже при отсутствии грамматической категории язык в состоянии выразить ту или иную семантику, используя для этого различные языковые средства. При этом разные языки для передачи одной и той же семантики используют разные способы и разные языковые средства. На это следует обратить особое внимание при обучении иностранным языкам, чтобы избежать явлений интерференции.

#### Библиографический список

1. Кубрякова Е.С. *Язык и знание: На пути получения знаний о языке: Части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира*. Москва: Языки славянской культуры, 2004.
2. Шендельс Е.И. *Многозначность и синонимия в грамматике*. Москва: Высшая школа, 1970.
3. Moskalskaja O. *Grammatik der Deutschen Gegenwartssprache*. Москва, 1983.
4. Жеребков В.А. Опыт описания грамматической категории времени в системе немецкого глагола. *Ученые записки Калининского педагогического института*. Калинин. 1970; № 3: 199.
5. Маллаева З.М. *Видо-временная система аварского языка*. Махачкала, 1998.
6. Дешериева Т.И. *Исследование видо-временной системы в нахских языках (с привлечением материала иносистемных языков)*. Москва, 1979.
7. Бурчуладзе Г.Т. *Лакский глагол. Система времен и наклонений*. Тбилиси, 1987.
8. Баширова Р.С. *Грамматикализация аналитических конструкций глагола аварского литературного языка*. Махачкала, 2015.
9. Erben I. *Abriß der deutschen Grammatik*. Berlin, 1964.
10. Есперсен О. *Философия грамматики*. Москва, 1958.

#### References

1. Kubryakova E.S. *Yazyk i znanie: Na puti polucheniya znanij o yazyke: Chasti rechi s kognitivnoy tochki zreniya. Rol' yazyka v poznanii mira*. Moskva: Yazyki slavyanskoj kul'tury, 2004.
2. Shendel's E.I. *Mnogoznachnost' i sinonimiya v grammatike*. Moskva: Vysshaya shkola, 1970.
3. Moskalskaja O. *Grammatik der Deutschen Gegenwartssprache*. Moskva, 1983.
4. Zherebkov V.A. Opyt opisaniya grammaticheskoy kategorii vremeni v sisteme nemeckogo glagola. *Uchenye zapiski Kalininskogo pedagogicheskogo instituta*. Kalinin. 1970; № 3: 199.
5. Malloeva Z.M. *Vido-vremennaya sistema avarskogo yazyka*. Mahachkala, 1998.
6. Desherieva T.I. *Issledovanie vido-vremennoy sistemy v nahskih yazykah (s privlecheniem materiala inosistemnyh yazykov)*. Moskva, 1979.
7. Burchuladze G.T. *Lakskij glagol. Sistema vremen i naklonenij*. Tbilisi, 1987.
8. Bashirova R.S. *Grammatikalizatsiya analiticheskikh konstrukcij glagola avarskogo literaturnogo yazyka*. Mahachkala, 2015.
9. Erben I. *Abriß der deutschen Grammatik*. Berlin, 1964.
10. Espersen O. *Filosofiya grammatiki*. Moskva, 1958.

Статья поступила в редакцию 01.11.19

*Tydykova N.N., senior researcher, Scientific-Research Institute of Altai Studies n.a. S.S. Surazakov (Gorno-Altai, Russia), E-mail: ntydykova@mail.ru*

**ABOUT SOME FEATURES OF THE VERB FORMS =GAn IN ALTAI LANGUAGE AND THE =Dik FORM IN THE TURKISH LANGUAGE.** The article is dedicated to the Altai verb form =GAn and the matching Turkish verb form =Dik. The materials of the research can be used in teaching theoretical and practical grammar of the Altai and Turkish languages. By tradition, Turkic grammars treat these forms as participles, to interpret these forms as participles means not to see the original, universal language tool in them. The analysis of the material has shown that forms =GAn in Altai and =Dik in Turkish represent the morphological instrument capable to express both subjective action and the action presented as an adjective. They are capable to show the chronological precedence or contemporaneity between the main and specified action, may interact with a negative form in speech, with the category of the voice, function in forms of the means of possessiveness mainly in substantive use.

**Key words:** Altai language, Turkish language, verb forms, substantive-adjectively form, time, category of possessiveness, voice.

*Н.Н. Тыдыкова, ст. науч. сотр. Научно-исследовательского института алтаистики им. С.С. Суразакова, г. Горно-Алтайск, E-mail: ntydykova@mail.ru*

## О НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЯХ ГЛАГОЛЬНЫХ ФОРМ =GAn В АЛТАЙСКОМ И =Dik В ТУРЕЦКОМ ЯЗЫКАХ

В данной статье речь идёт об алтайской глагольной форме =GAn и соответствующей ей в турецком языке форме =Dik. Материалы данного исследования могут найти применение в преподавании теоретической и практической грамматики алтайского и турецкого языков. По традиции тюркские грамматики трактуют эти формы как причастия. Но это значит, не видеть в них своеобразный, универсальный языковой инструмент. Анализ нашего материала показал, что формы =GAn в алтайском и =Dik в турецком языках представляют собой морфологические средства, способные выражать как опредмеченное действие, так и действие, представленное как признак. Они способны сигнализировать о хронологическом предшествовании или совпадении передаваемого действия с уточняемым действием, могут взаимодействовать в речи с формой отрицания, с категорией залога, функционируют в формах категории принадлежности, преимущественно в субстантивном использовании.

**Ключевые слова:** алтайский язык, турецкий язык, глагольные формы, субстантивно-адъективная форма, время, категория принадлежности, залог.

Практически во всех тюркских языках имеются своеобразные глагольно-именные формы, способные выражать как «опредмеченное» действие, т.е. действие, представленное как предмет (типа русских лексем 'хождение', 'посапывание' и т.п.), так и «опризнанное» действие (типа русских лексем 'ходящий', 'посапывающий' и т.п.). В силу их способности действовать и как глагольные субстантивы, и как глагольные адъективы, они названы субстантивно-адъективными формами [1, с. 122 – 126]. Данный термин можно сократить до аббревиатуры – САФ. Эти отглагольные именные формы правомерно можно включать в число важнейших строевых особенностей тюркских языков.

В данной статье мы рассматриваем алтайскую глагольную форму =GAn и соответствующую ей в турецком языке глагольную форму =Dik. Методологической основой работы является функционально-семантический подход к языковым фактам. Автор считает, что в отличие от описательного подхода, господствующего в тюркском языкознании, функциональный подход позволяет глубже понять своеобразие тюркского языкового строя. Новизна исследования заключается в том, что статья является апробацией на алтайском и турецком материале и дальнейшей разработкой концепции вторичной репрезентации, или вторичного гипотезирования, разработанной профессором В.Г. Гузевым [2, с. 29 – 36].

Грамматики по тюркским языкам по традиции классифицируют вышеназванные глагольные формы =GAn и =Dik как причастия [3, с. 67, 201 – 206; 4, с. 50, 58 – 62; 5; 6, с. 378 – 395]. Но толковать САФы как причастия – значит не замечать их глубокие отличия от причастий, не видеть в них своеобразный, более универсальный, нежели причастие, языковой инструмент. Многие исследователи [1; 7, с. 41 – 52; 8; 9, с. 123 – 125; 10; 11]. По мнению Озлем Дениз-Иылмаз, «субстантивно-адъективные формы двифункциональны, имеют два коммуникативных предназначения. В отличие от причастия, которое трактуется как глагольная форма, выражающая действие лишь в виде признака и имеющая агентивную сему, субстантивно-адъективная форма имеет два сформулированных коммуникативных предназначения и, следовательно, две сферы синтаксического использования: 1) сферу субстантивного функционирования и 2) сферу адъективного использования...» [11, с. 46 – 47]. Например: *Барганынды биллп турдым* (алт.); *Gittiğini biliyordum* (тур.) – 'Я знал то, что ты ушёл' (субстантивное использование). *Эткен жин бу ба?* (алт.); *Ettiğin için bu mudur?* (тур.) – 'Выполненная тобой работа это, да?' (адъективное использование). Следует отметить, что в адъективном использовании принадлежность в алтайском и турецком языках выражена по-разному. Если принадлежность в алтайском языке выражена через аффикс принадлежности 2-го лица единственного числа *иң* имени *иш*, то в турецком языке принадлежность выражается через аффикс сказуемости 2-го лица единственного числа САФа *ettiğin*.

Категориальные значения субстантивно-адъективных форм =GAn в алтайском и =Dik в турецком языках – представление действия как предмет – роднит данные формы с именем действия, способным передавать «опредмеченное» действие, а представление действия как признак роднит их с причастием, способным выражать только «опризнанное» действие. Но следует отметить, что субстантивно-адъективные формы в сфере субстантивного использования отличаются от имен действия наличием у них временной семы.

### Особенности субстантивно-адъективных форм =GAn в алтайском и формы =Dik в турецком языках

Форма =GAn в алтайском языке, как и форма =Dik в турецком, – весьма продуктивные и производительные субстантивно-адъективные формы. Они способны представлять действие в качестве и предмета, и признака, т.е. выступают как в сфере их субстантивного (1), так и адъективного использования (2).

1. При субстантивном использовании, когда действие представлено как предмет, формы =GAn и =Dik чаще всего выступают в формах категории принадлежности, выражая прошедшее (1.1), а иногда и настоящее действие (1.2).

1.1 Прошедшее действие, представляемое как предмет:

а) в алтайском языке: *Нокыштин санаазына кулдардын ортозында бокёни, байлардын базынчыгында кыйналып ла шыралап жүргени, көп катап сок-тыртканы ла оорып-жобоп жатканы кирет* (ИШ, КЖ, 27) – 'На память Некёша приходит то, как он рос среди рабов, как жил, мучаясь и страдая от байских издевательств, как много раз избивался и лежал, болея и изнемогая'; *Кем мени көлдү кечиргенин, канайып кечкененисти, кайдаар амадаганымды куучындап отурдым* (БУ, ТТЛБА, 45) – 'Я сидел, рассказывая о том, кто меня переправлял через озеро, как мы переправлялись, куда я намеревался попасть';

б) в турецком языке: *Ona geçen akşam rastladığımı anlattım* (BK, GKB, 63) – 'Я рассказал ему, что видел его прошлым вечером'; *Hayattımda hiç bu kadar mesud olduğumu, içimin bu kadar genişlediğini hatırlamıyordum* (SA, KMM, 90) – 'Я не помнил, чтобы я когда-либо был настолько счастлив и чтобы у меня было так свободно на душе'; *Uyandığımda, düş gördüğümü biliyordum, ama düşümde ne gördüğümü bilmiyordum* (OP, SE, 269) – 'Когда я проснулся, я знал, что мне приснился сон, но я не помнил, что мне приснилось'.

Как видим из примеров, при субстантивном использовании лицо, совершающее действие, выражено в формах категории принадлежности, например, в алтайском языке: *кечиргенин, кечкененисти, амадаганымды* и в турецком языке: *rastladığımı, olduğumu, genişlediğini*.

1.2 Настоящее действие, представляемое как предмет:

а) в алтайском языке: *Мажы басканын бойы да билбей калды ошкохо* (КТ, КЖ, 164) – 'Кажется, (он) и сам не понял того, как нажал на курок'; *Kölközü ziles etkenini körpü üydi* (ТШ, ЫЗИ, 45) – '(Он) увидел, как промелькнула его тень'. *Энем јакшы үредүчи болгонына мен сүүнөдүм* (ЛК, А, 86) – 'Я радуюсь тому, что моя мама (есть) хорошая учительница';

б) в турецком языке: *Gözlerimi açınca şafağın sökmekte olduğunu gördüm* (HB, ABB, 9) – 'Когда я открыл глаза, я увидел, что наступает рассвет'; *Kitabi karayıp nasıl böyle yapabildiğini, yaptığı ile yazdığını nasıl böyle çakıştırabildiğini, kendini bir başkasını görür gibi nasıl dışardan görebildiğini düşündüm* (OP, SE, 229) – 'Закрыв книгу, я думал, как ему удается так делать, соединять воедино сделанное и написанное, как ему удается смотреть на себя со стороны, как если бы эта делал кто-либо посторонний'. Словоформы *yapabildiğini, çakıştırabildiğini и görebildiğini* в последнем предложении находятся в форме статуса возможности.

2. При адъективном использовании, когда действие представлено как признак, формы =GAn и =Dik могут также выражать как прошедшее (2.1), так и настоящее (2.2) действие. При этом форма =GAn используется без категории

принадлежности, а форма *=Dlk* выступает преимущественно в формах категории принадлежности:

2.1 Прошедшее действие, представляемое как признак:

а) в алтайском языке: *Озогы жан аайынча, блэбн аказынын эмегени онын үйү болор деп, ол ажындыра билген* (АК, УК, 20) – 'Он заранее знал, что по древнему обычаю жена умершего брата будет его женой'; *Курайдан келген Тордок деп ул частушкалап кожондой берди* (ЛК, АК, 276) – 'Приехавший из Курая паренёк Тордок запел частушки'; *Иштеген улус оттын жанында чайлап отурды* (ЛК, АК, 31) – 'Люди, которые работали, сидели у огня, попивая чай'. Форма *=Ган* стоит без аффиксов категории принадлежности, лицо или число действующего субъекта можно выяснить только через согласуемое с формой *=Ган* имя существительное;

б) в турецком языке: *Sana aptal olduğunu söylerken, bu sözüm duyduğum derin ve büyük acının çığılıydı* (АН, ВТА, 36) 'Когда я говорил, что ты глуп, эти мои слова были криком глубокой и сильной боли, которую я испытываю'; *Başıma yediğim diğer darbelerin acısıyla sizlerin canını sıkımayayım* (ОР, БАК, 11) – 'Я не буду портить Вам настроение рассказом о боли от других ударов, которые сваливались на мою голову'; *Sonunda Beyrut'a ayak bastığının yirminci günü eski bir tanıdığa, kendine benzer birine rastladı* (РНК, S, 20) – 'Наконец, на двадцатый день пребывания в Бейруте он встретил старого знакомого, такого же бедолагу, как он сам'; *Kendi yaptığımız anayasayı, özkendimiz bozmakta ve çiğnemekteyiz* (АН, ВТА, 46) – 'Мы нарушаем и попираем конституцию, которую мы сами же создали'. В турецком языке лицо, совершающее действие, выражено через аффикс принадлежности в форме *=Dlk: duyduğum, yediğim, bastığının, yaptığımız*.

2.2 Настоящее действие, представляемое как признак:

а) в алтайском языке: *Бүгүн жердин үстүндө, бу бозомтык күүски тенгери-нин алдында, жаньс ла туулар, жаньс ла шуулашкан агааштар, тымьк ла ару салкын...* (БУ, ТТЛБА, 119) – 'Сегодня на земле, под этим сероватым осенним небом – только горы, только шумящие деревья, тихий и чистый ветер...'; *Туранын ичин торгуткан күкүрт, шуулаган жаньмыр Аринага кандый да ыраак жерлерде болуп жаткандый билдирди* (ЛК, А, 119) – 'Арине показалось, будто гром, сотрясающий дом, шумящий дождь, происходят где-то вдалеке';

б) в турецком языке: *Kedi Veli en güvendiği adamıydı* (YK, BBE, 88) – 'Кеди Вели был человеком, которому [он] больше всего доверял'; *Sanki bana değil, hayatlarının gitmekte olduğu yöne öfke duyuyorlar, bu yüzden intikamlarını bütün cihandan ve herkesten almak istiyorlardı* (ОР, БАК, 443) – 'Как будто они были злы не на меня, а на то, как протекает их жизнь, поэтому они хотели мстить всему миру и всем людям'; *Resimde ve nakışta yaşadıkları dünyayı görmeyi değil, eski üstatları ve eski masalları hatırlamayı isteyenler için harikadır defterim* (ОР, БАК, 319) – 'Моя тетрадь прекрасна для тех, кто хочет видеть в картинах и в росписях мир, в котором они живут, кто хочет вспомнить былых мастеров и былые сказки'.

Форма *=Ган* в алтайском языке, как и форма *=Dlk* в турецком, может функционировать в отрицательном статусе.

Отрицательная форма субстантивно-адъективных форм *=Ган* и *=Dlk*, выступая в адъективной функции, не взаимодействует с категорией принадлежности. Например, в алтайском языке: *Ончозы ла обоолобогон олөндү обоолорго јалан јар јүөүрүштүлөр* (ЛК, АК, 80) – 'Все побежали в сторону поля, чтобы заготовить ещё не заготовленное сено'; *Өлөндөрүн мал телпес-беген јерде, кичи колы түйбеген, кичи јуртабаган өзөктө ол эн бай, эн күндүлү кичи болор* (АК, УК, 9) – 'На той земле, траву которой не вытравывал скот, в долине, к которой не прикасалась рука человеческая, на которой не жил человек, он будет самым богатым, самым уважаемым человеком'; а также в турецком языке: *Görülmedik, duyulmadık bir sema çaldılar* (YK, BBE, 14) – 'Они играли невиданную, неслышанную музыку'; *O yaz görülmedik salgın hastalıklar kasti kavurdu ortalığı* (YK, BBE, 83) – 'В то лето невиданные эпидемии уничтожали все вокруг'.

В том же случае, когда отрицательная форма используется в субстантивной функции, она взаимодействует с категорией принадлежности, указывая чаще всего, на 2-ое (а) или 3-е лицо (б) единственного числа в алтайском языке и 1-ое лицо единственного числа (в) в турецком языке: а) *Сынару карын-дажын токынадарга кичеенип, карын ундыбаганын јакшы деп айдып отурды* (НУ, ЭС, 308) – 'Сынару, стараясь успокоить брата, говорила: «То, что ты не забыл, хорошо»'; б) *Үйуктабаганына, тал-табышка онын бажы айланып турды* (ЛК, АК, 94) – 'Из-за того, что (она) не выпалась, из-за шума-гама, её голова кружилась'; *Алан энезине туштабаганына ойто ло сүрекей ачурканып, өткөн өйлөрдү көрө берди* (ЭП, А, 97) – 'Алан, сильно досадуя вновь на то, что не встретился с матерью, стал думать о прошедших временах'; *Ол кыстын адын эмдиге јетире сурабаганын эске алынды* (ЛК, АК, 88) – 'Он вспомнил то, что до сих пор не спросил имени девушки'; в) *Birden annemi ne kadar sevdiğimi ve babamı ne kadar sevmediğimi düşündüm* (ОР, SE, 151) – 'Я вдруг подумал, насколько люблю свою мать и насколько я не люблю своего отца'; *İyi aktör olmadığımı da şükrederim* (SF, KKA, 21) – 'Я благодарен судьбе и за то, что я не состоялся как хороший актер'.

В принципе, отрицательная форма *=Ган* и *=Dlk* в субстантивной функции, взаимодействуя с категорией принадлежности, может указывать любое лицо и любое число. Например: *барбаганыма кунукты* (алт.), *gitmediğime üzüldü* (тур.) – 'расстроился тому, что я не поехал'; *келбегенизерди кайкадым* (алт.), *gelmediğinize şaşırdım* (тур.) – 'я удивился тому, что вы не приехали'.

При адъективном использовании форма *=Dlk* вне категории принадлежности не способна определить такое определяемое, которое называет производителем действия.

Субстантивно-адъективная форма *=Ган* способна выступать в продуктивных залоговых формах как в адъективной (а), так и в субстантивной функциях (б): а) *Јелеш јуулышкан улустын көстөрүнөн уялып, тонуп калган кижидий отурган* (ЛК, ЧЧ, 263) – 'Дьелеш, стеснясь глаз собравшихся людей, сидела как застывший человек'; *Каан былча туттурган чыккандый тырлажып турды* (НУ, ЭС, 314) – 'Хан дрожал, словно раздавленная мышь'; *Эжиктин јанында јуулган јети казак танкылап турды* (МШ, КС, 10) – 'Собравшиеся возле дверей семеро казаков стояли, покуривая'; б) *Карчага јер-алтайына јанарга белетен-генин јаньс ла Нёкөш билер* (ИШ, КЈ, 29) – 'То, что Карчага готовился вернуться на родную землю, знает только Некёш'; *Кыс чанакка отурып аларда, Евдокия Ивановна јолдош табылганына сүйүнп, кысла эркектеме берди* (ЛК, АК, 88) – 'Когда девушка села в сани, Евдокия Ивановна, радуясь тому, что нашла попутчицу, стала разговаривать с девушкой'; *Каргандар межикти орого түжүргенин Арина оронын кырында унчукпай көрүп отурды* (ЛК, А, 31) – 'Арина, сидя с краю, молча глядела на то, как старики спускают гроб в яму'.

У субстантивно-адъективной формы *=Dlk* в турецком языке отсутствует какая-либо собственная залоговая сема. Но это совсем не означает, что она не может взаимодействовать с категорией залога и не может выступать в продуктивных залоговых формах. Однако залоговый показатель, входящий в состав субстантивно-адъективной словоформы, не изменяет её категориального значения «опризнанного» действия, которое реализуется в сфере адъективного использования, а лишь добавляет свое залоговое значение в цепочку значений, представляемых другими морфами, входящими в состав словоформы: *Benim bulduğum tarafa yaklaştığını görünce etrafıma bakındım* (SA, KMM, 91) – 'Увидев, что она приближается к тому месту, где я находился, я огляделся по сторонам'.

Называя действие как предмет, алтайская форма *=Ган* и турецкая форма *=Dlk* выполняют субстантивные синтаксические функции, т.е. могут выступать в качестве подлежащего (а), прямого (б) и косвенного (в) дополнения: а) *Кулактар ла аргалу јаткандар аш белетер ишти эмдиге јетире бүдүрбей турган* (МШ, КС, 6) – 'Кулаки и в достатке живущие [люди] работу по заготовке зерна до сих пор не выполняли'; *Hatta doğacak çocuğun babası olduğum da, süpheli idi* (RNG, YD, 17) – 'Было сомнительным даже то, что я являюсь отцом будущего ребенка'; б) *Тогуз туу деп көргөни – тогуз чой брэгб эмтир, ак тайга деп көргөни – мөңүн брэгб турган эмтир* (НУ, ЭС, 24) – 'То, что он увидел в качестве девяти гор, оказалось девятью чутунными дворцами, то, что увидел как белую тайгу, оказывается, серебряный дворец стоит'; *Bilmek, gordüğünü hatırlamaktır* (ОР, БАК, 92) – 'Знать – это вспомнить увиденное'; в) *Онын он колынан астыкканында менин буруум база бар* (БУ, ТТЛБА, 51) – 'В том, что она лишила правой руки, моя вина тоже есть'; *Bunu anlayabildiğinizden kuşkuluyum* (ОР, БАК, 12) – 'Я сомневаюсь в том, что Вы смогли понять это'.

Форма *=Dlk*, передавая прошедшее действие в образе предмета, может выступать также в функции сказуемого: *Başlangıç noktam, aynı hikayeyi Padişahıma nasıl anlattığım ve onu kitabı yazmaya nasıl kandırdığımı* (ОР, БАК, 130) – 'Мне следовало начать с того, как я изложил тот же рассказ нашему падишаху и то, как я убедил его написать книгу'. В алтайском языке такие случаи также возможны: *Менин кунукканымын шыптагы – онын келбегени* (Инф.) – 'Причина моей печали – его неприход'.

Таким образом, субстантивно-адъективные формы *=Ган* в алтайском и *=Dlk* в турецком языках представляют собой морфологические средства, способные выражать как определенное действие, так и действие, представленное как признак. Имея семантическую двузначность, они обозначают не будущее временное значение, т.е. способны сигнализировать о хронологическом предшествовании или совпадении передаваемого действия с уточняемым действием, могут взаимодействовать с формой отрицания, могут присоединяться к залоговым аффиксам, функционируют в формах категории принадлежности, преимущественно в субстантивном использовании.

Список сокращений на алтайском языке:

АК, УК – А. Коптелов. *Улу көчүш*. Горно-Алтайск: Горно-Алтайское отделение Алтайского книжного издательства, 1959.

БУ, ТТЛБА – Б. Укачин. *Туулар туулар ла бойы артар*. Горно-Алтайск: Горно-Алтайское отделение Алтайского книжного издательства, 1985.

ИШ, КЈ – И. Шодоев. *Кызаланду јылдар*. Горно-Алтайск: Горно-Алтайское отделение Алтайского книжного издательства, 1972.

КТ, КЈ – К. Төлбөсөв. *Кадын јаскыда*. Горно-Алтайск: Горно-Алтайское отделение Алтайского книжного издательства, 1985.

ЛК, А – Л. Кокышев. *Арина*. Горно-Алтайск: Горно-Алтайское отделение Алтайского книжного издательства, 1959.

ЛК, АК – Л. Кокышев. *Алтайдын кыстары*. Горно-Алтайск: Горно-Алтайское отделение Алтайского книжного издательства, 1980.

ЛК, ЧЧ – Л. Кокышев. *Чөлдөрдүн чечеги*. Горно-Алтайск: Горно-Алтайское отделение Алтайского книжного издательства, 1968.

МШ, КС – М. Шолохов. *Көдүрүлгөн солок*. Горно-Алтайск: Горно-Алтайское отделение Алтайского книжного издательства, 1960.



НУ, ЭС – Н. Улагашев. *Эр-Самыр*. Горно-Алтайск: Горно-Алтайское отделение Алтайского книжного издательства, 1986.

ТШ, ЫЭИ – Т. Шинжин. *Ырыс эжелген ижемји*. Горно-Алтайск: Горно-Алтайское отделение Алтайского книжного издательства, 1986.

ЭП, А – Э. Палкин. *Алан*. Горно-Алтайск: книжное издательство «ЮЧ-Сюмер – Белуха», 2006.

Список сокращений по турецкому языку:

АН, ВТА – Aziz Nesin. *Bir tutam aydınlık*. 2. basım. İstanbul: Kardeşler Basımevi, 1981.

БК, ГКВ – Bilge Karasu. *Göçmüş kediler bahçesi*. 5. basım. İstanbul: Metis Yayınları, 1999.

НВ, АБВ – Halikarnas Balıkcısı (Musa Cevat Şakir Kabaağaçlı). *Bütün eserleri: 1. Aganta Burina Burunatal*. 8. basım. Ankara: Bilgi Yayınevi, 1997.

ОР, БАК – Orhan Pamuk. *Benim adım kırmızı*. 6. baskı. İstanbul: İletişim Yayınları, 1999.

ОР, СЕ – Orhan Pamuk. *Sessiz ev*. 16. baskı. İstanbul: İletişim Yayınları, 1996.

РHK, S – Refik Halid Karay. *Sürgün*. 5. basılış. İstanbul: İnkılap kitabevi.

РНГ, YD – Reşat Nuri Güntekin. *Yaprak Dökümü*. 8. basılış. İstanbul: İnkılap ve Aka Kitabevleri, 1962.

СА, КММ – Sabahattin Ali. *Kürk Mantolu Madonna*. 4. basım. İstanbul: Cem yayınları, 1993.

СF, K/KA – Sait Faik. *Bütün Eserleri*. 5. Kumpanya / Kayıp Aranıyor. 9. basım. Ankara: Bilgi Yayınevi, 1994.

YK, BBE – Yaşar Kemal. *Bin Boğalar Efsanesi*. 3. basım. İstanbul: Cem yayınları, 1976.

#### Библиографический список

1. Гузев В.Г. *Очерки по теории тюркского словоизменения: глагол (на материале старобалтийско-тюркского языка)*. Ленинград: 1990.
2. Гузев В.Г. Опыт применения понятия «гипостазирование» к тюркской морфологии. *Востоковедение: филологические исследования*. Санкт-Петербург, 1999; Выпуск 21: 29 – 36.
3. *Грамматика алтайского языка (Составлена членами Алтайской миссии)*. Казань: Типография университета, 1869.
4. Кононов А.Н. *Грамматика современного турецкого литературного языка*. Москва – Ленинград: Издательство АН СССР, 1956.
5. Иванов С.Н. *Курс турецкой грамматики. Грамматические категории глагола*. Ленинград: Издательство ЛГУ, 1977; Ч. 2.
6. *Грамматика современного алтайского языка. Морфология*. Горно-Алтайск, 2017.
7. Маматов М.Ш. К вопросу о категории номинализации действия (на материале узбекского языка). *Советская тюркология*. 1988; № 5: 41 – 52.
8. Телицин Н.Н. *Инфинитивные формы глагола в древнеузбекском языке (на материале древнеузбекских памятников из Синьцзяна)*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Ленинград, 1990.
9. Tıdıkova N. Altay Tildiñ Ereñisteri Kereginde Kezik Blaastu Suraktar. *Sibirya Araştırmaları*. İstanbul, 1997: 123 – 125.
10. Гаджихмедов Н.Э. *Словоизменительные категории имени и глагола в кумыкском языке (сравнительно с другими тюркскими языками)*. Автореферат ... доктора филологических наук. Махачкала, 1998.
11. Дениз-Йылмаз О. *Средства номинализации действия в турецком языке*. Санкт-Петербург, 2005.

#### References

1. Guzev V.G. *Ocherki po teorii tyurkskogo slovoizmeneniya: glagol (na materiale staroanatolijsko-tyurkskogo yazyka)*. Leningrad: 1990.
2. Guzev V.G. Opyt primeneniya ponyatiya «gipostazirovanie» k tyurkskoj morfologii. *Vostokovedenie: filologicheskie issledovaniya*. Sankt-Peterburg, 1999; Vypusk 21: 29 – 36.
3. *Grammatika altajskogo yazyka (Sostavlena chlenami Altajskoj missii)*. Kazan': Tipografiya universiteta, 1869.
4. Kononov A.N. *Grammatika sovremenno go tureckogo literaturnogo yazyka*. Moskva – Leningrad: Izdatel'stvo AN SSSR, 1956.
5. Ivanov S.N. *Kurs tureckoj grammatiki. Grammaticheskie kategorii glagola*. Leningrad: Izdatel'stvo LGU, 1977; Ch. 2.
6. *Grammatika sovremenno go altajskogo yazyka. Morfologiya*. Gorno-Altajsk, 2017.
7. Mamatov M.Sh. K voprosu o kategorii nominalizacii dejstviya (na materiale uzbekskogo yazyka). *Sovetskaya tyurkologiya*. 1988; № 5: 41 – 52.
8. Telicin N.N. *Infinitivnye formy glagola v drevneuzbeksom yazyke (na materiale drevneuzbeksikh pamyatnikov iz Sin'cyana)*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskikh nauk. Leningrad, 1990.
9. Tıdıkova N. Altay Tildiñ Ereñisteri Kereginde Kezik Blaastu Suraktar. *Sibirya Araştırmaları*. İstanbul, 1997: 123 – 125.
10. Gadzhiahmedov N. E. *Slovoizmenitel'nye kategorii imeni i glagola v kumykskom yazyke (sravnitel'no s drugimi tyurkskimi yazykami)*. Avtoreferat ... doktora filologicheskikh nauk. Mahachkala, 1998.
11. Deniz-Jylmaz O. *Sredstva nominalizacii dejstviya v tureckom yazyke*. Sankt-Peterburg, 2005.

Статья поступила в редакцию 07.11.19

УДК 82

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10207

**Abieva N.M.**, Cand.of Sciences (Philology), senior teacher, Altai State Medical University, (Barnaul, Russia), E-mail: [acelot@yandex.ru](mailto:acelot@yandex.ru)

**RUSSIAN LITERATURE READING AT LESSONS OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE AS A WAY OF FORMING INTERCULTUREL COMMUNICATION SKILLS (BASED ON THE WORK OF A.P. CHEKHOV).** The article deals with the formation of intercultural communication skills in Russian as a foreign language. Being familiar with art and literature in particular contributes to the comprehension of the language and culture of the country. The article highlights the experience of using fragments of texts of Russian fiction, namely the materials of A.P. Chekhov's travel essays "From Siberia", which become thematically valuable regionally oriented material for foreign students of the Altai State Medical University. Of particular interest is the choice of material on which the author stops — a prose text by A.P. Chekhov travel essays "From Siberia". The article presents the most significant fragments of the text of the work of A.P. Chekhov, describing the life and everyday life of a resident of Siberia, which can serve as a source of new vocabulary, as well as a reference material for subsequent conversations with students.

**Key words:** intercultural communication, international communication, Russian as foreign language, communicative competence.

**Н.М. Абиева**, канд. филол. наук, ст. преп., Алтайский государственный медицинский университет, г. Барнаул, E-mail: [acelot@yandex.ru](mailto:acelot@yandex.ru)

## ЧТЕНИЕ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ НА ЗАНЯТИЯХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ (НА МАТЕРИАЛЕ ТВОРЧЕСТВА А.П. ЧЕХОВА)

В статье рассматривается вопрос формирования навыков межкультурной коммуникации на занятиях по русскому языку как иностранному. Знакомство с искусством, в частности с литературой, способствует постижению языка и культуры страны. Освещается опыт использования фрагментов текстов русской художественной литературы, а именно материалов путевых очерков А.П. Чехова «Из Сибири», которые становятся тематически ценным регионально ориентированным материалом для иностранных студентов Алтайского государственного медицинского университета. В статье приводятся наиболее значимые фрагменты текста произведения А.П. Чехова, описывающие быт и повседневность жителя Сибири, которые могут служить источником новой лексики, а также опорным материалом для последующих бесед с обучающимися.

**Ключевые слова:** межкультурная коммуникация, межнациональная коммуникация, русский язык как иностранный, коммуникативная компетенция.

Интерес иноязычных студентов к русскому языку и русской культуре на сегодняшний день обусловлен несколькими факторами, с одной стороны, возможностью получить качественное высшее образование, с другой, русский язык привлекает как транслятор культурных ценностей.

Количество студентов, желающих получить образование в России, с каждым годом увеличивается. Русский язык предоставляет возможности изучать не только русскую культуру, но и культуры разных наций.

На территории Алтайского края проживают люди разных национальностей (более 100 национальностей: русские, немцы, украинцы и др.), что позволяет называть его полиэтническим регионом Российской Федерации. Алтайский край привлекателен для иностранных студентов также по нескольким причинам: геополитическое положение делает регион перспективным, прежде всего, для жителей стран Азиатско-Тихоокеанского региона (например, Монголия, Индия, Китай и др.), сравнительно невысокая ценовая политика делает обучение доступным для граждан арабских стран (Ирак, Иран, Египет и др.) по сравнению с университетами европейской части России.

При работе с иностранными студентами в условиях смешения народов, языков и культур, различия религиозного мировоззрения возникает проблема межкультурной коммуникации. Кроме того, немаловажную роль играет уровень подготовки, возрастной диапазон, выбранное студентами направление в образовании.

Ученый А.П. Садохин термин межкультурная коммуникация определяет следующим образом: «Межкультурная коммуникация есть совокупность разнообразных форм отношений и общения между индивидами и группами, принадлежащими к разным культурам» [1, с. 8]. У Т.Б. Фрик определение звучит так: «Межкультурная коммуникация – это общение людей, которые представляют разные культуры» [2, с. 54]. И.В. Денисова и А.П. Еременко говорят о том, что «межэтническая коммуникация» – это «общение между лицами, представляющими разные народы (этнические группы)» [3, с. 12].

Постоянно развивающиеся методики преподавания русского языка как иностранного предлагают множество способов (форм и методов обучения) развития навыков межкультурной коммуникативной компетенции у обучающихся, которые готовят студента к успешному взаимодействию с представителями других культур.

Язык отражает национальный характер и мировоззрение, менталитет, обычаи, традиции, образ жизни и т.п. Один из важных принципов обучения русскому языку как иностранному – это постепенное погружение в национальную культуру страны. Овладение культурной моделью в процессе обучения происходит посредством знакомства с искусством данной культуры (скульптура, живопись, музыка, литература и др.).

В монографии Совета Европы «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком» отмечено, что национальная художественная литература есть «ценный общий ресурс, который надо охранять и развивать», а «изучение художественной литературы преследует не только эстетические, но и образовательные, духовные, интеллектуальные и эмоциональные цели» [4, с. 58].

Важность чтения художественного текста на занятиях по русскому языку как иностранному отмечается многими авторами: Аксеновой Г.Н. [5], Сарафян Р.Д. [6] и др. Русская художественная литература является богатым источником познания национальной специфики страны. Это образец литературного языка, и поэтому в методике преподавания русского языка как иностранного важное место отводится художественному тексту.

Известно, что знание русской литературы иностранными студентами ограничивается немногими именами (например, А.С. Пушкин), но далеко не все знакомы с творчеством Н.В. Гоголя, М. Горького, А.П. Чехова и др.

Выбор текстов для чтения – непростая задача для преподавателя, поскольку выбранный текст должен быть привлекательным и личностно значимым для обучающегося, должен вызывать интерес.

Благодатным материалом в этом отношении, на наш взгляд, являются произведения А.П. Чехова. Тексты А.П. Чехова нередко становятся материалом в работе преподавателя русского языка как иностранного, так, например, исследователями Хуан Чунъюй, Ли Лимин рассматриваются прозаические тексты «Дачники», «Гость», «Шуточка» и другие произведения малой прозы автора.

В рамках преподавания русского языка как иностранного в АГМУ целесообразно, на наш взгляд, сначала познакомить студентов-медиков с биографией А.П. Чехова (на этапе предтекстовой работы), где стоит подчеркнуть, что автор – не только талантливый писатель, но и врач. Кроме того, стоит отметить, что медицинское образование автора оказало сильное влияние на его творчество. Благодаря «медицинскому» взгляду русская литература обрела яркую галерею художественных образов докторов, фельдшеров, «хмурых людей», были сделаны попытки поставить диагноз и обществу в целом.

Академик, терапевт И.А. Кассирский писал: «У Чехова научно достоверно изображены различные оттенки душевного состояния человека: хорошее настроение, состояние эйфории, волнение, чувство тревоги и страха... Научно точно Чехов изображает болезнь и смерть своих героев» [7, с. 65].

На наш взгляд, помимо малой прозы автора, которая представляет собой удобный по объему, увлекательный по содержанию материал, заслуживает внимания жанр путевого очерка.

Жанр путевых очерков (или путевых заметок) в России впервые появляется в XVIII веке и приобретает литературную обработку. Во время путешествия автор

описывает формы жизни, обычаи и нравы, социальные контрасты. Так появляются «Путешествие из Петербурга в Москву» Н.А. Радищева и «Письма русского путешественника» Н.М. Карамзина – жемчужины русской литературы в обозначенном жанре.

Путевые очерки А.П. Чехова «Из Сибири» могут познакомить иностранного студента с взглядом русского писателя как врача на Сибирь. Специально отобранные фрагменты текста, в которых содержатся зафиксированные автором характерные картины жизни и быта Сибири, могут выступать основой для дискуссий и обсуждений со студентами-медиками, а также источником литературной лексики. Для анализа на занятии студентам предлагается не весь текст, а некоторые значимые его фрагменты.

Портрет Сибири в очерках формируется, с одной стороны, в бытовом аспекте. Эта сторона культуры очень важна для иностранца, изучающего язык, знакомящегося с культурой другой страны. Бытовая культура – многостороннее явление, имеющее множество составляющих: это особенность жилья, пища, одежда, привычки народа. Поэтика повседневности в творчестве автора – одна из ключевых составляющих художественной системы.

В текстах очерков А.П. Чехов как врач фиксирует эти аспекты, потому целесообразно остановиться именно на них:

Условия жилья: «*А когда придут в деревню, наскоро закусят, напьются кирпичного чаю и тотчас же повалятся спать, и тотчас же их облепят клопы – злейший, непобедимый враг тех, кто изнемог и кому страстно хочется спать*» [8, с. 9]; «*Видно, что эти люди, пока плыли сюда на арестантских баржах, скованные попарно наручниками, и пока шли этапом по тракту, ночуя в избах, где их тело невыносимо жгли клопы, одеревели до мозга костей...*» [8, с. 10]; «*– Клопы одолели, приятель! – говорит он, почесываясь и улыбаясь еще шире. – Нарочно горницу не топим. Когда холодно, они не ходят*» [8, с. 13]. Иногда встречаются не просто положительные заметки, а целые зарисовки:

– Чехов был удивлен чистотой сибирской избы: «*Часов в пять утра, после морозной ночи и утомительной езды, я сижу в избе вольного ямщика, в горнице, и пью чай. Горница – это светлая, просторная комната, с обстановкой, о какой нашему курскому или московскому мужику можно только мечтать. Чистота удивительная: ни соринки, ни пылинки. Стены белые, полы непременно деревянные, крашенные или покрытые цветными холщевыми постликами; два стола, диван, стулья, шкаф с посудой, на окнах горшки с цветами. В углу стоит кровать, на ней целая гора из пуховиков и подушек в красных наволочках; чтобы взобраться на эту гору, надо подставлять стул, а ляжешь – утонешь. Сибиряки любят мягко спать*» [8, с. 14]; «*Квартиры в городах скверные, улицы грязные, в лавках всё дорого, не свежо и скудно, и многого, к чему привык европеец, не найдешь ни за какие деньги*» [8, с. 27];

– условиями труда: «*Девять месяцев не снимает он рукавиц и не распрямляет пальцев; то мороз в сорок градусов, то пуга на двадцать верст затопило, а придет короткое лето – спина болит от работы и тянутся жилы*» [8, с. 14 – 15];

– состоянием человека: «*Позади всех плетется мужик... <...> Непутевый, не степенный, хворый, чувствительный к холоду, неравнодушный к водочке... А когда придет на место, станет он зябнуть от сибирского холода, зачнет и умрет тихо, молча, так что никто не заметит...*» [8, с. 6].

Любопытно, как Чехов отмечает болезненные, неприятные состояния, которые передаются и ему самому (можем отметить элемент мнительности самого автора): «*Дурочек, в изодранной сермяге и босой, вымокший на дожде, таскает в сени дрова и ведро с водой. Он то и дело заглядывает ко мне в горницу; покажет свою лохматую, нечесаную голову, быстро проговорит что-то, промычит, как теленок, – и назад. Кажется, что, глядя на его мокрое лицо и немигающие глаза и слушая его голос, скоро сам начнешь бредить*» [8, с. 20 – 21];

– недуги: «*...он парился в бане и ставил себе кровососные банки. Для чего банки? Говорит, что поясница болит. Он боек не по латам, подвижен, словоохотлив, но ходит нехорошо: кажется, у него спинная сухотка*» [8, с. 10]; «*Старик, ворча и высоко поднимая ноги, – это он от болезни, – ходит вокруг тарантаса и лошадей и отвязывает...*» [8, с. 12]; «*Бабушка сидит на печке, свесив ноги, стонет и охает; дедушка лежит на полатях и кашляет, но, заметив меня, сползает вниз и идет через сени в горницу*» [8, с. 15];

– как лечатся: «*Там в горнице сидит старик в красной рубахе, тяжело дышит и кашляет. Я даю ему доверов порошок – полежало, но он в медицину не верит и говорит, что ему стало легче оттого, что он «отсиделся»*» [8, с. 18];

– сибирская пища: «*Если в полдень попросишь чего-нибудь вареного, то везде предлагают одной только «утячьей похлебки» и больше ничего. А эту похлебку есть нельзя: мутная жидкость, в которой плавают кусочки дикой утки и потроха, не совсем очищенные от содержимого. Невкусно, и смотреть тошно*» [8, с. 17] и др. Бытовой аспект помогает понять и философский взгляд А.П. Чехова на Сибирь, и ответить на вопросы: каков человек, его судьба? – «*Оттого, что круглый год ведет он жестокую борьбу с природой, он не живописец, не музыкант, не певец. По деревне вы редко услышите гармонику и не ждите, чтоб ямщик затянул песню*» [8, с. 16].

На этапе послетекстовой работы с фрагментами произведения целесообразно помимо упражнений, направленных на отработку грамматических

форм слов, лексических единиц и др. предложить студентам-читателям вопросы для дискуссии, чтобы они смогли высказать свое понимание прочитанного, прокомментировать сложившиеся личные впечатления. Более того, стоит обратить внимание студентов на то, что перед ними представлена субъективная картина глазами писателя, а потому целесообразно выйти на дискуссию о личных впечатлениях иностранцев о Сибири на основе полученного ими опыта.

Формирование навыков межкультурной коммуникации невозможно без понимания специфических особенностей национальности. Развитие этих навыков формируется при знакомстве, сопоставлении и выявлении сходств и различий родной и неродной культуры.

#### Библиографический список

1. Садохин А.П. *Введение в теорию межкультурной коммуникации*. Москва, 2014.
2. Фрик Т.Б. *Основы теории межкультурной коммуникации*. Томск: ТПУ, 2013.
3. Денисова И.В., Еременко А.П. *Типы межкультурных коммуникаций*. Новочеркасск: НПИ, 2012.
4. *Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка*. Департамент по языковой политике, Страсбург. Москва, 2003.
5. Аксенова Г.Н. Художественный текст специальной тематики – важный момент формирования профессиональной компетенции будущих специалистов. *Русский язык за рубежом*. 2003; № 4: 46 – 48.
6. Сафарян Р.Д. Речевые характеристики художественного произведения система работы над текстом. *Русский язык за рубежом*. 2000; № 3 – 4: 83 – 87.
7. Меве Е.Б. *Медицина в творчестве и жизни А.П. Чехова*. Киев, 1861.
8. Чехов А.П. *Полное собрание сочинений и писем: в 30-ти т.* Москва: Наука, 1983 – 1988.

#### References

1. Sadokhin A.P. *Vvedenie v teoriyu mezhkul'turnoj kommunikacii*. Moskva, 2014.
2. Frik T.B. *Osnovy teorii mezhkul'turnoj kommunikacii*. Tomsk: TPU, 2013.
3. Denisova I.V., Eremenko A.P. *Tipy mezhkul'turnykh kommunikacij*. Novocherkassk: NPI, 2012.
4. *Obscheevropejskie kompetencii vladeniya inostrannym yazykom: Izucheniye, obucheniye, ocenka*. Departament po yazykovoj politike, Strasburg. Moskva, 2003.
5. Aksenova G.N. Hudozhestvennyy tekst special'noj tematiki – vazhnyy moment formirovaniya professional'noj kompetencii buduschih specialistov. *Russkij yazyk za rubezhom*. 2003; № 4: 46 – 48.
6. Safaryan R.D. Rechevye harakteristiki hudozhestvennogo proizvedeniya sistema raboty nad tekstem. *Russkij yazyk za rubezhom*. 2000; № 3 – 4: 83 – 87.
7. Meve E.B. *Medicina v tvorchestve i zhizni A.P. Chehova*. Kiev, 1861.
8. Chehov A.P. *Polnoe sobranie sochinenij i pisem: v 30-ti t.* Moskva: Nauka, 1983 – 1988.

Статья поступила в редакцию 16.11.19

УДК 398

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10208

**Alieva F.A.**, Cand. of Sciences (Philology), Head of Department of Folklore, Institute of History, Language, Literature and Art, Dagestan Federal Research Centre (Makhachkala, Russia), E-mail: folkloriyali@mail.ru  
**Mukhamedova F.Kh.**, Doctor of Sciences (Philology), Institute of History, Language, Literature and Art, Dagestan Federal Research Centre (Makhachkala, Russia), E-mail: fmuhamedova@mail.ru

**IDEOLOGICAL AND AESTHETIC CONTENTS OF THE LOVE BALLAD IN THE FOLKLORE OF THE PEOPLES OF DAGESTAN.** The objective of the article is to analyze ideological, aesthetic and artistic richness of love ballads in folklore of the peoples of Dagestan – the Avars, Dargins, Kumyks, Laks. The work considers their subject-thematic, stylistic, structural and poetic features. The analysis of texts of love ballads showed that they are characterized by presence of the plot as the main sign of epic ballads, lyricism, special psychological saturation and artistic expressiveness, due to the characteristic properties of the genre – the tragedy of the situation, the dramatic character of it, as well as the emotional state of the hero – his love suffering, excitement and experiences.

**Key words:** love ballad, plot, conflict, spiritual victory, lyricism, artistic means.

**Ф.А. Алиева**, канд. филол. наук, зав. отделом фольклора ИЯЛИ ДФИЦ РАН, г. Махачкала, E-mail: folkloriyali@mail.ru  
**Ф.Х. Мухамедова**, д-р филол. наук, гл. науч. сотр. ИЯЛИ ДФИЦ РАН, г. Махачкала, E-mail: fmuhamedova@mail.ru

## ИДЕЙНО-ЭСТЕТИЧЕСКОЕ СОДЕРЖАНИЕ ЛЮБОВНОЙ БАЛЛАДЫ В ФОЛЬКЛОРЕ НАРОДОВ ДАГЕСТАНА

Целью статьи является анализ идейно-эстетического и художественного богатства любовных баллад в фольклоре народов Дагестана – аварцев, даргинцев, кумыков, лакцев. Рассмотрены их сюжетно-тематические, стилистические, структурные и поэтические особенности. Анализ текстов любовных баллад показал, что им свойственна сюжетность как главный признак эпичности баллад, лиризм, особая психологическая насыщенность и художественная выразительность, обусловленные характерными свойствами жанра – трагизмом положения, драматичностью ситуации, а также и душевным состоянием героя – его любовными страданиями, волнениями и переживаниями.

**Ключевые слова:** любовная баллада, сюжетность, конфликт, духовная победа, лиризм, художественные средства.

Баллада – богатейший жанр эпической поэзии традиционного фольклора народов Дагестана. Особенность художественной структуры баллады в том, что в ней своеобразно переплелись признаки всех видов словесного искусства – эпоса, лирики и драмы, и в таком синтезе эпического лирического и драматического начал ярче отразилась противоречивая сущность феодального общества. В центре внимания баллад стоят индивидуальные человеческие судьбы. Известный исследователь русского фольклора Д.М. Балашов подчеркивал, что «события общенародного значения, вопросы этические, социальные, философские воспроизводятся в балладах сквозь призму человеческих отношений и судеб» [1, с. 13].

В балладах разных народов Дагестана – аварцев, даргинцев, кумыков, лакцев – также основное внимание акцентируется на индивидуальной судьбе простого человека, страдающего от противоречий и жестокостей феодальной действительности. Героем баллад чаще всего выступает человек, бесправный

в обществе, страдающий от ее несправедливостей и нередко гибнущий от жестокости окружающей действительности. Отсюда и главная характерная черта баллад – драматизм ситуации и трагичный исход. Эти наиболее типичные для баллад признаки ярче всего выразились в любовных балладах как одной из наиболее распространенных её жанровых разновидностей.

Настоящая статья посвящена анализу идейно-эстетических и художественных особенностей любовной баллады в фольклоре народов Дагестана. Особое внимание уделяется характерным жанровым признакам баллад, их идейно-эстетическому и художественному своеобразию, а также рассмотрению их поэтических особенностей.

Исследованию баллады в дагестанской фольклористике уделялось определенное внимание. Некоторые тексты баллад впервые были опубликованы в трудах П.К. Услара [2], посвященных изучению аварского, даргинского и лакского



языков. Образцы баллад разных народов Дагестана, в том числе и любовные, публиковались на страницах «Сборника сведений о кавказских горцах» (ССКГ) [3] и «Сборника материалов для описания местностей и племен Кавказа» (СМОМПК) [4]. Так, в XIV выпуске СМОМПК были опубликованы даргинские баллады: «Казамил Али» [4, с. 37 – 42], «Муртазали и Меседу» [4, с. 48 – 53], «Бедный парень из Кубачи» [4, с. 56 – 79], «Два друга» [4, с. 65], «Любовь одной девушки и молодого юноши» [4, с. 62 – 64], «Юноша Казимук и девушка Азайинка» [4, с. 69 – 71].

Баллады публиковались почти во всех антологиях дагестанской поэзии, изданных как в Москве, так и в Махачкале [5 – 8], в том числе и на национальных языках [9 – 12]. Периодически баллады печатались и на страницах альманаха «Дружба» на аварском, даргинском и лакском языках.

Во второй половине XX века начали выходить в свет сборники – наиболее полное собрание эпических песен лакцев, аварцев и позже – даргинцев, куда вошли и любовные баллады этих народов Дагестана. «Лакские эпические песни» [13] – специальный сборник, в котором охвачены все жанры эпической поэзии. В лакских любовных балладах родители запрещают умирающему сыну свидание с любимой («Узул Гухарша»); муж убивает ни в чем не повинную жену («Удаман Али»); трагически гибнут горячо любящие друг друга юноша и девушка («Юноша из Кумуха и девушка из Азайни»), мать и сестры отворачиваются от юноши, покинувшего поле боя, чтобы проститься с умирающей любимой («Любимая Патима») и многие другие.

Сборник «Героические песни и баллады аварцев», изданный еще в 1971 году и переизданный в 2003 году [14], был дополнен рядом оригинальных аварских текстов любовных баллад с переводами на русский язык и комментариями.

Публикация даргинских баллад [15] отличается от аварского и лакского тем, что в нем отражена особенность даргинского языка – многодиалектность, обусловленная этнической пестротой народа, поэтому баллады в нем даны на тех диалектах, на которых они бытуют в народе.

Плодотворные изыскания русских фольклористов помогают выявить характерные особенности данного жанра в поэтическом творчестве народов Дагестана. Из их трудов наиболее близки к дагестанскому материалу вышеупомянутое исследование по балладам Д.М. Балашова [1], а также и В.П. Аникина [16], Б.Н. Путилова [17], П.В. Линтура [18] и др.; они способствуют прослеживанию не только типологически сходных явлений, но и путей развития и распространения баллад народов Дагестана.

Общая характеристика баллад народов Дагестана, в том числе и любовных, также дается в книге У.Б. Далгат «Фольклор и литература народов Дагестана» [19]. Сюжет в них подчинен главному раскрытию психологического состояния героя, его переживаний. «Такие баллады, – подчеркивает У.Б. Далгат, – почти всегда элегичны, овеяны тихой грустью. Раздумья, размышления часто перебивают развитие сюжета, выступают на первый план, и все произведение приобретает ярко выраженную лирико-эмоциональную окраску» [19, с. 16]. Раздел «Баллады» приводится и в обобщающем труде по истории дагестанского фольклора «Традиционный фольклор народов Дагестана» [20]. Более подробно любовные баллады охарактеризованы в национальных очерках фольклора: даргинцев [21], аварцев [22], лакцев [23] и кумыков [24]. Во всех отмеченных публикациях среди других разновидностей баллад (социально-бытовых семейно-бытовых исторических), особенно широко представлены и любовные баллады.

В балладах народов Дагестана прославляется высокое чувство любви, поэтизируются душевные страдания и муки, поэтому во многих из них представлены возвышенные описания переживаний влюбленных. К таким балладам можно отнести следующие: аварские – «Два друга», «Али с гор»; даргинские – «Юноша из Кумуха и девушка из Азайни», «Муртаза-Али и Меседу»; кумыкские – «Йыр, о девушке ставшей вдовушкой», «Йыр об Ажай бике» и «Йыр об Аммеседу, превратившейся в камень»; лакские – «Любимая Патима», «Удаман Алил», «Узул Гухарша» и др. С этой же точки зрения особо выделяются и даргинские баллады «Полопшица», «Три сердца» и др., сюжеты которых волнуют величием переданных чувств.

Замечательный образец даргинской романтической баллады «Три сердца» повествует о трагической любви трех сердец: влюбленным верен и конь. В этой балладе созданы яркие образы любящих, верных друг другу даже после смерти одного из них. Конь делит участь погибших влюбленных: «...Заржав в последний раз, конь сорвался со скалы в пропасть».

Мотив верности, разработанный в эмоционально-поэтической манере, свойственной романтической поэзии, напоминает грузинскую балладу «Повстрелчал мне кипчак» [25]. И в ней так же, как и в балладе «Три сердца», драматизм достигается высшей точки своего развития, когда конь погибает вместе с влюбленными.

Героев баллад: аварской – «Азайинка», лакской – «Девушка из Азайни», даргинской – «Юноша из Кумуха и девушка из Азайни» губит сильная страсть. Но смерть героев не означает смерти любви. Любовь побеждает, и пример такой большой любви становится в балладной поэтике доминирующим моральным фактором.

Так, по-настоящему трагична судьба героини кумыкской баллады «Йыр о девушке, умершей от любви» [26, с. 35]. Она горячо любила одного парня, призванного в армию и не вернувшегося домой. Искушаемая любовными страданиями, девушка спела в постель и больше не встала. Она зачала от тоски и так и умерла. Перед смертью, положив рядом с собой фотографию любимого, она

исполнила песню, полную печали и душевных переживаний. В ней поется: «...От печали сникла моя голова, / От печали я потеряла вкус к еде, / Когда ем [словно] яд примешивается к вкусу еды, / В постели как снег таю, / Всем улыбаясь, а внутри сгораю от огня! / Любовная тоска скопилась в горле, / Любовная тоска тяжелее кинжалной раны...». Предчувствуя свою гибель, она обращается к любимому с такими словами: «О, душевный мой возлюбленный, не увидишь ты меня...!» Эта полная эмоциональной насыщенности балладная песня показывает, что истинная любовь – это страдание и мука, она испепеляет душу и тело, так могут любить и, любя, умереть только герои, одержимые глубоким и настоящим чувством. Героиня этой песни погибает от тоски и любовных переживаний.

В даргинских балладах главный акцент делается на лиризм, отражающем особенности даргинской национальной художественности. Видимо, этим можно объяснить частые лирические отступления, повторы одних и тех же мест, создающие дополнительные длины песен.

В сюжетах даргинских баллад устойчивыми являются следующие мотивы: отправление девушки на поиски возлюбленного; уговоры ее матери остаться; непослушание дочери и ее гибель от рук возлюбленного («Горькая песня», «Пастбище Хасан-Акая», «Несчастливая жница», «Горец Али» и др.). Особенностью даргинских баллад является частое обращение в них к любовной тематике (один сюжет может иметь несколько вариантов).

Трагические судьбы девушек служат отражением несправедливости феодального уклада жизни, носителями традиций которого выступают их родители. И сам прием контраста, противопоставления образов бесправных горянок их всевластным родителям способствует более глубоко раскрытию образов персонажей и отражению кризиса патриархальных традиций, играя существенную роль в ходе развития балладного сюжета.

В целом же в балладах герои большей частью вступают в конфликт на любовной основе. В лакской балладе «Любимая Патима» герой, узнав о смертельной болезни возлюбленной, покидает поле боя, что совершенно невозможно было сделать, если следовать горскому этикету. За этот проступок он отвергнут всеми родными. За нарушение установленных норм он заслуживает не только общего порицания, но и серьезного наказания.

Герой песни, покрывший себя несмываемым позором, проходит через суд даже своей матери и сестер. Суровые обычаи героинь баллад показаны жизненно и убедительно. В аварской балладе «Гибель влюбленных» на упреки юноши своей любимой, что из-за своей гордыни и спеси она не навестила его, тяжелобольного, девушка отвечает: – «...Унтидал ячизе чулхун йикинчло, / Чулхав инсука хинкхун йиклана. / Цокльидал ячлизе пахру йикинчло, / Пахроял вацака нечон йиклана. – «Не гордыня мешала зайти к тебе, мой друг, / Боялась лишь гордого отца. / Не спесь мне мешала тебя навестить, / Братьев спесивых смущалась всегда». Нарушив обычаи, девушка все же идет к умирающему возлюбленному, но за это расплачивается лишаи права на малейшую свободу чувств и горянку. Душевные движения жизнью: «Острые кинжалы трех братьев в грудь, полную страсти, вошли, как в муку; Сабля же старого седого отца снесла [ее] голову с плеч в один миг».

Аналогична ситуация и в даргинской балладе «Два друга». Девушка узнает о болезни любимого, но навестить его не может, так как суровые обычаи феодального общества запрещают влюбленным встречаться. Никогда нарушив горский этикет, она приходит к нему, то попадает на его похороны. На могиле его она исполняет песню, полную горечи и сожаления.

В лакской балладе «Амирдул Заза» настоящая любовь героев гибнет в соприкосновении с реальным миром. А в балладе «Узул Гухарша» родители не выполняют последнюю просьбу сына оставить его наедине с умершей возлюбленной. Как предсмертное завещание звучат слова девушки, ставшей жертвой злых языков, из аварской баллады «Ходила девушка к молодым [на свадьбу]»: – «...Дун чиял маццца чван юки лъаде, / Чегераб байрах чвай хабап гаргала! / Чалгала дунял тун букин лъаде, / Тарих забруал хвай диг гарсалда. – Чтобы знали, что погибла от злых языков, / Воздрузите черный флаг на могильной черте! / Мне, безвинной, пришлось покинуть сей мир, / На надмогильной стеле выбейте об этом».

Не выдержав родительских попреков, девушка бросается со скалы. Именно эта суровая правда жизни, картины несправедливой жестокости составляют основу многих дагестанских баллад. Драматизм же возникает в результате неотвратимого узнавания о преступлении. Герой сознает, что совершил тяжкое преступление, которое он должен искупить своей жизнью (аварская «Али с гор», даргинская «Горькая весть», лакская «Узул Гухарша» и др.).

Судьбы женщин очень драматичны и в ряде кумыкских баллад. Так, в балладах «Йыр о девушке, ставшей вдовушкой», «Йыр об Ажайбике», «Йыр о девушке, покончившей с собой самосожжением» [26, с. 40, 45, 56] и др., женщина чаще всего убита горем по случаю гибели возлюбленного либо жениха. В «Йыре о девушке, ставшей вдовушкой» описывается печальная судьба героини, которая, даже не успев выйти замуж, становится вдовой. В этой балладе, как и в ряде других кумыкских текстов, поэтической части предшествует прозаический рассказ, повествующий о том, как два друга полюбили одну девушку, но она была засватана за третьего. Один из друзей предлагает убить ее жениха и в брачную ночь осуществляет задуманное.

Несчастливая девушка, ставшая сразу вдовой, взяв кумуз, горько оплакивает своего суженого. В своих причитаниях она сетует на несчастную судьбу и про-

клинает того, кто совершил это подлое убийство. Называя его своим «главным врагом», она желает ему того же, что случилось с её женихом.

Её проклятия в адрес убийцы своего жениха очень образны и национально специфичны: «...Армак, которого он седлает, пусть изведется... / Тонкая его кишка (пусть) обовьется вокруг его ног. / Пусть будет изрублена его толстая кишка в девяносто местах...». В них выражены гнев и ненависть к убийце, чувство горечи, тоски и глубокой печали, вместе с тем в них звучит и большое желание отомстить врагу за содеянное им зло: обращаясь к своему покойному жениху, она поет: «...Неожиданно избранный, ты лишился жизни... / Но кровь твоя не останется не отмщенной, пока живы твои старшие братья...». Введение прозаического повествования в песенный текст – характерная черта многих кумыкских балладных песен. Они придают им сюжетность, занимательность, усиливают в них эмоциональную и психологическую нагрузку.

Прозаический рассказ приводится и в «Ийре об Ажайбике». В нем повествуется о двух братьях, у младшего из которых была красивая жена Ажайбике. Старший брат решил погубить его и жениться на его жене. Он хитростью заманил его в лес, там его убил, засыпал листьями и вернулся домой. Характерно, что данное повествование служит как бы завязкой последующих действий сюжета баллады: Ажайбике, ожидавшая ребенка, почувствовав неладное, спрашивает у старшего брата: «...О, проклятье такому старшему брату, как ты, / На твоё счастье я родилась не парнем, а девушкой, / Иначе умерла бы, вцепившись в твоё горло!»

Героиня отвергает старые традиции, когда женщину нередко отдавали замуж за брата покойного мужа; несмотря на тяготы жизни, оставшись одна с ребенком, потеряв опору в семье, она все же отрекается от этого обычая и дает клятву до конца жизни быть верной своему мужу.

В даргинской (кубачинской) балладе «Бедный парень из Кубачи» упоминание реалий конкретного аула, ряд бытовых деталей позволяют локализовать описываемые в ней события («поехали сбывать товар по аулам кубачинцы-мастера»). Детализированное описание работы мастера («расплавив тридцать серебряных монет, сделал украшение на шею, расплавив двадцать монет – сделал браслет для рук») и т. д.) обусловлено как родом деятельности кубачинцев-золотушников, так и содержанием сюжета баллады.

Баллада народов Дагестана прославляет любовь во всем величии его силы и красоты. Чистая, бескорыстная, преданная любовь восхищает своей искренностью и глубиной. В этих балладах, как отмечает А.А. Ахлаков, «любовь – это пламень в груди, который, все разгораясь, охватывает человека целиком, и в нем он погибает» [27, с. 97].

Раскрытие чувств и переживаний героя в балладах разных народов Дагестана достигает вершины эстетического выражения. Они одержимы сильными страстями, и в итоге они же и губят их. И если причиной гибели является подчиненность их суровым традициям патриархального быта, которые регулируют поведение личности, то народная память снисходительна к влюбленным даже после их смерти. Вопреки мусульманским обычаям, сами муллы советуют хоронить в одной могиле и в одном саване умерших от одной любви. Так, в лакской балладе «Девушка из Азайни» поется: «...Эшкылуп ливтунан суру ца буну, / Ччаврил ччуччуминнан гъав ца дувар!» / «Умершим от любви сделать один саван, / Соревших от любви похоронить в одной могиле!»

По законам балладного жанра подобной гибелью героев утверждается их духовная победа, которая, повторяясь, довольно часто переосмысливается, становясь художественным приемом. Предельная гиперболизация чувства не случайно столь часто используется в народной балладе, способствуя раскрытию переживаний человека, его красоты, способности глубоко чувствовать, беспредельно, до самопожертвования любить.

В любовных балладах на первом плане – ожидание любимого, и это определяет эмоциональную атмосферу этих произведений. Она подчеркивается всей системой выразительных средств. В свободной традиционно народно-поэтической манере с напряженным лиризмом передано ожидание возвращения любимого. Героиня даргинской баллады «Муртазали и Меседу», узнав о гибели возлюбленного, обращается к матери со словами, полными глубокого драматизма: «...Какыци, дила неш, кантиниси буруш, / Шали дирхларай шургарупхъадну, / Дитихъа, дила неш, кантил гланила, / Чурми чъанкдигъара бекл чикадирхъид! / «...Постели, мать моя, мягкую постель, / И я не тронусь с нее, пока не снимут мои бока, / Положи, мать моя, мягкую подушку, / Голову не поверну, пока не лишусь кос».

В даргинской балладе «Юноша из Кумуха и девушка из Азайни» не совсем понятно, почему возлюбленный из Кумуха покидает свою любимую из Азайни, умоляющую его не делать этого. Сталкиваясь со злом, герой баллады, как правило, гибнет, и его мечты терпят крушение.

Любовь героев в даргинской балладе «Юноша из Кумуха и девушка из Азайни» настолько сильна, что продолжает жить и после смерти героев. Ее символизируют два дерева, сплетенных ветвями, выросшие на их могилах. Стремление героев баллады к свободе – всегда безграничное, не знающее компромиссов, ценное дороже жизни. Показателен трогательный сюжет кумыкской баллады «Аймеседу, превратившаяся в камень». У героя баллады Али была красивая жена Аймеседу. Как-то на охоте ему попался дикий кабан, Али был очень силен и как обычно намеревался разорвать его надвое, но кабан вывернулся и тяжело ранил его в грудь. Али вернулся домой весь в крови с зияющей раной в груди. Увидев его в таком состоянии, Аймеседу залилась слезами, все спрашивала, что же случилось с ним. Али становилось все хуже и хуже, его рана не заживала, Аймеседу лечила его чем могла, но ничего не помогало. Вскоре Али умер. Аймеседу запричитала, и в своем плаче она обращается к «земле и небесам», которые не жались над ней, к «соленым волнам, бьющимся о камни», к «южным ветрам, свистящим в пещерах», к «Солнцу, чтобы оно не светило, к Луне, и скалам...» Она зывает к окружающей природе, спрашивая, не вернется ли ее Али к живым, и как теперь ей дальше жить. Так Аймеседу, прислонившись к камню своим белым лбом, сама окаменела, превратившись в камень.

Эта баллада потрясает силой эмоционального воздействия, глубиной и выразительностью чувств героини. Использованный здесь архаический мотив окаменения выполняет художественную функцию, он уже не имеет мифологического смысла, так как выступает в качестве поэтического приема, усиливающего поэтическую нагрузку балладной песни.

Сюжеты ряда баллад, как уже отмечалось, очень близки друг другу. Сходные мотивы лежат в основе таких баллад, как аварская – «Каримил Хаджи» и даргинская – «Подлая жена Муртаза-Али». В них суровому возмездию – отсечение частей тела подвергаются любовники жен героев баллад. Затем они убивают и жен. В аварской балладе – это жестокая сцена, где акцентируется внимание на показе зла: «Уснувшую в колыбели ее дочь-щенка разрезал пополам и бросил на жену, сказав: «Куда прыгнет матка, туда и детеныш спрыгнет». А в даргинской песне эта жестокая сцена как бы смягчена. Сказав: «Нет у меня слов для этой «кхъахъа» (развратницы), герой пронзает сперва ее, потом себя кинжалом.

Важным моментом реалистичности баллады служит конкретизация действий, способствующая усилению драматизма. В данном случае речь идет о психологическом состоянии героя баллады. Обуреваемый сильной страстью, готовый отдать жизнь за любимую, он узнает о коварстве возлюбленной, для которой любовь – предмет купли и продажи. Его слова полны отчаяния, драматизма: «...Только ночью находилась в моих объятиях, / А утром она меня предала».

Большинство художественных средств подчинено раскрытию отрицательных сторон образа героини. Этой цели служат разбросанные по ходу повествования отдельные эпитеты и сравнения: «...Как из воды выползающая змея, / С постели медленно встала она...», «...И, сладко разговаривая, / Села к нему очень близко она...». Такая женщина, предавшая возлюбленного, по законам жанра, должна подвергнуться страшной каре. Она отвергнута возлюбленным, более того, проклята народом, беспощадным к таким предателям. Концовка песни «Но даже собаки избегают ее» (в оригинале «не нюхают ее») соответствует морально-этическим представлениям народа.

В некоторых балладах встречается антропоморфизм – уподобление животного человеку как отголосок древних верований. Даргинская баллада «Три сердца» целиком основана на сверхъестественной связи, даже родстве героя и его коня. Конь верно служит своему хозяину, не только понимает человеческую речь, но и обладает даром речи. Он не спрашивает хозяина о причине его печали, а только разделяет ее. Конь здесь персонифицирован. Он даже погибает вместе со своим хозяином, сорвавшись со скалы в пропасть, разделяя удел влюбленных. Вполне искренне звучит обращение влюбленной из даргинской песни «Муртазали и Меседу» вначале к Аллаху, а потом к коню: – «Укъану, гали ка, баркаван Аллагъ, / Укъану гали ка, цуддара урчи!» – «Поведи и приведи его, праведный Аллах, / Поведи и приведи обратно, вороной конь!»

Итак, в балладах народов Дагестана на первом плане выступает не герой-победитель, а человек, стремящийся к счастью, но страдающий от жестокости окружающей его среды и гибнущий от её несправедливостей. Причем большей частью трагической бывает судьба невинной жертвы. Все это создает предпосылки для возникновения произведений, где внутренним организующим звеном сюжета и композиции является контраст, где трагическое становится поэтической нормой, где действие сведено к одному конфликту, к одному сюжетному узлу, которому подчинены все остальные события. Поэтика баллады исключает многоконфликтность, опускаются все побочные линии. Здесь все сжато до предела. Спрессованность, лиричность, поэтическая насыщенность, трагизм и драматичность повествования являются одной из важнейших художественных особенностей любовных баллад. «Многие свойства баллады, – как подчеркивает В.П. Аникин, – повлияли на сложение жанров более близкого к нам времени» [16, с. 525], и об этом свидетельствуют многие балладные произведения на любовную тематику, бытующие в фольклоре народов Дагестана.

#### Библиографический список

1. Балашов Д.М. Русская народная баллада. *Народные баллады*. Москва; Ленинград: Советский писатель, 1963.
2. Услар П.К. *Этнография Кавказа. Языкознание*. В 3 т. Тифлис: Издательство управления Кавказского учебного округа, 1889 – 1896.

3. *Сборник сведений о кавказских горцах*. Тифлис, 1868; Выпуск I.
4. *Сборник материалов для описания местностей и племен Кавказа*: в 36 вып. Тифлис, 1884; Выпуск IV, Тифлис, 1892; Выпуск XIV.
5. *Дагестанская поэзия*. Составитель Э. Капиев. Москва, 1934.
6. *Поэзия народов Дагестана*. Махачкала: Дагкнигоиздат, 1954.
7. *Поэзия народов Дагестана*: Антология: в 2 т. Москва: Гослитиздат, 1960.
8. *Поэзия Дагестана*: Антология. Составитель М.-Р. Расулов. Махачкала: Дагкнигоиздат, 1971.
9. *Чарас урчила мурдн. Всадники на черкесских конях*. Махачкала, 1972.
10. *Аварские народные песни*. Составители С.М. Хайбуллаев, М.-К. Гимбатова. Махачкала: Издательский дом «Новый день», 2001.
11. *Къумукъланы йыр хазнасы. – Сокровищница песен кумыков*. Составители А. Аткай, Ш. Альбериев. Махачкала: Дагкнигоиздат, 1959.
12. Бяхъяммадов Р. *Урклила тимхъ. Даргала халкъла далуйти*. Махачкала, 2009. Багомедов Р. *Биение сердца. Даргинские народные песни*. Махачкала, 2009.
13. *Лакские эпические песни*. Составитель Х.М. Халилов. Махачкала, 1969.
14. *Героические песни и баллады аварцев*. Составитель А.А. Ахлакова. Махачкала: Типография ДНЦ РАН, 2003.
15. *Эпические песни даргинцев*. Составитель Ф.О. Абакарова. Махачкала: Издательско-полиграфический центр ДГУ, 2004.
16. Аникин В.П. *Балладные песни. Русское устное народное творчество*. Москва: Высшая школа, 2001: 510 – 526.
17. Путилов В.П. *Славянская историческая баллада*. Москва; Ленинград: Наука, 1965.
18. Линтур П.В. *Балладная песня и обрядовая поэзия. Специфика фольклорных жанров. Русский фольклор*. Москва – Ленинград, 1966; Т. 10.
19. Далгат У.Б. *Фольклор и литература народов Дагестана*. Москва: Издательство восточной литературы, 1962.
20. *Традиционный фольклор народов Дагестана*. Москва: Наука, 1991: 96 – 124.
21. Абакарова Ф.О., Алиева Ф.А. *Очерки устно-поэтического творчества даргинцев*. Махачкала: Типография ДНЦ РАН, 1999.
22. Халидова М.Р. *Баллады. Очерки устно-поэтического творчества аварцев*. Махачкала: Типография ДНЦ РАН, 2005: 216 – 236.
23. Халилов Х.М. *Народная баллада. Устное народное творчество лакцев*. Махачкала: Типография ДНЦ РАН, 2005: 113 – 129.
24. Аджиев А.М. Проблема жанра баллады в кумыкском фольклоре. *Устное народное творчество кумыков*. Махачкала: Типография ДНЦ РАН, 2005: 59 – 69.
25. Чиковани М. *Баллады. Грузинское народное поэтическое творчество*. Тбилиси: Мерани, 1972.
26. Аджиев А.М. *Къумукъ халкъ йырлары. – Кумыкские народные песни*. Составитель А.М. Аджиева. Махачкала: Дагучпедгиз, 1990.
27. Ахлаков А.А. От промежуточного жанра к классической балладе. *Научное наследие А.А. Ахлакова в рукописях*. Составитель Ф.А. Алиева. Махачкала: ИЯЛИДНЦРАН, 2017: 77 – 100.

## References

1. Balashov D.M. *Russkaya narodnaya ballada. Narodnye ballady*. Moskva; Leningrad: Sovetskij pisatel', 1963.
2. Us'lar P.K. *Этнография Кавказа. Языкознание*: в 3 т. Тифлис: Издательство управления Кавказского учебного округа, 1889 – 1896.
3. *Sbornik svedenij o kavkazskikh gorcah*. Tiflis, 1868; Vypusk I.
4. *Sbornik materialov dlya opisaniya mestnostej i plemen Kavkaza*: в 36 вып. Tiflis, 1884; Vypusk IV, Tiflis, 1892; Vypusk XIV.
5. *Dagestanskaya po'ezija*. Sostavitel' E. Kapiev. Moskva, 1934.
6. *Po'ezija narodov Dagestana*. Mahachkala: Dagknigoizdat, 1954.
7. *Po'ezija narodov Dagestana*: Antologiya: в 2 т. Moskva: Goslitizdat, 1960.
8. *Po'ezija Dagestana*: Antologiya. Sostavitel' M.-R. Rasulov. Mahachkala: Dagknigoizdat, 1971.
9. *Chargas urchila murdni. Vsadniki na cherkesskikh konyah*. Mahachkala, 1972.
10. *Avarskie narodnye pesni*. Sostaviteli S.M. Hajbullaev, M.-K. Gimbatov. Mahachkala: Izdatel'skij dom «Novyj den'», 2001.
11. *K'umuk' lany jyr haznasy. – Sokrovishchnica pesen kumykov*. Sostaviteli A. Atkaj, Sh. Al'beriev. Mahachkala: Dagknigoizdat, 1959.
12. Byahlyamadow R. *Urkila timh'. Dargala halk'la dalujti*. Mahachkaala, 2009. Bagomedov R. *Bienie serdca. Darginkie narodnye pesni*. Mahachkala, 2009.
13. *Lakskie 'epicheskie pesni*. Sostavitel' H.M. Halilov. Mahachkala, 1969.
14. *Geroicheskie pesni i ballady avarcev*. Sostavitel' A.A. Ahlakova. Mahachkala: Tipografiya DNC RAN, 2003.
15. *Epicheskie pesni dargincev*. Sostavitel' F.O. Abakarova. Mahachkala: Izdatel'sko-poligraficheskij centr DGU, 2004.
16. Anikin V.P. *Balladnye pesni. Russkoe ustnoe narodnoe tvorcestvo*. Moskva: Vysshaya shkola, 2001: 510 – 526.
17. Putilov V.P. *Slavyanskaya istoricheskaya ballada*. Moskva; Leningrad: Nauka, 1965.
18. Lintur P.V. *Balladnaya pesnya i obryadovaya po'ezija. Specifika fol'klornyh zhanrov. Russkij fol'klor*. Moskva – Leningrad, 1966; T. 10.
19. Dalgat U.B. *Fol'klor i literatura narodov Dagestana*. Moskva: Izdatel'stvo vostochnoj literatury, 1962.
20. *Tradicionnyj fol'klor narodov Dagestana*. Moskva: Nauka, 1991: 96 – 124.
21. Abakarova F.O., Alieva F.A. *Ocherki ustno-po'eticheskogo tvorcestva dargincev*. Mahachkala: Tipografiya DNC RAN, 1999.
22. Halidova M.R. *Ballady. Ocherki ustno-po'eticheskogo tvorcestva avarcev*. Mahachkala: Tipografiya DNC RAN, 2005: 216 – 236.
23. Halilov H.M. *Narodnaya ballada. Ustnoe narodnoe tvorcestvo lakcev*. Mahachkala: Tipografiya DNC RAN, 2005: 113 – 129.
24. Adzhiev A.M. *Problema zhanra ballady v kumykskom fol'klоре. Ustnoe narodnoe tvorcestvo kumykov*. Mahachkala: Tipografiya DNC RAN, 2005: 59 – 69.
25. Chikovani M. *Ballady. Gruzinskoe narodnoe po'eticheskoe tvorcestvo*. Tbilisi: Merani, 1972.
26. Adzhiev A.M. *K'umuk' halk' jyrлары. – Kumykskie narodnye pesni*. Sostavitel' A.M. Adzhieva. Mahachkala: Daguchpedgiz, 1990.
27. Ahlakov A.A. *От промежуточного жанра к классической балладе. Научное наследие А.А. Ахлакова в рукописях*. Sostavitel' F.A. Alieva. Mahachkala: IYALIDNCRAN, 2017: 77 – 100.

Статья поступила в редакцию 16.11.19

УДК 801.8

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10209

**Ameen Rizgar**, postgraduate, Department of Germanic Languages Theory and Intercultural Communication, School of Philology and Language Communication, Siberian Federal University (Krasnoyarsk, Russia), E-mail: rizgarmuhammad1983@gmail.com

**THE MINORITY LANGUAGE SITUATION IN IRAQ (FOCUSING ON 1991 TO PRESENT DAY).** The article is dedicated to understanding the minorities' language situation in Iraq focusing the period from 1991 to present times. It is shown that the only official language of the country was Arabic since its demarcation by the British mandate in 1920s until 1991 when a new linguistic era for minorities appeared in the northern part of the country. The minorities like the Kurds, Turkmen, Assyrian, Chaldean and Armenian were not happy with the country's linguistic policy and their languages faced different situations due to ethnic, political, religious, and geographical reasons. This paper aims to describe their language situation with an emphasis on what happened to them in the past. Providing a diachronic view on the issue, it shows the trends of minorities' languages development in Kurdistan region.

**Key words:** minority language, language situation, linguistic policy.

**Амен Ризгар Мухаммад**, аспирант, Сибирский федеральный университет, г. Красноярск, E-mail: rizgarmuhammad1983@gmail.com

## ПОЛОЖЕНИЕ С ЯЗЫКОМ МЕНЬШИНСТВ В ИРАКЕ (С 1991 ГОДА ПО НАСТОЯЩЕЕ ВРЕМЯ)

Статья посвящена пониманию языковой ситуации меньшинств в Ираке с 1991 по настоящее время. Показано, что единственным официальным языком страны был арабский с момента его демаркации британским мандатом в 1920-х годах до 1991 года, когда в северной части страны появилась новая языковая эра для меньшинств. Меньшинства, такие как курды, туркмены, ассирийцы, халдеи и армяне, не были довольны лингвистической политикой страны, и их языки сталкивались с различными ситуациями по этническому, политическому, религиозному и географическим причинам. Эта статья направлена на описание их языковой ситуации с акцентом на то, что произошло с ними в прошлом. Представляя диахронический взгляд на эту проблему, статья показывает тенденции развития языков меньшинств в Курдистане.

**Ключевые слова:** язык меньшинства, языковая ситуация, языковая политика.



## Introduction

While language for majority people groups is a symbol of nation, for minority communities it is a representation of ethnic identity and it provides autonomy for those who are actively utilizing their native language. Therefore, minorities have a great motivation to keep their languages alive and transfer them to new generations. In some multi-ethnic countries, minorities haven't felt comfortable with the linguistic policy in the past, because the only spoken and accepted language was the majority one, for instance Arabic in Iraq.

In Iraq, the minorities' language status was an issue for all the various regimes and each of them dealt with it differently. In some time periods, the minorities weren't even allowed to express themselves in their mother tongue. Minorities of Iraq have sacrificed a lot to protect their ethnic language from death. Thousands of Kurds, Assyrians, Turkmen and Armenians were executed and exiled due to criticizing the authorities for not giving them their linguistic rights.

In the twentieth century, reforms in linguistic rights resulted in the development of multilingual policies by numerous countries, which formerly had exclusive nationalistic language policy backgrounds. Many countries started to change their present policies which were threatening to minority languages, while some others are still continuing with monolingual policies like "one state, one nation, one language" (e.g. Brazil, and Turkey) [1, p. 17].

Linguistic reforms in Iraq were delayed until the beginning of the 21<sup>st</sup> century when the Ba'ath party was removed from power and the new constitution confirmed the linguistic rights of minorities in 2005. Today the linguistic situation of the country has changed and the people of Iraq speak at least four languages. According to the new constitution, Arabic and Kurdish are the official languages of the country, while other minorities have the right to study and educate in their own mother tongue.

The paper aims at analyzing the situation of the minority's languages under the Kurdish self-rule in Kurdistan region while tracing the course of its historic development during the previous regimes in Iraq. It fills in the gap of the lack of materials on the language situation in this country. Moreover, the paper points out at the pressures that have been exerted in the last ten decades by the regimes of Turkey, Iran, Syria and Iraq the information being non-available to non-native researchers [2], [3], [4]. Thus, the paper expands the scope of current international research by introducing the language situation in the region that has long been a blank space on the "map of social and linguistic sciences".

The object matter of this paper is the scope of the minority language usage in different sectors in the whole country. The focus of attention is given to both the present days of the language functioning and its depressed periods in Iraq. As previously stated, this paper explains the minorities' language situation of Iraq over the last ten decades with particular focus on 1991 to the present. It intends to clarify the challenges that the various sub groups faced and their resistance in order to keep their languages alive. Being the first sociolinguistic work that opens a dialogue on this issue, the paper suggests fellow scholars partake in covering various aspects the issue might prompt.

## Historical background of the Kurdish language in Iraq

Kurdish is a Western Iranian language, with two major dialects and about four minor ones. It is thus related to Persian (though not a dialect of Persian, as some popular sources have claimed) and unrelated to Turkish or Arabic. Unsuccessful attempts to prove that it is a debased 'mountain' dialect of Turkish (various examples of which appeared during the twentieth century) were undertaken for the purposes of Turkish propaganda, and should not be taken seriously [5, p. 133].

Since the foundation of Iraq by the British mandate, the Kurdish language has had a variety of ups and downs in the country. At the beginning, the Mandate refused to give the Kurds their linguistic rights, but its policy on the Kurdish language changed over the period of the Great War and the subsequent Mandate. Indeed, Hassanpour distinguishes a period of encouragement (1918-26) and discouragement (1926-32). During the War, it was in the British interest to encourage nationalism amongst the Kurds, as a subject people of the Turks.

The political officer C.J. Edmonds commented in 1925: "One of the devices adopted by the British Officers in Kurdish territory for consolidating Kurdish national sentiment was the introduction of Kurdish as the official written language in place of the Turkish of government offices and the Persian of private correspondence [6, p. 85].

After Iraq was admitted into the League of Nations in 1932, Kurdish has been accepted as an official language side by side with Arabic in the territories with a majority of Kurds, and side by side with the Turkish language in the regions where a majority Turkmen reside [7, p. 1347].

The overthrow of the monarchy in 1958 changed the political landscape of Iraq entirely, and Article 3 of the provisional Constitution described the Kurds as 'co-partners with the Arabs'. However, there was no concrete progress from the Kurds' point of view on the issues of language 'officialization' and Kurdish language education.

The Constitution of 1970 recognized the official status of the Kurdish language, but the Treaty of Algiers in 1975, which reconciled the Iraqi and Iranian governments, resulted in the exile of Kurdish leaders, scholars and educators who were then no longer able to exert direct pressure on the government.

In the late 1970s and 1980s, arabization of existing Kurdish areas, and movement and concentration of Kurdish populations became an important feature of government policy-with many notorious episodes such as Anfal genocide.

However, Kurdish was still taught in schools, in the Sulaimaniya area at least, and studied at University level in a Kurdish facility in Baghdad and at the Salahaddin University, which was moved from Sulaimaniya to Erbil. Moreover, Kurdish cultural construction in Iraq has been very lively, especially in times of greater autonomy, with the production of prose, poetry, journalism and theatrical plays [8, p. 143].

## From 1991 to present

The announcement of the self-Kurdish rule in the northern part of the country in 1991 can be seen as a great achievement in releasing the Kurdish language from its stagnant situation in Iraq. It finally gave the Kurds a chance to take more care about their heart language.

At the time of the first Kurdish elections in 1992, plans for Kurdish education were in place, though a lack of Kurdish-language learning materials prevented their immediate implementation. By the early years of the new millennium, Kurdish was the medium of instruction in schools in the autonomous zone in general, at primary and secondary levels. A great change during the period of Kurdish autonomy has been the difference in the status of Arabic; it has been reduced to the status of 'foreign language' rather than a major medium of instruction, and the younger generation has grown up without great fluency in Arabic.

The situation of the Kurdish language stepped forward in the whole of Iraq after the process of freedom in 2003, when the Kurds returned to Baghdad and wanted to identify their native language as an official language through the new constitution of Iraq.

In Iraq under the new order, the Kurdish language moves from strength to strength. The status of Kurdish was set out in the law of administration for the state of Iraq for the transitional period, published on 8 March 2004:

The Arabic language and the Kurdish language are the two official languages of Iraq. The scope of the term "official language" and the means of applying the provisions of this Article shall be defined by law and shall include:

- 1 Publication of the official gazette, in the two languages;
- 2 Speech and expression in official settings, such as the National Assembly, the Council of Ministers, courts, and official conferences, in either of the two languages;
- 3 Recognition and publication of official documents in the two languages;
- 4 Opening schools that teach in the two languages, in accordance with educational guidelines;
- 5 Use of both languages in any other settings enjoined by the principle of equality (such as bank notes, passports, and stamps);
- 6 Use of both languages in the federal institutions and agencies in the Kurdistan region.[9]

For Kurds, the 7th of January, 2013; is a great moment when the Iraqi parliament quietly voted on a law regulating official languages and local official languages. Article 4 of the Iraqi Constitution, which was ratified by a popular vote in 2005, stipulates that Arabic and Kurdish are the official languages of Iraq.

## Historical background of the Turkmen language in Iraq

Turkmen, the spoken language of the Turkmen people is closer to the Turkish language in both Urfa in southeastern Turkey and Azerbaijan. The Iraqi Turkmen language is drawn from two major sources. The first and foremost is the language and local dialect spoken in Kurkuk, Altunköprü, Tuz Khormatu, Telafer, Erbil, and other main Turkish areas.

In general, these belong to Azeri Turkish. Although local Turkish dialects show degrees of similarities, differences are found in local dialects spoken in different cities, towns, villages and, even, neighborhoods. This can be attributed to the fact that different Turkish clans settling in Iraq from the 11th Century and onwards have slightly different dialects.

Spoken language is the foundation of Iraqi Turkmen culture, folk literature, group identity, ethnic consciousness and world outlook. The spoken mother tongue is naturally passed on to new generations and this, as expected, creates a strong bond uniting the Turkish-speaking people of Iraq. With the coming to power of the Ba'ath party in Iraq in 1968 the situation of minorities digressed in general and the Turkmen language followed suit. Since the Arabization policy that was introduced by the Saddam Hussein to Arabize the Turkmen populated area and dilute the Turkmen influence by assimilating them into the Arabic society, consequently the Arabic language was forced on the Turkmen as the official language in Iraq. The Turkmen in Turkmeneli were even prevented from utilizing their own language as a mean of education.

A spoken Turkmen dialect is regularly used throughout the Turkmeneli, but compulsory education in Arabic has led to the weakening and deterioration of the spoken Turkmen language from generation to generation. In fact, the older generation with no formal education speaks relatively purer and more correct Turkmen than the younger generation who were educated in Arabic during the Saddam Hussein regime.

Formal written Turkish is the second major source of the language in Iraq. Local dialects have not found their place in written literature. Turkmen have formally adopted Anatolian Turkish for their written language. Up until the 16th Century, the literary works of Turkmen were in an Azeri dialect and this can, perhaps, be named old Anatolian Turkish; but from the second half of that century and onwards, the written literature of the Turkmen has come under the influence of the rising Ottoman language, a western Turkish dialect.

The Turkmen have continued with their preference for Anatolian Turkish by using Arabic characters in their education and literature. Turkmen writers have followed the simplification movement in Turkish literature. Although it was already lagging behind, it came to a halt in 1975 when the Iraqi government banned all publications, even newspapers and magazines, from Turkey. This forced Turkmen writers to work self-sufficiently, relying solely on Turkish radio broadcasts.

#### From 1991 to present

Nothing changed for years in terms of the status of the Turkmen language in Iraq during the rule of the Ba'ath regime. However, after removing those from power in the northern part of the country (Today's Kurdistan Region), the situation of the Turkmen language changed positively.

The Turkmen culture and languages actually started to revive and on the 19th of August, 2003; Turkmen broadcasting started and a year later, the first newspaper was published under the names of Al\_Huda, Turkmeneli, Al\_Qala\_Kerkuk, Somer, Isek, Kardeslik, Safak and so on. Gradually hundreds of books in the Turkish language were published in the writing world and many of these started to appear on the internet, and have played tremendous roles in reviving and promoting the Turkmen language and literature. Furthermore, broadcasting of the Turkmen language by Turkmeneli Television, training Turkmen teachers and educating Turkmen students in Turkish universities has helped tremendously to revive the Turkmen culture, education and language again after being subjected to neglect by the Saddam Hussein regime for 35 years.

Today, most Turkish speakers in Iraq are bi- or tri-lingual, which is characteristic of speakers of a so-called low-prestige language variety. At least the older generations grew up with Turkmen as their mother tongue. At a very early age, most learn Kurdish or Arabic as a second language in their neighborhood. Arabic is also acquired through mass media and at school. [10, p.166]

#### Historical background of the Syriac language in Iraq

The Syriac language is the written form of one of the Aramaic dialects, the root of which goes back to the old Aramaic language once known as the lingua franca in the Near Eastern region. Syriac appeared in the first century at the advent of Christianity when the Aramaic-speaking people changed the name of their language to distinguish themselves from those pagan Assyrians who spoke Aramaic dialects too. It has since been the language of most Christian Churches and the language of religious philosophy in the Fertile Crescent region [11, p. 47].

The Syriac language started to spread through various missionary campaigns that were held throughout the Middle Eastern region as far as Egypt and Persia. Later, imposing itself over the mother tongue (Aramaic language) Syriac became the official and liturgical language for many Eastern and Western Christian Churches. In addition to that, after the expansion of Christianity in Iraq, Arameans were called Syriac, claiming that it is originally derived from (Assyria) / (Assur) that has come from Iraqi Nineveh city [12, p. 37].

The Syriac language flourished and took a major role in contributing to the development of Islamic-Arabic cultural civilization in Baghdad especially during the Abbasid period when many scientific books were translated from Greek and Persian into Syriac and Arabic. The Assyrians had a major role in bridging Greek philosophies and knowledge into Arabic through Syriac translation services in multiple disciplines. One of the prominent Syriac Christian translators at that time was Hunain Bin-Isaac, a physician who translated numerous books in philosophy, logic and mostly in medicine from Greek into Arabic and Syriac.

Old Syriac translations and the Syriac literary productions made a significant contribution to the Arabs. This relationship between Syriac and Arabic speakers was a strong one as they both stood side by side during the course of the historical development of the Islamic-Arabic Civilization. Together, they made significant contributions to the scientific and social progress of mankind in such fields as religion, philosophy, and the sciences in general, as well as in politics and administration [13, p.43].

After the fall of Baghdad by the Mongol which ended the Abbassid Caliphate in Mesopotamia, more recently know as Iraq, the Syriac language declined significantly because of many ordeals that faced the Syriac speaking people (Assyrians) including the massacres committed by the Mongols which affected the Syriac language and its speakers.

The first Iraqi constitution after its foundation in 1932, declared Arabic as the official language to be used in all governmental institutions and to be taught at schools and universities, thus there was no chance for Assyrians to practice their native language in the formal educational process. Finally, after the independence of Iraq in 1968, the Assyrians were allowed to open private schools to teach the Syriac language. Later, in 1970, the Iraqi government approved establishing a separate department for the Syriac language in the Iraqi Academy of Sciences in Baghdad along with other departments like the Arabic and Kurdish languages. According to Matar many primary and secondary schools which teach Syriac language have been established in Iraq especially in Northern Iraq since 1991 and in 2004 the Iraqi government opened a separate department of the Syriac language at Baghdad University [12, p. 38].

#### From 1991 to present

For Assyrians, the announcement of the Kurdish self-rule in the north was important as well because the status of their language has become an ongoing issue for the authorities like other minorities.

Tove Skutnabb-Kangas and Desmond Fernandes, Academics who visited the Kurdistan Region of Iraq in March 2006 to research its educational language policies, found that "Minorities Such as Assyrians have their own schools in their own languages [14].

The first Syriac primary school was opened in March of 1993. Since 1991, within the KRG-area, more than 30 Assyrian language schools (consisting of almost 10,000 students and more than 500 teachers) have been supported by government funding[15]. They also noted that as well as having schools for minorities who wish to learn in their mother tongue, the KRG Ministry of Education has dedicated departments and Director Generals for them: "Assyrian children in the region are taught through Assyrian / Syriac. They learn Kurdish and English as second/foreign languages.

Syriac is also one language now used in media and publication in the Kurdistan region of Iraq and there are many local and satellite channels today which broadcast in this native language. One of the Assyrian satellite channels which broadcast in Syriac is Ishtar TV. It was established in 2005 in Ainkawa, a large town on the outskirts of Erbil which is home to a substantial Christian community. Several Syriac newspapers are published in the capital city of the region, including Quayam and Bet Nahren, and the Ainkawa magazine. The Ainkawa Cultural Centre also has a small arts institute to preserve and promote Assyrian and Chaldean arts and culture.

After the Iraqi freedom process, the situation of the Syriac language in Iraq improved greatly, when it was recognized as an ethnic language and was officially declared in the New Iraqi Constitution in 2005.

#### Historical background of the Armenian language in Iraq

The Armenian language is an Indo-European language spoken primarily by the Armenians. It is the official language of Armenia. Historically being spoken throughout the Armenian Highlands, today, Armenian is widely spoken throughout the Armenian diaspora.

The history of the Armenian language in Iraq relates to its appearance in the latter half of Babylonian times. However, the general roots of the contemporary Armenian community in Iraq can be largely traced to Shah Abbas's forced relocation of the Armenians to Iran in 1604, some of whom subsequently moved on to settle in Iraq. [16, p.427]

Since their existence in Iraq, Armenians seriously tried to protect their language from oblivion and consistently pushed the authorities to give them their linguistic rights. Having approved education in their mother tongue was one of their demands.

The first Armenian school in Baghdad opened in 1852 under the name "St. Tark-mantchats" and the first Armenian school for girls "Zabelian" was established in 1901. The teaching language of both these schools was Armenian.

During the Ba'ath's regime rule in Iraq, Armenian was not forbidden like other minority languages because the Ba'ath's leaders believed that the Armenian community didn't wish to be involved in the political issues of the country.

#### From 1991 to present

Unlike other groups, changing the political system of the country didn't affect the Armenian language situation very much because they were a small, closed community and stayed far away from any political issues. Therefore teaching the Armenian language has never stopped and every Armenian in Iraq learns their native language from early childhood.

However, Kurdish self-ruling in the northern part of the country opened another gate for the Armenian native language to progress further. The first Armenian primary school was opened in the March of 1993 in the region. In the last fifteen years, over 60 primary and preparatory Armenian and Syriac schools have been founded in Erbil and Dohuk.

Today in Iraq, Armenians have their own schools, the Armenian private school in Baghdad holds more than 700 students, and they have their own kindergarten. In 2005 the Iraqi constitution formerly acknowledged that the Armenian language can be used as a mother tongue.

#### Conclusion

Minorities of Iraq have suffered a lot to keep their mother-tongues alive. The language situation has always been the foundational symbol of defense for minorities and a serious matter for the Iraqi authorities during the last ten decades. Kurdish, the spoken language of the second biggest ethnic group in Iraq, was not in a stable situation for a long time due to the Kurds continued involvement in political issues. The Turkmen language was basically in the same situation as the Kurdish language and for a period of time Turkmen were not even allowed to express themselves in their native language. Certainly, the Authorities pressure on Assyrians and Armenians was to a lesser degree than that placed on Kurdish and Turkmen because the first two groups were not generally involved in the political issues of the country.

The researchers conclude the fact that spring of 1991 was the best moments ever for minorities of the country to plan to take their languages into a better situation. Today Kurdish alongside with Arabic is the official language of the country. Turkmen, Syriac and Armenian are also identified by the Iraqi permanent constitution. Children are learning in their mother tongue, thousands of newspapers and magazines are

published in these recognized languages daily, and hundreds of local and satellite channels are broadcasting. After decades of sacrificing, minorities of Iraq can now recognize their own mother tongue as one of the official languages of the country. Appearing ISIS terrorist groups on the ground in 2014 forced thousands of Iraqi people

to leave their home which affect their language status this causes serious recommendations for urgent researches.

Reviewed by Kathleen L. Queen (USA); Project Manager; WINKRI  
8/2018



#### Библиографический список / References

1. Cagliari M. Language Policy in Brazil: Monolingualism and Linguistic Prejudice, *Language Policy*, (3) n.1, 2004. 3-23.
2. حمە ئەمین س. عەلیب. زار و شێوەزار. چاپی یەکەم. سلێمانی: ناوەندی چوارچرا. ۲۰۰۶.
3. خۆشناو ن. زمانی ستانداردی کوردی. چاپی یەکەم. هەولێر: ناوەندی پلۆگرافیک و پەڕاوێز. ۲۰۱۳.
4. م. عزیز ه. سەلیقە زەمانی و گەشتەنگە زەمانی کوردی. چاپی دووەم. سلێمانی: ناوەندی ئارژ. ۲۰۰۵.
5. Haig G. The Invisibilisation of Kurdish. In: Conermann, S. & Haig, G., ed. *The Other Side of Language Planning in Turkey: Die Kurden. Studien zu ihrer Sprache, Geschichte und Kultur, Asien und Afrika: Beitrage des Zentrums für Asiatische und Afrikanische Studien (ZAAS) der Christian. Albrechts-Universität zu Kiel, Band 8: Schenefeld, 2004. 133.*
6. Hassanpour A. Nationalism and Language in Kurdistan 1918-1985. San Francisco: Mellen Research University Press, 1992. 85
7. League of Nations, Question of the Frontier between Turkey and Iraq. – 1932. *Official Journal*, July 1932, 13'h year, no.7, 1925. 1347.
8. Allison, C. Kurdish in Iraq. In: Postgate, J., ed. *Languages of Iraq: ancient and modern. British School of Archaeology in Iraq: Cambridge, 2007. 143.*
9. Washington Post. Iraqi new Constitution. available at <http://www.washingtonpost.com/wpdyn/content/article/2005/10/12/AR2005101201450.html> [Data access 12.02 2018]
10. Butut C. Iraqi Turkman. In: Postgate, J., ed. *Languages of Iraq: ancient and modern. British School of Archaeology in Iraq: Cambridge, 2007. 166.*
11. Kuzanchi F. Yousf. *Usul al thaqa al sryania fi bilad ma baen nahraen. Amman: Dar dijla, 2010. 47.*
12. Matar S. Al Zati jariha ishkalat al hawya fy al irak wa al alam al arabi (al sharq u mtawast) ta 2. Beirut: Al muasasa al Arabia lildrasat walnashr, 2000. 37-38.
13. Petrovich K. Mateeve. Assyrians and Assyrians in modern time. Damascus: Bardaisan publication, 1989. 43.
14. Tove S., Desmond F. Kurds in Turkey and in Iraqi Kurdistan, A Comparison of Kurdish Educational Language Policy in Two Situations of Occupation: in *Genocide Studies and Prevention. Iraqi Kurdistan*, 2008. RT3/1.
15. "KRG Statement Regarding the Situation of the Christian Minority in Iraqi Kurdistan" KRG-Nordic Representation, 16/03/2005, Kurdistan Regional Government.
16. Dekmejian R. H. The Armenian Diaspora. In: Richard, G., ed. *The Armenian People from Ancient to Modern Times: Foreign Dominion to Statehood. The Fifteenth Century to the Twentieth Century. New York: St. Martin's Press, 1997. 427.*

Статья поступила в редакцию 16.11.19

УДК 811.161.1' 282.2

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10210

**Belenkevich E.V., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Altai State Technical University n.a. I.I. Polzunov (Barnaul, Russia),**  
E-mail: [prokofeva@yandex.ru](mailto:prokofeva@yandex.ru)

**LINGUISTIC AND MENTAL PORTRAIT OF A DIALECTAL LINGUISTIC PERSONALITY IN THE DIRECTION OF LINGUOPERSONOLOGY.** In this article, the author attempts to describe the linguistic personality of the dialect bearer as a typical representative of the Russian peasantry, a carrier of folklore wealth. The researcher describes an approach to the study of dialect language personality in the context of linguopersonology: the plan of consideration is linguistic and mental, or cognitive, portraiture through the consideration of an idiolect. The analysis is subjected to such type of a language personality as a dialectal linguistic personality. Language features of speech of dialect language personality in Altai are considered. The author proposes a mental-value conceptsphere in the language picture of the world of Altai old-timers, including universal basic concepts, describes their content and significance for the national culture.

**Key word:** linguopersonology, dialect language personality, dialect, idiolect, language portrait, mental / conceptual portrait, conceptsphere, language picture of the world.

**Е.В. Беленкевич, канд. филол. наук, доц., Алтайский государственный технический университет имени И.И. Ползунова, г. Барнаул,**  
E-mail: [prokofeva@yandex.ru](mailto:prokofeva@yandex.ru)

## ЯЗЫКОВОЙ И МЕНТАЛЬНЫЙ ПОРТРЕТ ДИАЛЕКТНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ В РУСЛЕ ЛИНГВОПЕРСОНОЛОГИИ

В настоящей статье предпринята попытка системного описания языковой личности носителя диалекта как типичного представителя русского крестьянства Сибири. Предлагается подход к изучению диалектной языковой личности в русле лингвоперсоналогии: план содержания – языковое и ментальное, или концептуальное, портретирование через рассмотрение идиолекта. Анализу подвержен такой тип языковой личности, как диалектная языковая личность. Рассматриваются языковые особенности речи диалектной языковой личности на Алтае. Автором предложена ментально-ценностная концептосфера в языковой картине мира носителя диалекта, включающая универсальные базовые концепты, описано их содержание, актуализация и значение для отечественной культуры.

**Ключевые слова:** лингвоперсоналогия, диалектная языковая личность, диалект, идиолект, языковой портрет, ментальный / концептуальный портрет, концептосфера, языковая картина мира.

Широко распространенное в лингвистике, коммуникатологии, семиотике, антропологии, психологии понятие «языковая (также: дискурсивная, текстовая, топонимическая и др.) личность» (ср. также понятия «языковой портрет» личности, говорящего, индивида) представляет собой, как известно, многомерное и объемное понятие, нередко трактуемое как совокупность образов сознания, формируемых при помощи языковых средств – слов, свободных и устойчивых словосочетаний, предложений, дискурсивных практик, текстов и ассоциативных рядов и полей. При этом определяющая роль в словосочетании «языковая личность» принадлежит, естественно, языку, словесному знаку, который «скрывает за собой различные оттенки выражения мысли (в значении *mens, mentis*), и не только символы, но также образы, понятия, мифы и т.п.» [1, с. 15].

На современном этапе развития науки о языке преобладающий вектор исследования направлен непосредственно на человека говорящего, как следствие, выделились и самоопределились отдельные отрасли языкознания, исследующие его с различных ракурсов: когнитивистика, коммуникативная лингвистика, психолингвистика, этнолингвистика, лингвокультурология, коммуникативная стилистика и т.п. Следуя логике внутреннего развития, языкознание подошло к новому витку в спирали развития – оно нуждается в новой дисциплине, аккумулирующей лингвистические исследования с единым объектом познания – языковой личностью (далее по тексту – ЯЛ). Так, исходя из специфики объекта

исследования, целей, задач, методологии и языкового материала, по словам Е.В. Иванцовой, постепенно «выкристаллизовалась» молодая многозадачная и многомерная область современной русистики – лингвоперсоналогия [2]. Отличие лингвоперсоналогии от других отраслей языкознания заключается в том, что в фокусе ее внимания – персона, индивид, рассматриваемый с позиций индивидуального языка – идиолекта. Предтечей данной отрасли языкознания Е.В. Иванцова называет ряд зарубежных и отечественных лингвистов, как то: Э. Сепир, Л. Вайсгербер, И.А. Бодуэн де Куртенз, Э. Бенвенист, В.В. Виноградов, М.М. Бахтин, Н.С. Трубецкой и др. В настоящее время обобщающая работа по лингвоперсоналогии принадлежит перу томского ученого Е.В. Иванцовой [2].

На сегодняшний день в рамках данной дисциплины представлена типология ЯЛ, выработаны методы анализа, определен языковой материал исследования и методы его сбора, очерчен терминологический аппарат – базовым термином является, безусловно, термин «языковая личность» (Н.Д. Голев, Е.В. Иванцова, В.И. Карасик, Ю.Н. Караулов, К.Ф. Седов, Т.К. Сироткина, О.Б. Сироткина, А.Ю. Коровина, М. Пикхарт, Н.А. Тупикова, Е.С. Шойсоронова, С.К. Башиева и др.). Обращаясь к типам ЯЛ, отметим, что носитель диалекта как языковая личность занимает лидирующие позиции среди прочих в лингвоперсоналогии.

Диалектная языковая личность – понятие объемное и многомерное, требующее системного описания не только языковой среды (фонетического, морфо-



логического, синтаксического уровня языка, идеографической сетки, системных отношений в лексике, а также фразеологических единиц, фольклорных текстов, дискурса, т.е. всего того, где вербализируется не только мироотложивающаяся функция языка носителя диалекта, но и ментального портрета. Широко известные в настоящее время базисные исследования лингвоперсоналогии представлены трудами В.П. Тимофеева [3], Е.В. Иванцовой [4] и в целом Томской диалектологической школой, В.Д. Лютиковой [5], В.А. Малышевой [6], Е.А. Нефедовой [7], Е.В. Прокофьевой [8], Г.А. Толстовой [9], Ф.Л. Скитовой [10]. Однако еще А.А. Шахматов обращался к носителю диалекта, через язык которого – к описанию Лекинского говора: «Свою задачу Алексей Александрович определяет так: на основании данных языка дать картину исторического развития народа» [11]. Таким образом, на первый план выдвигаются данные языка: именно по этим данным выстраивается история народа, следовательно, вскрываются «базисные конструкции» национального менталитета, поскольку единственным репрезентантом духа народа является язык. В связи с этим взрыв интереса к «реликтовому» объекту исследования определен современной (лингвоперсоналогической) парадигмой науки о языке, своевременностью, необходимостью и актуальностью подобного рода исследований. В это же время языковой материал, собранный исследователем одним из самых сложных методов – методом языкового включения, представлял для науки ценнейший источник познания как человека, так и его языка. Этим и определяется новизна предъявленного исследования.

Выбирая в качестве объекта описания диалектную языковую личность, исследователь задает и определенную парадигму познания, включающую целый комплекс как лингвистических, так и внеязыковых параметров, без которых невозможно объемное рассмотрение феномена ЯЛ носителя диалекта.

Во-первых, говоря о диалектной языковой личности, невозможно отвлечься от языка (в нашем случае – диалекта): определение типа говора через описание уровней языка (фонетический, морфологический, синтаксический, лексический) – определяющее условие объективного научного изучения ЯЛ носителя диалекта. Не описав систему языка, в которой существует носитель диалекта как субъект речепорождения, невозможной становится реконструкция его концептного мира «с выходом» на русскую ментальность, имеющую до настоящего времени столь размытые формы, но уверенно продолжающую считаться фокусом внимания целого комплекса социально-гуманитарных наук – антропологии, социологии, психологии, этнологии, когнитологии, культурологии, аксиологии, регионоведения и т.п., желающих получить заветный ключ к ментальному коду нации как «нанотехнологическому» средству управления человеческими ресурсами в сфере мироведения, мировосприятия и миропонимания, логики мироустройства и мирозидания, механизмов ретрансляции культуры и формирования системы ценностей этноса.

Думается, что тип говора отражает также специфику языковой картины мира его носителя: так, южнорусы и севернорусы будут иметь определенные отличия в жизненных установках. В.В. Колесов пишет по этому поводу: «И в последующие времена свободолобивые северяне, не знавшие ни татарского бича, ни крепостнической плети, хранили русского слова и русской совести, становились то защитниками Руси, то ее строителями, то поэтами. Крепостнический Юг дал великих художников слова – из дворян, Север – из крестьян» [12]. Или: «Народ на севере отличался рассудительностью в созерцательной жизни, ему присуща мыслительная работа; на юге, в киевских пределах, преобладал волевой элемент, жили люди характера сильного; а посредние русской земли, между Новгородом и Киевом, как основное свойство характера в поведении возобладали чувства: буйство и страсти, безоглядная удаль и пределы святости – русская ширь» [там же].

Таким образом, определение типа говора является отправной точкой в изучении диалектной языковой личности. Если говорить о старожиловских говорах на территории Алтайского края, то их фиксация и последовательное изучение сопряжены с выявлением степени влияния литературного языка, а следовательно, степени разрушения говора под этим воздействием. Подобное воздействие на говоры литературной нормы, по мысли В.В. Колесова, приводит к тому, что четкое противопоставление *диалектное* – *литературное* оказывается все более смещенным в сторону просторечия [13, с. 3].

Принципиально важным аспектом изучения ЯЛ носителя диалекта является детальное рассмотрение его лексикона и системных отношений внутри него, за счет чего языковая картина мира носителя диалекта просматривается еще рельефнее и ярче. Именно лексический уровень является связующим звеном между языком и мышлением, «... именно лексика представляет собой наиболее богатый материал для изучения языка отдельной личности в его сложном соотношении с языком социума – и для характеристики ЯЛ как того или иного социолингвистического типа, и для выявления индивидуального начала в идиоме. Кроме того, характер языковой и – уже – ценностной картины мира, во многом составляющие специфику личности, проявляются прежде всего в лексиконе», – заключает Е.В. Иванцова [4].

Анализируя говор Быстроистокского района в целом и отдельного его представителя – Медведевой Анны Васильевны (1913 г.р.), которая стала объектом нашего исследования, мы убедительно продемонстрировали тип говора и определили его как южно-русский, а также доказали, что выбранная нами в качестве объекта исследования диалектная языковая личность – яркий представитель южно-русского типа говора (см. [8]). К сожалению, формат статьи не позволяет

дать развернутое его описание. По этой причине ограничимся лишь некоторыми, наиболее яркими чертами. К особенностям системы вокализма относятся:

- умеренное аканье как определяющая черта;
- яканье, иканье. Поясним. В акающих говорах принцип неразличения гласных фонем неверхнего подъема в первом предударном слоге распространяется и на положение после мягкого согласного. Качество этого гласного и определяет тип предударного вокализма – еканье, иканье, яканье. В речи А.В. Медведевой в одних и тех же фонетических условиях наблюдается употребление как а, так и не а(у): Сравним: «В Шульгиной я [с'а]мнádцать лет прожила» – «У нас рáньше [с'и]мнádцать дворов было, замки сроду не вешали». Или: «А [с'а]стрá или брат, кто есь у её» – «А та [с'и]стрá богáтб жили». Таким образом, яканье в системе говора Быстроистокского района разрушается под воздействием литературной нормы и находится в переходной стадии к иканью (подробнее см. [8]).

Наиболее яркими чертами в области консонантизма в речи А.В. Медведевой являются *щоканье* и *соканье*: «Заме[ш']ательно она себя велá: овé[с] паслá, уеё двое мáленьких на руках, на [ш'б] ей эти мужуки»; «Да это ни[ш'б], ходи они в штáнх, только бы чé попáло не делали, а то [ш'б], в школе на[ш'а]ли родить – это само плóхо дéло» и др. Произношение [с] на месте ц встречается также наряду с литературной нормой: «Так мы дружно все жили: на *улицу* пойдем вместе с сестрой, с *улицы* вместе». Объясняется это воздействием на говор литературной нормы, что приводит к разрушению данного явления. В отдельных случаях в речи А.В. Медведевой встречается фрикативное образование звонкой задненёбной фонемы <г> – <г'>: «Я вот думаю, ангел есть, он за окошком сидит, ко[г']уда женщина рождает и судьбу ему нарекает, он сидит, ножки свесит».

Еще несколько ярких штрихов к языковому портрету диалектной языковой личности: употребление стяженных форм прилагательных, а также сходных с ними по склонению причастий, неличных местоимений, числительных: «Я вот *молодá* была, пошлá к снохэ на день рождéнья»; «На мне юбка холст[и]: *я* и шáль-то у меня подвэзана»; «Красивы дэвки, – говорят, – песельники»; «Цветки *таки* мелканы у лёна»; «Песни *всяки* знали».

Употребление стяженных форм глаголов 1-го спряжения 2-го и 3-го лица ед. ч. и 1-го, 2-го лица мн. ч. настоящего и простого будущего времени также характерно для речи рассматриваемого нами носителя диалекта: «А *еёо* друх и *спрáшивает*, мол, [ш'б] твоя жена за стол с нами не садится»; «Это *вот* в каждом доме *самогонку* гонят, и никто ничé не скажэ»; «Вот *жихи* *выкупат* эту бутылку – дéнех дáёт»; «А так *вот* садишь, *вот* так *вот* стул *постáвишь* в гóрнице, тады гóрницей звали, *посудишь* *невéсту* – *коль* *прозевáт*, *коль* не *прозевáт*». Таким образом, территория Быстроистокского района Алтайского края характеризуется южно-русским типом говора.

Мы уже говорили о важности изучения лексикона диалектной личности, по этой причине на сегодняшний день нами ведется всестороннее описание лексического уровня и подготовка проекта концептуального словаря диалектной языковой личности на Алтае. Только при описании всех составляющих языковой системы носителя диалекта языковой портрет диалектной языковой личности будет завершенным.

Иной ракурс рассмотрения, требующий пристального внимания исследователя, – описание ментального, или концептуального, портрета ЯЛ носителя диалекта. Т.е. посредством языка реконструировать фрагмент языковой картины мира ЯЛ носителя диалекта, выделив базисные концепты как основную единицу измерения ментальности. Язык как концептосфера задает определенный концептуальный алгоритм, моделирующий языковую картину мира его носителя. Ключ данного «алгоритма» – метаязыковой код (план содержания понятий, или концептов). Реконструкция языковой картины мира диалектной языковой личности (архетипическое восприятие мира) посредством погружения в региональную лингвокультуру через идиолект позволит «вскрыть» метаязыковой код, разгадать его «шифр», поскольку единственным репрезентантом национального сознания выступает культура.

Известно также, что вопрос о «наивных» языковых интерпретациях разного рода реалий, имеющих научные дефиниции, как практически важный и требующий решения, был осознан в первую очередь лексикографами. В частности, в работе Ю.Д. Апресяна «Образ человека в языке: Попытка системного описания» был представлен анализ эмоциональной лексики русского языка в плане «наивного» языкового мировоззрения, своего рода «наивной психологии»: «... он «наивен» (взгляд на мир – Ю.Д. Апресян) в том смысле, что во многих существенных деталях отличается от научной картины мира. При этом наивные представления отнюдь не примитивны. Во многих случаях они не менее сложны и интересны, чем научные. Таковы, например, наивные представления о внутреннем мире человека. Они отражают опыт интроспекции десятков поколений на протяжении многих тысячелетий и способны служить надежным проводником в этот мир» [14, с. 39].

Тот факт, что «поиски» донаучной архетипической картины мира нужно вести в диалектной среде, был также отмечен Ю.Д. Апресяном в 1995 г. при обозначении проблемы реконструкции «наивной» языковой картины мира в качестве одной из основных в языкознании того периода: «Ведется поиск и реконструкция присущего языку цельного, хотя и «наивного», донаучного взгляда на мир. Развивая метафору лингвистической географии, можно было бы сказать, что исследу-

ются не отдельные изоглоссы или пучки изоглоссов, а диалект в целом» [там же]. Таким образом, ученым обозначается перспективность научных поисков «наивного» взгляда на мир – диалект.

Нельзя не вспомнить в этой связи и работы французских структуралистов Ролана Барта, Цветана Тодорова, Юлии Кристевой, отмечавших, что независимо от происходящих экономических и социальных перемен в жизнедеятельности социума в ней неизбежно сохраняются «некие существенные черты – следы», всегда присущие деятельности человека. К таким чертам (следам), способным отражать даже особый род деятельности говорящего субъекта, относятся, по мнению крупнейшего современного семиолога Ролана Барта, «следы собственного письма» или «следы» языковых произведений, реализуемые в соответствующем дискурсе или текстах. Перефразируя Р. Барта, можно сказать, что эти «следы» коррелируют с фрагментами сценарной разновидности самой жизни субъекта: и как то, что она есть (т.е. как преломляется современная картина мира), и как то, чем она кажется (т.е. как она согласуется с позиционированием Я-модальности говорящего), и как то, какой она была (т.е. сохранилась, закрепились в многообразности вербальных следов, отраженных также в позиционировании модальности Я говорящего, сродни библейскому: «Что было, то и есть»). Вербальные следы раскрывают и то, какой эта жизнедеятельность (разумеется, в образе некой картины мира) является на самом деле, и то, какой бы она хотела выглядеть в ментальном пространстве носителя языка.

Следовательно, жизнедеятельность любого индивида «располагает своим собственным языком» – идиолектом, который может одновременно рассматриваться и как индивидуальный – так как выражает «точку зрения» носителя диалекта, и как национальный – в виде чередующихся друг за другом образов (концептов), важных для национальной культуры, потому что этот язык – репрезентант культурного и духовного опыта народа: «В одном и том же индивиде существует множество словарей; тот или иной набор подобных словарей образует *идиолект* (курсив – наш) каждого из нас... причем любой подобный словарь, какова бы ни была его глубина, представляет собой *код* (курсив – наш), поскольку сама наша психика структурирована наподобие языка; более того, чем глубже мы погружаемся в недр человеческой психики, тем более разреженными становятся пространство между знаками, и тем легче они поддаются классификации...» [15, с. 313].

Изучение языковой («наивной») картины мира на примере конкретной личности, проживающей на определенной территории, представляет для лингвистов, диалектологов и – в целом – для когнитивистов, работающих над «проблемой языкового сознания» как одной из «трудных проблем когнитивистики», по Д. Чалмерсу, несомненную ценность, ибо архетипическое языковое отражение «наивной» картины мира носит донаучный характер, так как даже в современном словоупотреблении легко просматриваются «следы» мифопоэтического, архетипического мышления, например, при «очеловечивании» пространства (ср.: «подножье горы, устье реки, горный хребет, рукава реки») с использованием «антропоморфного кода», по В. Топорову. Действительно, на основе природной потребности человека в языке формируется его языковая личность, в связи с чем человек становится детерминированным языком. Вместе с языком и через язык личность становится детерминированной культурой, поскольку, как отмечает Э. Сепир, «... реальный мир в значительной мере неосознанно строится на основе языковых привычек той или иной социальной группы» [16, с. 261]. Именно носитель диалекта наиболее полно вбирает в себя опыт предшествующих поколений, репрезентируя все это в языке и культуре. Идея влияния поколений была одной из ключевых в работах И.А. Бодуэна де Куртэна, говорившего о том, что влияние поколений друг на друга бесконечно, а диалектное своеобразие передается путем наследования. «Люди, живущие одновременно, влияют друг на друга. Всякое новое поколение, вновь нарождающееся и подрастающее, непрерывно сталкивается в лице отдельных своих представителей с представителями предшествующего поколения, образуя так называемое современное поколение, и так далее, без конца» [17, с. 15]. В.Д. Лютикова выделяла детерминизм как один из постулатов становления языковой личности. Кроме того, детерминизм был положен ею в основу концептуальной модели языковой личности [5]. Так, А.А. Потебня впервые в отечественной лингвистике провозгласил тезис о культурно-историческом строе личности, обусловленном мыслительным строем языка, назвав культуру детерминантой народного склада. Следовательно, языковая деятельность личности сводится к созданию мира культуры посредством языка [18]. Отталкиваясь от точки зрения о детерминированности языковой картины мира, предположим, что диалектная языковая личность должна быть винтессенцией достижений предшествующего развития традиционной народной культуры, базовых национальных ценностей, отраженных в «наивной» языковой картине мира.

В целом понятие «наивной» картины мира активно функционирует в языкознании и признается учеными как базис национальной картины мира: «В качестве обыденной или наивной картины мира понимается тот комплекс представлений, образов и ценностей, который сложился в обыденном сознании на уровне ментального и повседневного восприятия жизненных реалий отдельным человеком или целым социумом. ... Поэтому, для того чтобы вскрыть особенности национальной картины мира, присущей представителю той или иной национальной культуры, необходимо изучить сознание человека, зафиксированное посредством языка», – отмечает Е.А. Карапетян [19, с. 4].

Таким образом, восстановить фрагмент языковой картины мира диалектной языковой личности представляется возможным при условии анализа базовых концептов диалектной языковой личности – концептосферы, по сути, языкового сознания, – которая отразит фрагмент национальной языковой картины мира, а, следовательно, и национального русского менталитета.

«Период становления и обретения формы термином «концепт» в науке непременно связан с определенной долей произвольности его употребления, расплывчатостью использования, размытостью границ, аттракцией с близкими по значению и по языковому выражению терминами», – пишет В.А. Ефремов [20, с. 40–50]. Неслучайно в одной из своих программных работ известный специалист по лингвокультурологии С.А. Воркачев называет «концепт» «зонтиковым термином». Однако современное состояние науки о языке таково, что термин «концепт» определяется в зависимости от ракурса его рассмотрения: когнитивистика (Е.С. Кубрякова, А.П. Бабушкин), психолингвистика (Фрумкина, А.А. Залевская), лингвокультурология (Ю.С. Степанов, С.Г. Воркачев, В.В. Колесов, В.А. Маслова, С.Х. Ляпин, В.Н. Телия, И.А. Стернин, В.И. Карасик и др.), субглобалистический подход (А.Вежица), лингвофилософия (Н.Д. Арутюнова), лингвоконцептология (С.Г. Воркачев).

Однако термин «концепт», хотя и имеет в науке уже весьма очерченные формы, так и для репрезентации универсальной языковой картины мира ЯЛ носителя диалекта, поскольку жизненный цикл носителя диалекта формирует не один концепт, а сеть взаимообусловленных, в некоторых случаях взаимозаменяемых, пучков актуальных смыслов, зависящих как от национально-культурной специфики, так и от творческого потенциала языковой личности: «Потенции концепта тем шире и богаче, чем шире и богаче культурный опыт человека» [21, с. 3]. В работе «Концептосфера русского языка» Д.С. Лихачев впервые ставит вопрос о существовании «идеосферы»: «И слово, и значение, и концепты этих значений существуют не сами по себе в некой независимой невесомости, а в определенной человеческой «идеосфере» [там же]. Выделяя заместительную функцию концепта по отношению к слову, автор подчеркивает сложнейшую по типам и структуре взаимосвязь концептов и вводит понятие «концептосферы» в качестве совокупности концептов языка с оговоркой на то, что формирование концептосферы национального языка не оторвано от его носителя, а порождается им. «Концептосфера – это совокупность концептов нации, она образуется через потенции и комплексы концептов носителей языка» [там же]. И концепты, и концептосфера, безусловно, ментальные образования, однако уловимы они лишь посредством анализа языка. Отсылка к носителю языка, или концептосферному, по Д.С. Лихачеву, смещает фокус внимания со структурно-системного подхода к языку в сторону антропоцентризма, определяя человека не только мерой всех вещей, но и творцом как индивидуальной концептосферы, так и национальной. Разумеется, концептосфера невозможна без носителя языка / носителя диалекта и наоборот: ЯЛ носителя того самого языка / носителя диалекта невозможна без описания его концептосферы – той сферы его жизни, где проявляется мироотражающая функция языка.

В понимании концепта нам близка суть лингвокультурологического подхода, смысл которого заключается в глубокой детерминированности языковой картины мира национальной культурной спецификой. Ставшие уже классическими в этом направлении работы Ю.С. Степанова, С.Г. Воркачева, В.В. Колесова, В.А. Масловой, С.Х. Ляпина, В.Н. Телия, И.А. Стернина, В.И. Карасика и др. схожи в своем определении термина «концепт», который рассматривается как форма воплощения – «сгусток» – культуры в сознании человека.

По мнению О.Н. Кушнир, «... при всей сложности структуры концептосфера представляет собой целостность – разумеется, исторически развивающуюся (при сохранении устойчивого «ядра»), динамически меняющуюся буквально год от года как в отдельных составляющих, так и связях между ними» [цит. по 22]. Исследователь подчеркивает, что «архетипическое ядро может менять ключевые именованности, в нем по-новому акцентируется и/или переформулируется содержание базовых концептов, но их национально-специфическое и/или общечеловеческое своеобразие при этом сохраняется» [там же, с. 38]. Нельзя не согласиться с тем фактом, что базовый концептный мир динамичен, а именно: может варьироваться содержание концептов при том условии, что ядро представляет собой национальный инвариант (инвариант также устойчив для определенного исторического периода).

В связи с вышесказанным наиболее удачным будет использование термина «концептосфера» для реконструкции языковой картины мира носителя диалекта как языковой личности. Концептосфера в нашем понимании видится как когнитивная сеть в языковом сознании человека, состоящая из множества взаимосвязанных и взаимообусловленных концептов, несущих ментальную информацию нации. Осмелимся предположить, что пучок актуальных смыслов, вычленяемых в базовой концептосфере носителя диалекта, является тем самым *ментальным кодом* русской нации, *ядром* базисной концептосферы, отраженным в «наивной» архетипической картине мира ставшего сегодня редким носителя диалекта и фольклорного богатства.

Ю.Н. Караулов при моделировании языковой картины мира выделяет базовую часть, так называемое *ядро* картины мира – «инвариант иерархии смыслов и духовных ценностей всех людей, говорящих на определенном языке» [23, с. 37]. В то время как изучение языковой личности «предполагает вычленение и анализ переменной, вариативной части в ее картине мира, части специ-

фической для данной личности и неповторимой» [там же]. Ученый включает в переменную часть структуры языковой личности следующие элементы: а) системно-структурные данные о состоянии языка в соответствующий период – многоаспектный анализ говора в нашем случае; б) социальные и социолингвистические характеристики языковой общности, к которой относится моделируемая личность и которая определяет субординацию и иерархию основных понятий в картине мира. По нашему мнению, к этой части относятся особенности истории и культуры территории проживания ЯЛ, социальное окружение, уровень грамотности; в) психологические свойства, обусловленные принадлежностью к более узкой референтной группе, определенному речевому коллективу, определяющей групповую систему ценностей и установок. На данном уровне важны семейные традиции (в том числе вера), пол и возраст. В связи с вышесказанным языковая картина мира, отраженная в текстах языковой личности, зависит от множества как лингвистических, так и вневлигвистических факторов.

Исходя из уровневой модели ЯЛ по Ю.Н. Караулову, на этапе описания концептосферы диалектной языковой личности мы имеем дело с точкой пересечения когнитивного уровня личности, в котором отражен индивидуальный «образ мира», или система знаний о мире, и прагматического, основанного на целях и мотивах, которые движут развитием языковой личности. Думается, уровни в чистом виде не встречаются – в этом заключается основная сложность работы с «живым» текстом, «живым» сознанием: «Тексты носят спонтанный характер, отражая «поток речи, которые сливаются с потоками сознания и потоком жизни» [24], что позволяет понять языковое сознание народа – именно ту его сферу, где проявляется мироотражающая функция языка. Чтобы выявить ее доминанты и объединить их в более или менее организованную структуру, необходимо в первую очередь иметь «живой» материал, т.е. обширную базу полевого материала. Именно практика пользования живым языком позволяет исследователю фиксировать живую речь носителей диалекта, сохраняя ее яркие особенности, а также вычленив ценностные ориентиры сознания, что впоследствии станет основой для формирования той или иной языковой картины мира носителей диалекта.

Так, на основании анализа материала нами определена ментально-ценностная концептосфера в языковой картине мира носителя диалекта, включающая следующие макроконцепты: Я – СЕМЬЯ – ДОМ – СЕЛО – РОДИНА – МИР – ВЕРА [7]. Представленная ментально-ценностная концептосфера вербализирует сущностную характеристику базового концептного «мира» – основополагающих и жизнеутверждающих для носителя диалекта как субъекта жизнедеятельности концептов, что позволяет оценить значимость и существенность рассматриваемых параметров концептов не только для конкретного носителя диалекта, но и отечественной культуры в целом. Эти концепты как некие, всегда присутствующие деятельности человека черты (следы), будучи включенными в дискурсивный массив диалектной личности, требуют содержательного анализа и выяснения условий функционирования в территориально-жизненном пространстве диалектной личности, обусловленности и взаимопроникновения их в общественно-жизненное пространство села (с экстраполяциями, особенно в воспоминаниях, и на другие территории), обнаружения в них личностных коммуникативных смыслов, фреймовой перспективности и заданных территориальным пространством «черт (свойств, признаков) языкового портрета» ЯЛ носителя диалекта.

Концепты, функционирующие в языковом сознании носителя диалекта, активно изучаются учеными [25 – 30]. Рассматриваются такие концепты, как «душа», «грех», «воля», «жизнь», «хлеб», «путь» и пр. Однако о концептосфере как целом, нечленимом базовом единстве в языковом сознании носителя диалекта заявлено не было. Представленные к исследованию концепты [25 – 30], безусловно, носят характер национальных конститuentов, но, на наш взгляд, они логично встраиваются в один или несколько макроконцептов предлагаемой нами ментально-ценностной концептосферы.

Таким образом, диалектная личность в широком контексте включает понятия, организуемые неразрывную целостность. С большой долей вероятности предположим, что представленная ментально-ценностная концептосфера является универсальным «несущим» основанием для диалектной языковой личности – базовым концептным «миром», ядром. План содержания концептов, включенных в ментально-ценностную концептосферу, не будет тождественно от одного носителя диалекта к другому, но как опорные «столпы» они будут стабильно функционировать в языковой картине мира ЯЛ как носителя диалекта, при этом в течение жизни субъекта актуальные смыслы внутри каждого концепта могут видоизменяться.

Описанный ментальный, или концептуальный, портрет диалектной языковой личности на Алтае, включающий базовые концепты для человека, думается, будет одинаков не для носителя диалекта на Алтае и старожилов других территорий проживания, но с оговоркой на возраст (годы рождения: конец XIX – начало XX в.) и уровень образования «наивная» картина мира рельефнее и ярче просматривается, безусловно, у старожилов малограмотных, что и порождает их креативную и лингвокреативную активность.

Итак, рассмотрение диалектной языковой личности можно считать полным, во-первых, при условии изучения ее языка – языковой системы территории проживания – на всех уровнях. Во-вторых, при анализе вневлигвистических условий, сформировавших личность, как то: исторический срез, особенности территории проживания, социокультурные условия, семейные отношения и традиции, история семьи, пол, возраст, уровень грамотности, вера. В-третьих, изучение базового концептного мира изучаемой диалектной личности как квинтэссенции традиционной народной культуры, воплощения языкового и ментального опыта собственно русского народа; она – носитель этого ментального кода.

Как было отмечено выше, понятие диалектной языковой личности является многомерным и объемным, по этой причине ее языковой и ментальный портрет далек от завершения: много работы еще предстоит на языковом уровне, требует описания ассоциативно-вербальная сеть ментально-ценностной концептосферы. Интересным было бы сравнить полученные данные с языковыми данными других (уже описанных учеными) диалектоносителей для доказательности правомерности существования предъявленной ментально-ценностной концептосферы.

В заключение хотелось бы сказать, что исследования в русле лингвоперсонального пополняются новым материалом и методами, что позволяет выйти на иной ракурс рассмотрения ЯЛ: проанализировать соотношение, взаимосвязь языка и мышления, сфокусировать внимание не только на человеке и его языке, но и шире – на видении мира человеком, на связи языка и культуры нации.

#### Библиографический список

1. Колесов В.В. Ментальные характеристики русского слова в языке и в философской интуиции. *Язык и этнический менталитет*. Петрозаводск, 1995: 13 – 20.
2. Иванцова Е.В. *Лингвоперсоналогия. Основы теории языковой личности*: учебное пособие. Томск, 2010.
3. Тимофеев В.П. *Словарь диалектной личности*. Шадринск, 1971.
4. Иванцова Е.В. *Феномен диалектной языковой личности*. Томск: Изд-во Томского университета, 2002.
5. Лютикова В.Д. *Языковая личность: идиолект и диалект*. Диссертация ... доктора филологических наук, Екатеринбург, 2000.
6. Малышева В.А. Языковая личность как воплощение национального характера. *Национальный менталитет и языковая личность*. Пермь, 2002: 31 – 37.
7. Нефедова Е.А. *Экспрессивный словарь диалектной личности*. Москва, 2001.
8. Лютикова В.Д. *Диалектная языковая личность на Алтае*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Барнаул, 2012.
9. Толстова Г.А. О словаре старообрядческой языковой личности Агафьи Карповны Лыковой. *Вопросы лексикографии*. 2016; № 1 (9): 64 – 81.
10. Сжитова Ф.Л., Огиенко Е.А. Из наблюдений над лексическим запасом одного человека. *Живое слово в русской речи Прикамья*. Пермь, 1971; Выпуск 2: 26 – 39.
11. Лутовинова И.С., Тарасова М.А. *Диалектологическая практика*: учебное пособие для студентов русского отделения филологических факультетов высших учебных заведений. Санкт-Петербург, Москва, 2006.
12. Колесов В.В. *Русская ментальность в языке и тексте*. Москва, 2006.
13. Колесов В.В. *История русского языка*: учебное пособие для студентов филологических факультетов высших учебных заведений. Санкт-Петербург: Филологический факультет СПбГУ, 2005.
14. Апресян Ю.Д. Образ человека по данным языка: попытка системного описания. *Вопросы языкознания*. 1995; № 1: 37 – 63.
15. Барт Р. *Избранные работы. Семиотика. Поэтика*, 1994.
16. Сепир Э. *Избранные труды по языкознанию и культурологии*. Москва: Универс, 1993.
17. Бодуэн де Куртенэ И.А. *Избранные труды по языкознанию*. Москва, 1963; Т. 1.
18. Потёбня А.А. *Слова и миф в народной культуре*. Москва, 2000.
19. Карапетян Е.А. Картина мира и ее отражение в культурно-языковой среде. *Научный журнал КубГАУ*. 2013; № 90 (06): 4. Available at: <http://ej.kubagro.ru/2013/06/pdf/23.pdf>
20. Ефремов В.А. Теория концепта и концептуальное пространство. *Известия Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена*. 2009: 96 – 106.
21. Лихачёв Д.С. Концептосфера русского языка. *Известия РАН. Серия литературы и языка*. 1993; Т. 52, № 1: 3 – 9.
22. Заварзина Г.А. *Русская лексика государственного управления: история формирования и современные процессы развития*. Диссертация ... доктора филологических наук. Москва, 2014.
23. Караулов Ю.Н. *Русский язык и языковая личность*. Москва, 2007.
24. Арутюнова Н.Д. *Язык и мир человека*. Москва, 1999.
25. Гыггазова Л.Г. Концепты «Жизнь» и «Смерть» в языке диалектной личности. *Актуальные проблемы русистики*. Томск, 2003; Выпуск 2, Ч. 1: 103 – 111.
26. Гыггазова Л.Г. Концепт «Путь» в картине мира языковой личности диалектоносителя. *Новая Россия: новые явления в языке и в науке о языке*. Екатеринбург, 2005: 69 – 75.



27. Гынгазова Л.Г. Картина мира языковой личности диалектоносителя: наивная религия. *Язык и общество в синхронии и диахронии*. Саратов, 2005: 158 – 165.
28. Гынгазова Л.Г. О концепте «Воля» в индивидуальном сознании носителя традиционной речевой культуры. *Актуальные проблемы русистики: Языковые аспекты регионального существования человека*. Томск, 2006: 220 – 230.
29. Гынгазова Л.Г. Интерпретация мира языковой личностью диалектоносителя и её реинтерпретация исследователем. *Вестник Томского государственного университета*. 2007; № 295: 15 – 19.
30. Иванцова Е.В. Концепт ХЛЕБ в дискурсе диалектной языковой личности. *Вестник Томского государственного университета. Филология*. 2018; № 56.

## References

1. Kolesov V.V. Mental'nye karakteristiki russkogo slova v yazyke i v filosofskoj intuicii. *Yazyk i etnicheskij mentalitet*. Petrozavodsk, 1995: 13 – 20.
2. Ivancova E.V. *Lingvopersonologiya: Osnovy teorii yazykovoj lichnosti*: uchebnoe posobie. Tomsk, 2010.
3. Timofeev V.P. *Slovar' dialektnoj lichnosti*. Shadrinsk, 1971.
4. Ivancova E.V. *Fenomen dialektnoj yazykovoj lichnosti*. Tomsk: Izd-vo Tomskogo universiteta, 2002.
5. Lyutikova V.D. *Yazykovaya lichnost': idiolekt i dialekt*. Dissertatsiya ... doktora filologicheskikh nauk, Ekaterinburg, 2000.
6. Malysheva V.A. Yazykovaya lichnost' kak voploschenie nacional'nogo haraktera. *Nacional'nyj mentalitet i yazykovaya lichnost'*. Perm'. 2002: 31 – 37.
7. Nefedova E.A. *Ekspressivnyj slovar' dialektnoj lichnosti*. Moskva, 2001.
8. Prokofeva E.V. *Dialektnaya yazykovaya lichnost' na Altai*. Dissertatsiya ... kandidata filologicheskikh nauk. Barnaul, 2012.
9. Tolstova G.A. O slovare staroobryadcheskoj yazykovoj lichnosti Agafi Karpovny Lykovo. *Voprosy leksikografii*. 2016; № 1 (9): 64 – 81.
10. Skitova F.L., Ogenko E.A. Iz nablyudenij nad leksicheskim zapasom odnogo cheloveka. *Zhivoe slovo v russkoj rechi Priam'ya*. Perm', 1971; Vypusk 2: 26 – 39.
11. Lutoynova I.S., Tarasova M.A. *Dialektologicheskaya praktika*: uchebnoe posobie dlya studentov russkogo otdeleniya filologicheskikh fakul'tetov vysshih uchebnyh zavedenij. Sankt-Peterburg, Moskva, 2006.
12. Kolesov V.V. *Russkaya mental'nost' v yazyke i tekste*. Moskva, 2006.
13. Kolesov V.V. *Istoriya russkogo yazyka*: uchebnoe posobie dlya studentov filologicheskikh fakul'tetov vysshih uchebnyh zavedenij. Sankt-Peterburg: Filologicheskij fakul'tet SpbGU, 2005.
14. Apresyan Yu.D. Obraz cheloveka po dannym yazyka: popytka sistemnogo opisaniya. *Voprosy yazykoznaniya*. 1995; № 1: 37 – 63.
15. Bart R. *Izbrannye raboty. Semiotika. Po etika*, 1994.
16. Sepir E. *Izbrannye trudy po yazykoznaniyu i kul'turologii*. Moskva: Univers, 1993.
17. Bodu' en de Kurten' e I.A. *Izbrannye trudy po yazykoznaniyu*. Moskva, 1963; T. 1.
18. Potebnya A.A. *Slovo i mif v narodnoj kul'ture*. Moskva, 2000.
19. Karapetyan E.A. Kartina mira i ee otrazhenie v kul'turno-yazykovoj srede. *Nauchnyj zhurnal KubGAU*. 2013; № 90 (06): 4. Available at: <http://ej.kubagro.ru/2013/06/pdf/23.pdf%20S.4>
20. Efremov V.A. Teoriya koncepta i konceptual'noe prostranstvo. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta imeni A.I. Gercena*. 2009: 96 – 106.
21. Lihachev D.S. Konceptosfera russkogo yazyka. *Izvestiya RAN. Seriya literatury i yazyka*. 1993; T. 52, № 1: 3 – 9.
22. Zavarzina G.A. *Russkaya leksika gosudarstvennogo upravleniya: istoriya formirovaniya i sovremennye processy razvitiya*. Dissertatsiya ... doktora filologicheskikh nauk. Moskva, 2014.
23. Karaulov Yu.N. *Russkij yazyk i yazykovaya lichnost'*. Moskva, 2007.
24. Arutyunova N.D. *Yazyk i mir cheloveka*. Moskva, 1999.
25. Gyngazova L.G. Koncepty «Zhizn'» i «Smerť» v yazyke dialektnoj lichnosti. *Aktual'nye problemy rusistiki*. Tomsk, 2003; Vypusk 2, Ch. 1: 103 – 111.
26. Gyngazova L.G. Koncept «Put'» v kartine mira yazykovoj lichnosti dialektonositelya. *Novaya Rossiya: novye yavleniya v yazyke i v nauke o yazyke*. Ekaterinburg, 2005: 69 – 75.
27. Gyngazova L.G. Kartina mira yazykovoj lichnosti dialektonositelya: naivnaya religiya. *Yazyk i obschestvo v sinhronii i diahronii*. Saratov, 2005: 158 – 165.
28. Gyngazova L.G. O koncepte «Volja» v individual'nom soznanii nositelya tradicionnoj rechevoj kul'tury. *Aktual'nye problemy rusistiki: Yazykovye aspekty regional'nogo suschestvovaniya cheloveka*. Tomsk, 2006: 220 – 230.
29. Gyngazova L.G. Interpretatsiya mira yazykovoj lichnost'yu dialektonositelya i ee reinterpretatsiya issledovatelem. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2007; № 295: 15 – 19.
30. Ivancova E.V. Koncept HLEB v diskurse dialektnoj yazykovoj lichnosti. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Filologiya*. 2018; № 56.

Статья поступила в редакцию 16.11.19

УДК 811.161

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10211

Wang Qiaoshi, postgraduate, Far Easter Federal University (Vladivostok, Russia), E-mail: 1904642718@qq.com

**THE FUNCTIONS OF THE TEXT CLIP AND LATEST.** The article is dedicated to an analysis of functioning of a text clip *and latest* in different conditions of the usage. The objective of the study is to describe the main functioning of *and latest* in different types of texts, as well as to identify the specifics of the functioning of each of them. The paper gives a brief review of the works that study text clips and clips-phrases. Due to the analysis of the usage of examples (the material was the linguistic facts of The National Corpus of the Russian language and the news programs of Radio of Russia), the author concludes that the most common position of the use of *and latest* is at the beginning of a new paragraph; sometimes with a shift in the middle of the paragraph. Its role in the text: as an indicator of consistency and coherence in the development of the topic; the transition to a new microthem or a turn to a new microthem within the same topic; return to the beginning; conclusion to the content of the entire article; in the text of the interview, they are signal that the journalist is beginning to ask the last question, which its semantic related to the previous.

Key words: text, text clip, clip-phrase, function.

Ц. Ван, аспирант, Дальневосточный федеральный университет, г. Владивосток, E-mail: 1904642718@qq.com

## ФУНКЦИИ ТЕКСТОВОЙ СКРЕПЫ И ПОСЛЕДНЕЕ

В данной статье рассматривается анализ функционирования текстовой скрепы *и последнее* в разных условиях использования. Целью исследования является описание функционирования скрепы *и последнее* в разных типах текста, а также выявление специфики функционирования каждого из них. Приводится краткий обзор работ, посвященных исследованию текстовых скреп и скрепы-фразы. На основе анализа примеров употребления (источником материала послужили «Национальный корпус русского языка» и новостные передачи «Радио России») можно прийти к выводу, что наиболее распространено употребление *и последнее* в позиции начала нового абзаца, иногда со смещением в середину абзаца. Установлена ее роль в тексте как показателя последовательности и связности в развитии темы; в оформлении перехода к новой микротеме или поворота к новой микротеме в рамках одной темы; возврата к началу; заключения к содержанию всего текста. В тексте интервью *и последнее* сигнализирует о том, что журналист начинает задавать последний вопрос, в смысловом отношении связанный с предыдущими (или предыдущим).

Ключевые слова: текст, текстовая скрепа, скрепа-фраза, функция.

Поскольку изучение грамматики и прагматики русского языка продолжает расширяться и углубляться, за последние годы появляется все больше и больше исследований, посвященных описанию разнообразных явлений текста. В лингвистических исследованиях тексту как высшему уровню языковой системы уделяется все больше внимания. В настоящий момент комплексный и системный анализ средств связи внутри текста является актуальным и основополагающим для его изучения.

Известно, что текст представляет собой особое самостоятельное единство, в котором все аспекты взаимосвязаны. Текст является не замкнутой, а динамической системой, ее задача – осуществлять коммуникацию между адресатом и адресантом. В настоящее время одной из актуальных областей лингвистики текста является определение единиц текста. Исследователи выделяют разные единицы текста, получающие разные названия, в результате в теории текста используются такие термины, как *сверхфразовое единство*, *абзац*, *сложное син-*

*таксическое целое, прозаическая строфа, синтаксический комплекс, монологическое высказывание и др.* Эти термины отражают разные аспекты анализа текста и разные подходы исследователей к его изучению и описанию. Но все термины показывают важную связь между системой выражения и общим значением содержания. Сложное синтаксическое целое (ССЦ) как базовая единица продуцирования текста – это структурно-семантическое образование текста, представляющее собой набор высказываний, объединенных вокруг одного центра. И.С. Папуша говорит о том, что сложное синтаксическое целое, как правило, «имеет следующую композицию: зачин, среднюю часть и концовку. Таким образом, сложное синтаксическое целое – именно та языковая единица, с которой начинается формирование текста и его продуцирование, т.к. все критерии текстuality в ней проявлены наиболее наглядно» [1, с. 119].

Исследователи отмечают, что текст представляет собой последовательность связей ряда единиц по смыслу. Уровень текста является высшим уровнем, на котором фрагменты знаний на языке могут быть получены с определенной целостностью и связностью [2, с. 50]. Как известно, связность и целостность являются двумя основными свойствами текста. Н.С. Ваглина считает, что связность и целостность – «основные, конструктивные признаки текста, отражающими основные характеристики содержания и структуры текста» [3, с. 26]. Для обозначения основных категорий связности текста используются термины «когезия» и «когерентность». Категория когезии представляет связность на горизонтальном уровне, а категория когерентности – на вертикальном. Горизонтальная связность (когезия) делится на линейную, формальную и структурную, она охватывает взаимосвязи высказываний внутри текста и обеспечивает логическую непрерывную последовательность изложения отдельных элементов. Вертикальная связность (когерентность) включает в себя семантическую и смысловую когерентность, понимается как целостность текста, заключающаяся в логико-семантической соотносительности и взаимосвязи входящих в его состав элементов [4, с. 90].

В тексте категория связности предполагает наличие формальных показателей. Их сфера достаточно разнообразна. А.Ф. Прияткина утверждает, что существует множество способов оформления текстовой связи, и среди них большое место занимают те элементы языка, которые имеют и другое назначение. Например, глагольные временные формы, которые кроме своего прямого назначения служат проспекции и ретроспекции [5, с. 335].

В настоящее время исследователи используют разные термины для обозначения текстовых средств связи, которые обеспечивают два основных структурных свойства текста – связность и целостность. В 1978 г. В. Дресслер в статье «Синтаксис текста» назвал средства связи предложений в тексте «коннекторами», отметив, что они «по большей части реализуются в последовательности предложений» [6, с. 125]. Этот термин он применил по отношению к широкому кругу разных средств, указывающих на связность между компонентами текста. Вошедший в русистику из западной лингвистики термин «дискурсивные слова» охватывает большое количество разных лексем, в функции которых входит и оформление связности текста [7, с. 7]. М.В. Ляпон использовала термин «релятив» в качестве общего названия связующих слов не только внутри предложения, но и в тексте [8, с. 31]. М.И. Черемисина называла термином «скрепа» любое служебное слово, формирующее сложное предложение. Например, согласно ее точке зрения, союз является одной из разновидностей скреп [9, с. 179]. А.Ф. Прияткина предложила термин «текстовая скрепа» для обозначения «отдельной категории служебных единиц» [5, с. 342], отражающих особый способ обеспечения внутренней последовательности частей текста. Текстовые скрепы, по мнению А.Ф. Прияткиной, являются особым классом единиц, для которых юнкционная функция первична.

В данной статье объектом анализа является текстовая скрепа *и последнее*. Задача нашего исследования – выявить и обобщить текстовые функции скрепы *и последнее* в разных условиях ее функционирования. Источником материала послужили «Национальный корпус русского языка» и новостные передачи «Радио России». В качестве основы исследования была использована теория текстовых скреп, разработанная в трудах А.Ф. Прияткиной.

Целью исследования является описание функционирования скрепы *и последнее* в разных типах текста, а также выявление специфики функционирования каждого из них.

Текстовые скрепы – это особые служебные единицы, служащие средством связи и обеспечивающие разные связи и отношения между частями текста. А.Ф. Прияткина отмечает, что типичными скрепами являются *итак, таким образом, между тем, однако, более того, так вот* [5, с. 334]. Одновременно с термином «текстовые скрепы» А.Ф. Прияткина ввела термин «скрепа-фраза», с помощью этого термина называется новая модель организаторов текста. С точки зрения А.Ф. Прияткиной, по своей структуре скрепы-фразы весьма разнообразны: состав словоформы – непредикативного и предикативного характера, фразеологизмы, устойчивые соединения с союзом и частицами, фразеологизированные ПЕ и др. Главное их отличие от текстовых скреп – особое интонационное оформление, соответствующее отдельному высказыванию: в письменном тексте оно обозначено точкой (или ее аналогом), а еще сильнее – выделением в самостоятельный абзац. К типичным скрепам-фразам принадлежат *первое, далее, и последнее, к слову* и др. [5, с. 338].

О.И. Филимонов предлагает другое понимание «скрепа-фраза»: он объединяет в этом понятии абсолютно все средства, при помощи которых выража-

ются текстовые связи [10]. Также он принимает отнесенность «скрепы-фразы» к предикативности, таким образом, это позволяет исследователю разделить «скрепы-фразы» на две группы с точки зрения структуры: вводно-модальные юнкционные компоненты, которые вводят дополнительный семантический фон [10, с. 69]; и функционально несамостоятельные предикативные конструкции, которые выполняют функцию соединения и передают вводно-модальные характеристики или presuppositional information в тексте [10, с. 114].

Прежде всего, обратимся к составу текстовой скрепы *и последнее*. В ее состав входит союз *и* в качестве ее обязательного элемента [11, с. 137] и имя прилагательное *последний* в форме среднего рода единственного числа именительного падежа. Союз *и* имеет присоединительное значение. Он вводит последнюю по содержанию фрагмента текста или всего текста информацию. Других форм прилагательного в данной скрепе быть не может, значит, это уже фразеологизированная структура. В тексте формальный признак скрепы *и последнее* – пунктуационное оформление с точкой. На этом основании *и последнее* неотносится к скрепам-фразам, выполняющим связующую функцию, будучи встроенными в высказывание. И наиболее распространено употребление скрепы *и последнее* в позиции начала нового абзаца; иногда со смещением в середину абзаца.

В русском тексте скрепа *и последнее* часто используется в разных структурах: с множественными скрепами, такими как *первое, второе, во-первых, во-вторых, в-третьих* т.д. для выражения последовательности изложения событий и аргументов; также скрепа может употребляться самостоятельно или в диалоге. Например, в интервью скрепа используется для введения последнего вопроса. *И последнее* регулярно используется в новостном тексте. В нашей работе частично опираемся на данные классификации использования, мы рассмотрим функции текстовой скрепы *и последнее* в каждом случае использования отдельно:

1. Функционирование скрепы-фразы *и последнее* в тексте с множественными скрепами *первое, второе, во-первых, во-вторых, в-третьих* и др. В контексте с названными множественными скрепами скрепа *и последнее* может выполнять следующие функции:

(1) Показатель последовательности и связности в развитии темы; средство обозначения пунктов в рассуждении. Например:

*Похоже, придется мочить в сортире уже кого-нибудь из бывших своих. Итак, будущий виноватый, видимо, должен обладать следующим набором качеств. Начнем с того, что он будет из числа нынешнего «круняка». Во-первых, потому, что та экономическая партия, которую придется в ходе осуществления исторического выбора все-таки обидеть, будет, как это ни прискорбно, состоять из вполне умных и крепких ребят, которые себе в капитаны абы кого не выберут. Во-вторых, как мы уже говорили, чем крупнее виноватый, тем меньше будут технологические потери президентского рейтинга при выборе по существу вопроса. При этом он будет из правительства. <...> И последнее. Он будет не один. Он слетит со всем своим кулом в кабинете министров. Этого просто требует логика «плановых зачисток» (Приказано выбрать. Профиль. 2003; 24 февраля) (фрагмент текста) [12].*

В этом небольшом фрагменте текста с помощью скреп *во-первых, во-вторых* и *и последнее* устанавливается набор признаков, которыми должен обладать человек, определенный на роль «виноватого». Выделенные скрепы как показатели связности и логичности оформляют отношения в рамках одной темы.

(2) Оформление перехода к новой микротеме. Например:

*<...> Нужно получить от обладателя высокой научной степени внятные ответы всего лишь на четыре вопроса.*

*Во-первых, спросить, где происходила защита. <...>*

*Во-вторых, выяснить, кто был научным руководителем диссертанта (если это кандидатская). <...>*

*В-третьих, узнать, где работал новоявленный доктор наук. <...>*

*И, наконец, четвертое. Следует изучить список научных работ обладателя ученой степени. <...>*

*Есть, впрочем, и пятый критерий. Это наша с вами, уважаемые коллеги, интуиция. <...>*

*И последнее. Проявляя чисто научный педантизм, хочу еще раз подчеркнуть, что предлагаю лишь некоторые предположительные критерии, обоснование которых требует существенных временных и интеллектуальных затрат. <...>* (Петровский В. Как отличить настоящего доктора от фальшивого. Наука и жизнь. 2006) [12].

Текст, объединенный скрепами *во-первых, во-вторых, в-третьих* и отличающийся по форме, но аналогичными по смыслу скрепами *и, наконец, четвертое, пятый критерий*, содержит одну микротему: вопросы, которые могут помочь определить, является ли собеседник настоящим ученым или нет.

Во введенном скрепой *и последнее* фрагменте текста говорящий дает характеристику поставленным вопросам, высказывает свое мнение по поводу предложенных им самим критериев. По нашему мнению, это уже новая микротема. Об этом свидетельствует и другая синтаксическая структура фрагмента: появление глаголов первого лица (хочу подчеркнуть, предлагаю).

2. *И последнее* может употребляться самостоятельно, обычно появляясь в конце текста для введения какого-либо важного для говорящего (автора) этапа рассуждения.

(1) Поворот к новой микротеме в рамках одной темы. Например:

Название статьи: Циклическая вселенная Евгения Ченского. Общая тема – Вселенная. Статья членится на части, обозначенные подзаголовками. Каждая часть дает какую-то информацию о теории циклического развития Вселенной.

*Начало статьи*

<...>

*Основные пункты статьи:*

*Загадки реликтового излучения*

<...>

*Электрон набирает вес*

<...>

*Темная энергия и темная материя*

<...>

*От разогрева к охлаждению*

*Электрон и протон – парные частицы, число тех и других в природе одинаково, они вместе рождаются из вакуума и вместе исчезают. Наблюдаемый сейчас разогрев Вселенной будет продолжаться до тех пор, пока массы электрона и протона не сравняются. <...>.*

*Затем начнется процесс охлаждения Вселенной. <...>.*

**И последнее.** Сейчас высказываются предположения, что и наша Вселенная – лишь одна из бесконечного множества, образующего так называемую пространственно-временную пену. Наблюдаемое пространство – это наш родной «пузырь», внутри которого мы и существуем. И таких пузырей много, как, впрочем, много в астрофизике и всякого рода прочей экзотики. <...> (Виноградов С. Циклическая вселенная Евгения Ченского. Наука и жизнь. 2009) [12].

Скрепка и последнее в начале нового абзаца – переход к новой микротеме «наша Вселенная как одна из бесконечного множества».

(2) Возврат к началу. Например:

Недавно московское радио передало драматическое сообщение корреспондента ТАСС из Нью-Йорка. Журналист рассказывает о том, как он побывал в крупнейшем книжном магазине «Барнс энд Нобл» на углу 48-й стрит и 5-й авеню и почти не обнаружил в этом гигантском хранилище произведений русской и советской классики. Лишь после долгих консультаций с продавцами ему удалось разыскать несколько томов Толстого, Достоевского и Тургенева, а в ходе бесед с посетителями магазина у него возникло ощущение, что средний американец оскорбительно мало знает о русской литературе.

<...>

Далее идет разговор не о книгах.

<...>

Скрепка вводит последний абзац, который возвращает к началу: разговор о книгах.

**И последнее.** Насколько мне известно, корреспондентом ТАСС в Нью-Йорке с недавнего времени назначен мой старый университетский знакомый Сергей Байбаков, человек несколько легкомысленный, но разумный. Если он позвонит мне, заглянув в нью-йоркскую телефонную книгу, я с удовольствием похожу с ним по хорошему книжному магазину (кстати, лучший магазин фирмы «Барнс энд Нобл» расположен не на 48-й, а на 18-й стрит), и, таким образом, мы сможем приобрести самые замечательные книги на всех языках мира, включая – русский (Довлатов С. Достоевский против Кожевникова, 1984) [12].

(3) Заключение к содержанию всей статьи. Покажем эту функцию на примере текста Н. Громовой, посвященного сыну Марины Цветаевой.

Текст состоит из 57 абзацев. Тема текста – жизнь сына Марины Цветаевой Георгия (Мура) и его непростые отношения с матерью. В этом тексте нет никаких специальных показателей деления текста на фрагменты, показывающие последовательность рассуждения. Ниже дается фрагмент текста, который вводится с помощью скрепы и последнее:

<...>

**И последнее.** Вот что Мур писал о своей матери, когда уже прошло некоторое время после ее смерти и когда он сам перенес много страданий. «Я вспоминаю Марину Ивановну в дни эвакуации из Москвы, ее предсмертные дни в Татарии. Она совсем потеряла голову, совсем потеряла волю; она была одно страдание. Я тогда совсем не понимал ее и злился за такое внезапное превращение... Но как я ее понимаю теперь!» <...> (Громова Н. Он счастливый, потому что родился в воскресенье. Совершенно секретно. 2003; 06 февраля) [12].

В этом тексте скрепа и последнее используется для введения заключения, которое показывает изменение чувств сына к своей матери. Этот абзац является важным итогом всей статьи.

3. Текстовая скрепа и последнее часто употребляется в интервью. В таком случае она сигнализирует о том, что журналист начинает задавать последний

вопрос, в смысловом отношении связанный с предыдущими (или предыдущим). Например:

<...>

– Илья Артемьевич, как удастся генетикам заглянуть в далекое прошлое, узнать то, что было 100-150 тысяч лет назад?

– Наследственная информация записана в молекуле ДНК. В геноме – 3 миллиона элементарных химических единиц: нуклеотидов. Изучая различия в молекулах ДНК и находя в них общее, прослеживая мужские линии по Y-хромосоме, а женские – по «митохондриальной ДНК» можно достаточно точно вычислить, сколько у землян было предков.

Далее приводится еще 2 вопроса и ответы на них. После этого с помощью скрепы и последнее вводится заключительный вопрос:

– **И последнее.** Когда появился первый человек на американском континенте?

– По данным археологов, 40-25 тысяч лет назад. Исследования продолжаются. Я думаю, что нас ждет еще много удивительных открытий. (Головачев В. НАС ОСТАВАЛОСЬ – 2000. Труд-7. 2003; 18 июня) (фрагмент интервью) [12].

4. Для скрепы и последнее характерно употребление в новостных текстах. В этой ситуации она выполняет заключающую функцию – подчеркивание порядка и последовательности информации. В такой функции скрепа очень активно используется в жанре радионовости. В этом жанре она используется вместе с другими средствами связи, которые членят текст на части. Например:

**Начале коротко главные темы к этой минуте.**

*Россия поддерживает действий ООН по нормализации в Ливии.*

*Власти США могут принимать решение о применении в Венесуэле военных сил.*

*И российская газета опубликовала рейтинг самых высокооплачиваемых профессий в России.*

**Далее и те, и другие темы подробнее.** [Дается наиболее важная информация или самые свежие новости]. После этого следуют другие блоки информации, переход к которым также обозначается специальными скрепами:

**Теперь к другим темам,** переговорный процесс по организации дебатов между участниками второго тура выборов президента начнется в начале следующей недели, ожидает команда кандидата в президенты Украины Владимира Зеленского.

*Власти США могут принимать решение о применении в Венесуэле военных сил.*

**И последнее,** в этом выпуске российская газета опубликовала рейтинг самых высокооплачиваемых профессий в России. В частности, самая высокооплачиваемая профессия в Москве – директор (Вести. 2019; 6 апреля; 10:00 из «Радио России»).

Из этого примера мы видим, что текст новостей российского радио имеет следующую структуру: сначала перечисляются основные новости, о которых будет рассказано в данном выпуске, затем дается более подробная информация о каждой из них. Блоки информации связываются между собой устойчивыми выражениями, приобретающими свойства текстовых скреп.

К текстовым скрепам, регулярно использующимся в текстах Вестей, относятся: *вначале коротко главные темы к этой минуте/к этому часу, далее, (теперь) к другим новостям/темам, и последнее.*

И, как правило, заключительная новость вводится именно скрепой и последнее. Это всегда постоянная структура: и последнее является сигналом последней новости в новостном тексте.

Таким образом, в результате анализа разных текстов можно прийти к следующим выводам. Наиболее распространено употребление и последнее в позиции начала нового абзаца, иногда со смещением в середину абзаца. Скрепка и последнее выполняет следующие функции: является показателем последовательности и связности в развитии темы; оформляет переход к новой микротеме в составе новой темы или поворот к новой микротеме в рамках одной темы; возвращает к началу темы или всего текста; вводит заключение к содержанию всего текста. В тексте интервью скрепа и последнее сигнализируют о том, что журналист начинает задавать последний вопрос, в смысловом отношении связанный с предыдущими (или предыдущим).

Перспективы изучения функционирования текстовой скрепы и последнее связаны, во-первых, с выявлением ее функций в текстах разных стилей, во-вторых, с сопоставлением функций данной скрепы с другими скрепами-фразами, оформляющими последовательность развития мысли.

#### Библиографический список

1. Папуша И.С. Сложное синтаксическое целое – базовая единица продуцирования текста. *Лингвистическая парадигма: теоретические и прикладные аспекты*. 2009; Выпуск 13: 113 – 120.
2. Каменская О.Л. *Текст и коммуникация*. Москва, 1990.
3. Ваглина Н.С. *Теория текста*. Москва: Логос, 2003.
4. Казаченко О.В. Когерентность и когезия текста. *Тамбов. Грамота*. 2009; Ч. 2, № 8: 88 – 90.
5. Прияткина А.Ф. Текстовые «скрепы» и «скрепы-фразы» (О расширении категории служебных единиц русского языка). *Русский синтаксис в грамматическом аспекте (синтаксические связи и конструкции. Избранные труды*. Владивосток, Изд-во Дальневост. ун-та, 2007: 334 – 343.
6. Дресслер В. Синтаксис текста. *Новое в зарубежной лингвистике. Лингвистика текста*. 1978; № 8.



7. Баранов А.Н., Плунгян В.А., Рахилина Е.В. *Путеводитель по дискурсивным словам русского языка*. Москва, 1993.
8. Япон М.В. *Смысловая структура сложного предложения и текст: к типологии внутритекстовых отношений*. Москва, 1986.
9. Черемисина М.И., Колосова Т.А. *Очерки по теории сложного предложения*. Новосибирск, 1987.
10. Филимонов О.И. *Скрепка-фраза как средство выражения синтаксических связей между предикативными единицами в тексте*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Ставрополь, 2003.
11. Прияткина А.Ф., Стародумова Е.А. Текстовые скрепы в «Словаре служебных слов». *Сибирский филологический журнал*. 2015; № 2: 134 – 141.
12. *Национальный корпус русского языка*. Available at: <http://www.ruscorpora.ru/new/>

## References

1. Papusha I.S. Slozhnoe sintaksicheskoe celoe – bazovaya edinica produkcirovaniya teksta. *Lingvitoricheskaya paradigma: teoreticheskie i prikladnye aspekty*. 2009; Vypusk 13: 113 – 120.
2. Kamenskaya O.L. *Tekst i kommunikaciya*. Moskva, 1990.
3. Vaglina N.S. *Teoriya teksta*. Moskva: Logos, 2003.
4. Kazachenko O.V. Kogerentnost' i kogeziya teksta. *Tambov. Gramota*. 2009; Ch. 2, № 8: 88 – 90.
5. Priyatkina A.F. Tekstovye «skrepy» i «skrepy-frazy» (O rasshirenii kategorii sluzhebnykh edinic russkogo yazyka). *Russkij sintaksis v grammicheskom aspekte (sintaksicheskie svyazi i konstrukcii. Izbrannye trudy. Vladivostok, Izd-vo Dal'nevost. un-ta, 2007: 334 – 343.*
6. Dressler V. Sintaksis teksta. *Novoe v zarubezhnoj lingvistike. Lingvistika teksta*. 1978; № 8.
7. Baranov A.N., Plungyan V.A., Rahilina E.V. *Putevoditel' po diskursivnym slovam russkogo yazyka*. Moskva, 1993.
8. Lyapon M.V. *Smyslovaya struktura slozhnogo predlozheniya i tekst: k tipologii vnutritestovoyh otnoshenij*. Moskva, 1986.
9. Cheremisina M.I., Kolosova T.A. *Ocherki po teorii slozhnogo predlozheniya*. Novosibirsk, 1987.
10. Filimonov O.I. *Skrepa-fraza kak sredstvo vyrazheniya sintaksicheskikh svyazey mezhdu predikativnymi edinitsami v tekste*. Dissertatsiya ... kandidata filologicheskikh nauk. Stavropol', 2003.
11. Priyatkina A.F., Starodumova E.A. Tekstovye skrepy v «Slovare sluzhebnykh slov». *Sibirskij filologicheskij zhurnal*. 2015; № 2: 134 – 141.
12. *Natsional'nyj korpus russkogo yazyka*. Available at: <http://www.ruscorpora.ru/new/>

Статья поступила в редакцию 15.11.19

УДК 070

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10212

**Nisredova Kh.N.**, MA student, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: [nisredova@yandex.ru](mailto:nisredova@yandex.ru)**Magomedov G.A.**, Cand. of Sciences (History), senior lecturer, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: [mgamid@mail.ru](mailto:mgamid@mail.ru)

**POLITICAL COMMENT IN THE MEDIA SPACE OF DAGESTAN: FEATURES OF THE GENRE AND THE PROBLEM OF ANALYTICAL CONTENT IN THE STATE MEDIA.** The article reveals features of the use of such an analytical genre as political commentary by the Dagestan media, the problems of in-depth analysis on the pages of republican publications – printed and electronic versions. The relevance of the topic in the first place is that the commentary is not only a reaction to new phenomena, problems are actively outlined in it, the facts related to them are discussed. In the flow of information received by society through gadgets, social networks, the reader or viewer does not have time to fully perceive the information and draw conclusions. The article explores how political frequency appears in the audiovisual and print media, whether journalists use it as a genre or more as a method. Political commentary as a modern genre is more widely represented in independent mass media: state television channels, periodicals and news agencies avoid deep analytics and expert pluralism. The article contains theoretical information necessary for the journalist, which allows to understand features of the genre and its construction on the basis of the analysis made. The article summarizes the new material, with the help of which the authors provide detailed ways of designing a political commentary, argue the importance of analytical media content. The article analyzes concepts and presents them in an accessible language, which will help the founders of publications and the creative team to review and evaluate commentary as a genre on newspaper pages and on television and radio broadcasts.

**Key words:** political commentary, analytical genres, expert, media, politics.

**X.H. Nisredova**, магистрант, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», г. Махачкала, E-mail: [nisredova@yandex.ru](mailto:nisredova@yandex.ru)**Г.А. Магомедов**, канд. ист. наук, доц., зав. каф. печатных СМИ, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», г. Махачкала,E-mail: [mgamid@mail.ru](mailto:mgamid@mail.ru)

## ПОЛИТИЧЕСКИЙ КОММЕНТАРИЙ В МЕДИАПРОСТРАНСТВЕ ДАГЕСТАНА: ОСОБЕННОСТИ ЖАНРА И ПРОБЛЕМА АНАЛИТИЧЕСКОГО КОНТЕНТА В ГОСУДАРСТВЕННЫХ СМИ

В статье раскрываются особенности применения дагестанскими СМИ такого аналитического жанра, как политический комментарий, проблемы глубинного анализа на страницах республиканских изданий – печатных и электронных. Актуальность темы заключается в первую очередь в том, что комментарий представляет собой не только реакцию на новые явления, в нем активно обрисовываются проблемы, обсуждаются относящиеся к ним факты. В потоке получаемой обществом информации посредством гаджетов, соцсетей читатель или зритель не успевает полноценно воспринять информацию и сделать выводы. В данной статье исследуется, как часто политический комментарий появляется в аудиовизуальных и печатных СМИ, используется ли журналистами как жанр или больше – как метод. Политический комментарий как современный жанр в большей степени широко представляется в независимых масс-медиа: государственные телеканалы, периодические издания и информагентства избегают глубокой аналитики и экспертного плюрализма. В статье содержится необходимая журналисту теоретическая информация, которая позволяет на основании сделанного анализа понять особенности жанра, его построение. В статье обобщен новый материал, с помощью которого авторы детально приводят способы оформления политического комментария, аргументируют важность аналитического контента в СМИ. В статье проанализированы концепции и представлены доступным языком, что поможет учредителям изданий и творческому коллективу пересмотреть и переоценить комментарий как жанр на страницах газет и в теле- радиоз эфирах.

**Ключевые слова:** политический комментарий, аналитические жанры, эксперт, масс-медиа, политика.

«В наше время один из наихудших ответов в газете или в телеинтервью – «без комментариев». Раньше такой ответ действовал, хотя и не слишком хорошо, но теперь он утратил всякую силу», – утверждает известный тележурналист Ларри Кинг, уверенный, что на всякий вопрос должен быть ответ, как и любое общественно значимое событие должно быть прокомментировано [1, с. 185]. Среди многообразия жанров и форм журналистики комментарий занимает важное место. С его помощью автор выражает отношение к актуальным событиям, проблемам, обращая внимание зрителя или читателя на детали, давая свою оценку происходящему или прогноз. Журналистская диагностика позволяет установить закономерности и причинную обусловленность поведения, может дать ему оценку как в штатных, так и в непредвиденных ситуациях [2, с. 112].

В контексте журналистской деятельности комментарий является аналитическим жанром. На этом сходятся мнения теоретиков и практиков журналистики. В частности, А.В. Колесниченко отмечает, что комментарий – это расширение новости, цель которой – дать разъяснение или оценку. Именно на эти два типа теоретик и делит комментарии [3]. В пятой главе учебника по журналистике В.В. Ворошилов пишет, что в теории журналистики наблюдается множество точек зрения, каждый «творит собственную теорию жанров» [4]. Чтобы быть более объективными, необходимо рассмотреть множество источников и изучить разные мнения. Но так как учебник претендует на высокий уровень объективности, мы будем опираться именно на данную здесь классификацию. А.А. Марков отмечает, что «комментарий не является самостоятельным авторским материалом, а толь-

ко составляющим фрагментом иного материала» [5]. Комментарий может быть важной частью как информационного, так и аналитического жанров СМИ, содержащим в себе информационно-пояснительный характер и нередко – эксклюзив. Метод комментирования может быть положен в основу газетной полосы, теле- и радиопередачи. Попытаемся раскрыть особенности жанра и проанализировать политические комментарии дагестанских СМИ.

Политический комментарий – это освещение процессов и явлений, которые происходят или уже произошли в политической жизни общества и интересны общественности, ведь все события, происходящие в стране и мире, требуют не только констатации факта, но и пояснения. Журналист может освещать событие, представлять факт как самостоятельный и изолированный предмет, а может отражать его как часть целого, элемент сложного явления. Соответственно, аудитория СМИ получает информационный продукт, в разной степени отражающий действительность [6, с. 11].

Колесниченко А.В. делит все комментарии на эти два типа – оценочный и разъясняющий [3]. Разъясняющий, как правило, отвечает на вопросы, связанные с причинами, целями, взаимосвязями нескольких событий, а также их подробностями. В оценочном же комментарии автор критикует или хвалит нечто, являющееся спорным.

Комментарий широко применяется как в печатных изданиях, так и в аудиовизуальных средствах массовой информации, информационных агентствах. Так, телевизионный комментарий – это чаще всего разновидность выступления журналиста в кадре, его личный анализ происходящих общественно значимых явлений.

Известным телекомментатором является Михаил Леонтьев. Его программа «Однако» – комментарий как жанр в чистом виде, авторская передача с иллюстрациями и видеосюжетами на самые злободневные темы внутренней и внешней политики России. У Леонтьева свой неповторимый стиль, почерк, автора сложно спутать с другими комментаторами. Между тем Елена Черникова считает, что «успех журналиста сейчас не связан с умением писать изысканным стилем. Таковое умение, скорее, удача, хотя обладание своим индивидуальным стилем вообще – безусловно, успех» [7, с. 90]. Важнее сегодня, по мнению теоретика, не опоздать к дедлайну, за что во многих редакциях штрафуют.

На дагестанском телеэкране комментарий как жанр аналитической публицистики встречается крайне редко. Чаще – это лишь попытки комментирования общественно-политических событий республики. Одним из ярких примеров комментирования можно назвать «Ремарку» Ханжана Курбанова на ННТ. Известно, что в журналистике существуют жанры, которые требуют особого композиционного подхода, драматургии, и в «Ремарке» это наблюдается: расположение журналиста в кадре (чаще всего автор находится по правую или левую сторону телекадра, реже – в центре, что придает картинке больше художественности), работа со светом – жесткие тени, четкие контуры говорящего, интонации, паузы и ударения. Кроме того, комментарий Х. Курбанова отличается еще одним явным художественным элементом: «Ремарка» имеет пролог и эпилог.

В целом способов построения комментария существует множество. Классическим построением публикаций данного жанра является расположение материала по схеме «факт – комментарий». В «Ремарке» этот принцип соблюден. Так, 10 ноября 2018 года Х. Курбанов подготовил специальный выпуск своей программы, которая была посвящена главному политическому событию года – в Дагестане определились с членами нового правительства. Первые фразы автора звучат под отбивкой «пролог», который можно отнести к такому структурному элементу комментария, как информационный повод.

Колесниченко считает, что «факт – комментарий» – общая характеристика структуры жанра. Кроме факта, который и является, как правило, информационным поводом, комментарий состоит из тезиса, бэкграунда, аргумента и вывода [3]. Как же они представлены в «Ремарке»? В августовском выпуске программы автор и ведущий проекта затронул тему энергосистемы Дагестана «Россети. Операция – адаптация». В своем прологе Х. Курбанов констатировал факт о ходе ремонта электрических сетей в городах и районах Дагестана. Сразу после озвучивания информационного повода и заставки программы звучит тезис, который, как и необходимо в данном случае, должен привлечь внимание зрителя. И здесь речь не только о самой проблеме энергосистемы, под адаптацией понимается и подход энергетиков к этой проблеме, учет региональных и культурных особенностей Дагестана.

Что же здесь является бэкграундом, и как понимать это иностранное слово? Бэкграунд нужен для введения читателей в курс дела, в обратном же случае комментарий могут просто не понять. Ведь далеко не все читатели следят за происходящим и ориентируются в событиях наравне с журналистами или экспертами. В «Ремарке» автор вводит в курс проблемы: низкая налоговая и платежная культура населения, аварийное состояние энергосетей, реакция властей, непосредственно дело – ремонт сетей, масштаб работы, количество задействованных людей. В этом же эфире мы видим обсуждение проблемы с привлечением специалиста, который комментирует, сравнивая ситуацию с зарубежьем.

Аргументы как структура комментария – это факты и логические конструкции, при помощи которых автор комментария обосновывает свое мнение. Аргументация бывает прямой, когда автор доказывает истинность тезиса, и косвенной, когда доказывается ложность антитезиса – утверждения, противоположного тезису. У автора «Ремарки» аргументы приводятся на протяжении всего выпуска,

в сопровождающем видеоролике зрителю показывают документы, фрагменты выступлений чиновников, а также скриншоты народных обсуждений в социальных сетях.

Завершается «Ремарка» эпилогом, то есть таким структурным элементом, как вывод, который у данного автора обычно содержит в себе не только подведение итогов сказанного, но и оценочные суждения.

Конечно, наличие всех элементов в комментарии встречается редко, либо одно плавно вытекает из другого. Аналитика в принципе нечастое явление на дагестанских телеканалах. Передачи тематического вещания изобилуют такими жанрами, как интервью, некомментированный репортаж, отчет о важном политическом событии, тогда как аналитики, рассуждений на тот или иной счет нет. То есть зритель вынужден сам расставлять акценты.

На государственных республиканских телеканалах жанр комментариев встречается редко, чаще зрители оставляются наедине с фактами. Частично отнести к жанру комментарий можно программу «Акценты» И. Алипулатова. Выпуск не состоит целиком из комментирования происходящих событий: большое место занимают интервью, видеоролики, экспресс-опросы. Однако ключевые политические перемены в республике все же не остаются без внимания ведущего-аналитика, такие как задержания высокопоставленных чиновников, выборы президента страны, избрание Народным Собранием Главы Республики Дагестан. По мнению автора программы И. Алипулатова, все СМИ должны отдавать себе отчет в том, что «они играют решающую роль в формировании и ориентации или дезориентации, понимании роли идеологической и информационной составляющей на этом непростом этапе развития нашего общества» [8, с. 66].

Для комментирования резонансных событий ведущий часто приглашает экспертов-политологов. Так, первые громкие назначения главой региона Владимиром Васильевым в студии программы «Акценты» обсуждают, анализируют политолог Э.М.Уразаев и доктор экономических наук Р. Шахбанов. Гости дают свою оценку социально-экономической обстановке в Дагестане, выступают с прогнозом в свете новых кадровых назначений, давая таким образом зрителю возможность понять, «увидеть» шире политическую картину региона. Приглашение специалистов-экспертов – один из выигрышных ходов в подготовке программы, уверен журналист Павел Шеремет. Либо же ведущий-аналитик сам должен быть экспертом в поставленном вопросе. «Главным критерием при выборе места работы должно быть ее содержание, – подчеркивает практик, – поэтому я вам советую изучать какие-то определенные области, к примеру, экономику или искусство» [9, с. 7].

На главном республиканском канале РГВК «Дагестан» также нет программы, представляющей собой комментарий в чистом виде, как нет и яркого комментатора, который был бы узнаваем зрителями и интересен как аналитик. Между тем есть ряд программ, где те или иные социально-политические темы и проблемы находят отражение и комментируются. Это «Городская среда», «Человек и право», «Агросектор». К комментарию, хотя больше к интервью, можно отнести программу Дины Бейгишиевой «Правовое поле». Получасовая беседа с гостями студии, как правило, посвящается актуальным юридическим темам и законопроектам, волнующих общественность.

Общение со специалистами, их мнение на политические явления республики в более свободной интерпретации, нежели в государственных СМИ, можно услышать в эфире радиостанции «Эхо Москвы – Махачкала». Сразу несколько программ нацелены на комментирование происходящих процессов. Это и «Особое мнение», и «Актуальное интервью», и «Эксперт-клуб». Все они следуют главному принципу жанра «факт – комментарий». В рамках радиопрограммы «Эксперт-клуб» в студию приглашаются известные политологи, экономисты, юристы, финансисты.

Особое место комментарий занимает на страницах республиканских газет. С учетом того, что основная часть дагестанской периодики – это еженедельные издания, материалы в идеале должны содержать высокий процент аналитики. Публикацию сухих фактов могут себе позволить лишь сайты тех изданий, где постоянно обновляется лента новостей и отдельные страницы единственного республиканского ежедневника «Дагестанская правда».

Комментарием по жанру можно назвать выступления журналистов-колонистов в газете «Новое дело», лидеров мнений, экспертов среди экспертов. Как правило, это мнения авторов на яркие или текущие события. В номере еженедельника от 14 марта 2018 года публицист и политолог Р. Курбанов комментирует визит президента в республику. Колонка носит именно такой заголовок – «Эксперт о визите Путина в Дагестан». Как известно, хороший комментарий должен иметь четкую вводную часть, факт или несколько фактов, на который опирается дальнейший текст. В данном случае факт вынесен в заголовок. В авторской колонке, небольшой по объему, автор успевает привести и аргументы, дать оценку событию и даже прогнозы: «Если Чечню после двух войн он превратил в витрину для демонстрации миру, как в разрушенном боевыми действиями регионе устроить мир и порядок, а также обеспечить процветание, то на примере Дагестана он показывает мировому сообществу победу над коррупцией. И, возможно, в дальнейшем эта модель борьбы с коррупцией будет тиражирована на остальные субъекты страны» [10].

Частыми комментаторами в еженедельнике являются Расул Кадиев, Багаудин Узунаев, Тимур Магомаев, Андрей Меламедов, Гаджимурад Сагидов,

Шахрудин Халидов. Свои комментарии по тем или иным событиям публикуют и известные журналисты – Алик Абдулгамидов, Эдуард Уразаев.

А. Меламедов как экономический обозреватель еженедельника часто комментирует социально-экономическую и политическую картину Дагестана. Так, под острие журналистского пера может попасть цитата политика или его действия, большое поле для деятельности всегда давали заседания кабинета министров с участием главы региона, где чиновники приводят статистические данные и другие социально-экономические показатели. «Путь к сердцу Васильева» – комментарий с таким ироническим названием родился сразу после появления на официальных сайтах власти информации об итогах работы налоговой службы [11]. Здесь мы видим структуру доказательного рассуждения по данному вопросу. В ходе рассуждения комментируемое новое событие связывается с более широкими общими процессами, ситуациями и задачами, как правило, уже известными аудитории. Таким образом осуществляется интерпретация новых явлений, их объяснение и оценка.

В теории журналистики различают несколько видов комментария: расширенный, экспертный, синхронный, полярный. Последний, полярный комментарий – это разновидность жанра, в котором толкования и разъяснения даются не одним, а несколькими специалистами. Яркий пример – публикация в еженедельнике «Новое дело» под двусмысленным заголовком «Второе пришествие» [12]. Речь в комментарии идет о повторном назначении Артема Здунова председателем дагестанского правительства. Этот материал интересен тем, что в нем приведены мнения самых разных людей. Это и руководители политических партий, и политологи Э. Уразаев и Д. Халидов, это и взгляд главного экономиста фонда «Реальная политика» Х. Халилова. Мнение каждого отлично, не повторяется, не растекается, а конкретно и понятно читателю.

Марков А.А. отмечает, что «комментарий не является самостоятельным авторским материалом, а только составляющим фрагментом иного материала» [5]. Но немало примеров, когда мы видим, что комментарий вполне может существовать как самостоятельный жанр, хотя и крайне редко встречается именно в такой форме на полосах республиканских печатных изданий. Чаще всего это короткие цитаты, перепечатки или же крупные аналитические статьи, имеющие свои жанровые особенности.

Собственных комментариев современный дагестанский журналист в большей степени избегает, работая с сухими фактами. Особенно ярко это проявляется на телевидении. Уходят в прошлое профессиональные фельетонисты и прочие публицисты, передававшие факты сквозь призму своей личной критики. Сегодня свое мнение в СМИ чаще высказывают журналисты, ставшие политическими или общественными фигурами, то есть те, кто вышел за рамки профессии. Именно такими людьми и являются комментаторы, их приглашают для освещения какого-либо события как раз потому, что мнение этих людей по достоинству считается компетентным и воспринимается с уважением широкими массами людей.

Подводя итоги нашего исследования, можно сделать вывод, что комментарий как самостоятельный жанр чаще встречается в печатных дагестанских изданиях и крайне редко Фонда «Реальная политика» – на телевидении. Чтобы овладеть искусством его создания, надо запастись багажом теоретических и практических знаний, накопить журналистский опыт, освоить структуру и особенности построения данного жанра. Нельзя забывать, что комментарии субъективны, то есть исходят от определенного человека, и то, как он их преподносит, влияет на зрительское / читательское восприятие проблемы. Поэтому для комментирования любой информации надо приглашать экспертов в определенной, интересующей нас области, которые также должны обладать качествами журналиста.

#### Библиографический список

1. Кинг Л. *Как разговаривать с кем угодно, когда угодно и где угодно*. Москва, 2016.
2. Васильева Л.А. *Делаем новости*. Москва, 2003.
3. Колесниченко А.В. *Практическая журналистика*. Москва, 2008.
4. Ворошилов В.В. *Журналистика*. Москва, 2016.
5. Марков А.А. *Коммуникационные аспекты в связях с общественностью*. Санкт-Петербург, 2008.
6. Мельников М. *Прикладная конфликтология для журналистов*. Москва, 2006.
7. Черникова Е.В. *Грамматика журналистского мастерства*. Москва, 2011.
8. Алипулатов И.С. *Власть, СМИ, общество: уровень доверия*. Махачкала, 2018.
9. Шеремет П.Г. *Журналистика: введение в профессию*. Санкт-Петербург, 2004.
10. *Новое дело*. 2018; № 22, 14 марта.
11. *Новое дело*. 2018; № 46, 1 декабря.
12. *Новое дело*. 2018; № 36, 22 сентября.

#### References

1. King L. *Kak razgovarivat' s kem ugodno, kogda ugodno i gde ugodno*. Moskva, 2016.
2. Vasil'eva L.A. *Delaem novosti*. Moskva, 2003.
3. Kolesnichenko A.V. *Prakticheskaya zhurnalistika*. Moskva, 2008.
4. Voroshilov V.V. *Zhurnalistika*. Moskva, 2016.
5. Markov A.A. *Kommunikacionnye aspekty v svyazyah s obshchestvennost'yu*. Sankt-Peterburg, 2008.
6. Mel'nikov M. *Prikladnaya konfliktologiya dlya zhurnalistov*. Moskva, 2006.
7. Chernikova E.V. *Grammatika zhurnalistskogo masterstva*. Moskva, 2011.
8. Alipulatov I.S. *Vlast', SMI, obshchestvo: uroven' doveriya*. Mahachkala, 2018.
9. Sherement P.G. *Zhurnalistika: vvedenie v professiyu*. Sankt-Peterburg, 2004.
10. *Novoe delo*. 2018; № 22, 14 marta.
11. *Novoe delo*. 2018; № 46, 1 dekabrya.
12. *Novoe delo*. 2018; № 36, 22 sentyabrya.

Статья поступила в редакцию 17.11.19

УДК 811

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10213

**Chalaeva P.Sh.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: kp68@bk.ru

**WORD-FORMATION AND PHRASEOLOGICAL TRACING IN LAK LANGUAGE.** The article reveals a problem of translation from Russian into Lak. The presented material allows to draw a conclusion that actually word-forming words built in cliché mode of Russian words in the Lak language are very few that is explained by typological features of contacting languages. However, the need for adequate translation or "translation of the inner speech" in the Lak language stimulates the search of Russian equivalents of derivatives and enhance the internal resources of the language. The clichés from Russian are not very noticeable, but more active and effective way to influence the Lak language.

**Key words:** Lak language, Russian language, word-formative clichés, phraseological clichés.

**П.Ш. Чалаева**, канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», г. Махачкала, E-mail: kp68@bk.ru

## СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ И ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЕ КАЛЬКИ В ЛАКСКОМ ЯЗЫКЕ

В статье раскрывается проблема калькирования с русского языка на лакский. Представленный материал позволяет сделать вывод, что собственно словообразовательных кальк русских слов в лакском языке очень мало, что объясняется типологическими особенностями контактирующих языков. Однако необходимость адекватного перевода текста или «перевода внутренней речи» русскоязычно мыслящей личности на лакский язык стимулирует поиск эквивалентов русских производных слов и активизацию внутренних ресурсов языка. Калькирование устойчивых выражений русского языка является менее заметным, но более активным и результативным способом влияния русского языка на лакский.

**Ключевые слова:** лакский язык, русский язык, словообразовательные кальки, фразеологические кальки.



Словообразовательные кальки. Аффиксальное словообразование в лакском языке развито слабо. Деривационных суффиксов мало и, в основном, они образуют имена существительные. Исконно лакскими являются суффиксы лица -у, -ала, -чу.

При помощи суффикса -у образуются имена лиц, а также названия предметов и понятий от основ предикативных слов (глаголов и прилагательных):

*Чичин* – 'написать' @чич-у – 'писатель'  
*мурчи-сса* – 'слепой' @мурч-у – 'слепец'  
*базин* – 'составить, соединить' @баз-у – 'шов'  
*биххан* – 'зарезать' @бихх-у – 'забой скота'.

Суффикс -ала имеет ограниченное употребление: при помощи него образуются названия деятеля от глаголов несовершенного вида. Таких слов в языке сравнительно немного:

*зун* – 'работать' @уз-ала 'работник'  
*хлун* – 'жать' @хлун-ала – 'жнец' и т.д.

Суффикс -чу (-чув) чаще встречается с адъективными и адвербиальными локативными основами:

*члаххув* – 'по-соседству, рядом' @члаххув-чу – 'сосед'  
*ахьтта* – 'пешком' @ахьтта-чу – 'попутьчик'  
*увчу-сса* – 'сытый' @увчу-чу – 'сытый мужчина' и т.п.

Среди заимствованных суффиксов наиболее продуктивен суффикс -чи:

*аьрава* @аьрава-чи – 'аробщик', *илхы* – 'табун' @илхы-чи – 'табунщик' и т.д.

В заимствованных словах встречается вычленяемый суффикс -кар, но собственно лакские слова при помощи этого суффикса не образуются. Вероятно, такие слова, как *ссяткар* – 'часовщик', *аькьлукар* – 'умник' были заимствованы как слова производные, а не возникли на почве лакского языка.

В последние годы активизируется и суффикс -лув тюркского происхождения: *дагьусттанлув* – 'дагестанец', *ватанлув* – 'соотечественник', *тахсирлув* – 'виновник' и под.

Активными и продуктивными являются суффиксы абстрактных имен -шиву, -шин(на).

Малопродуктивность суффиксального словообразования в лакском языке ограничивает возникновение словообразовательных калек и полукалек.

В орфографическом словаре И.Х. Абдуллаева [1] отмечены следующие полукальки:

1. Полукальки с суффиксом -чи: *гармунчи* – 'гармонист', *заказчи* – 'заказчик', *кказитчи* – 'газетчик', *никлйчи* – 'никейщик', *прогулчи* – 'прогульщик', *рульчи* – 'рулевой', *складчи* – 'кладовщик', *спортчи* – 'спортсмен', *таксичи* – 'таксист', *шахматчи* – 'шахматист'.

«Суффикс -чи замещает самые разнообразные суффиксы в коррелирующих русских словах (-овщик, -ер, -ист, -щик, -чик и др.). Параллельно с полукальками даны и прямые заимствования: *спортсмен, таксист*» [2, с. 15].

2. Полукальки производных слов с суффиксальным элементом -хана: *пачатхана* – 'типография', *пучхана* – 'почтамт', *судхана* – 'суд, помещение суда'. «Из семантических составляющих этих лексем «название учреждения» + «помещение» первая часть заимствуется, а вторая часть, которая в русском слове не была эксплицитно выражена, находит выражение в суффиксе -хана» [2, с. 15].

3. Полукальки производных слов, которые на почве лакского языка передаются сложными словами, более конкретно, чем в русском языке, обозначающими занятие лица:

*пучбачлу* – 'почтальон' (от сочетания *пуч бачин* – 'почту разносить'), *никлй-дуку* – 'никейеровщик' (от сочетания *никлй дукуан* – 'покрыть никелем').

Образуются сложные слова и на лакской почве: *пачат-клуса* – 'перстень-печать', *пач-кьатта* – 'комната с печкой'.

«Полной словообразовательной калькой могут быть признаны производные (аффиксально-производные) слова лакского языка, представляющие собой поморфемный перевод русских производных слов» [2, с. 15]. Таких слов в словарях нам не удалось обнаружить. Слова *чичу* – 'писатель', *буку* – 'читатель', *лехху* – 'летчик', образованные по существующим в лакском языке моделям, не являются кальками.

Не отвечают данному определению и многочисленные неологизмы, призванные стать эквивалентами русизмам, таким, как *сакиншинначи* – организатор, *калывуви* – руководитель, *силтачи* – инициатор, *дакьавуви* – миротворец, *аьрали-чу* – военный, *тамашачи* – зритель и т.д., в большом количестве появляющиеся в периодической печати. Здесь мы видим не кальки, а стремление дать имя тому смыслу, который заключен в русском слове. Среди таких попыток есть и вполне удачные. Например, ставшее общепотребительным слово *ризкычи* – 'животновод'. См.: *Хьыхычлунсса ризкычи-коммунист цалгу-клийлагу кьавуви-чу парти-ялул райкомрал членну, шьраваллил ва районналул Советирттал депутатну* (Заманалул чу. 1993; 25 марта). – Передовой коммунист-животновод не раз и не два (неоднократно) избирался членом райкома партии, депутатом сельского и районного Советов'.

Хотя слово *ризкычи* и «навеяно» русским словом *животновод*, калькой его считать трудно, поскольку компонент сложного слова –вод и суффикс –чи не вполне эквивалентны.

И уже совсем нелепым представляется замена однословных наименований-русизмов описательными сочетаниями типа «*дукра дай кьатта*» вместо «кухня». Одной из внутренних причин заимствований является как раз стремле-

ние заменить многословное свое название однословным, кратким, хотя и чужим словом.

Наиболее продуктивным способом словообразования в лакском языке является сращение с суффиксацией, т.е. превращение глагольно-именного словосочетания в сложное слово с образованием имени лица от глагольного компонента. Такие образования легко замещают сложные слова русского языка. Например: *аьрщидихху* – 'землекоп', (*аьрщи диххан* – 'рыть землю'), *аьрщидуцу* – 'землемер' (*аьрщи дуцин* – 'землю мерить'), *чавахьбуьгу* – 'рыболов' (*чавахь буьган* – 'рыбу поймать'), *вацлакьуку* – 'лесоруб' (*вацла кьукьин* – 'лес рубить'). Однако такие слова нельзя считать зеркальными кальками русских слов, потому что первый компонент в русских сложных словах – связанная основа (*земл-, рыб-, лес-*), а в лакских словах в роли первого компонента сложного слова выступает падежно-числовая форма существительного. См. возможность употребления существительных во множественном числе: *чавахьрубубу*, букв.: 'рыб ловец', *вацлакьуку*, букв.: 'лесов рубитель'.

Нельзя буквальными поморфемными переводами считать и такие слова, как *клуклунтл* – 'двоеточие', образованное от корня числительного и существительного *кунтл* – 'капля, точка' по образцу *шанчлалл* – 'трилистник'. Не является калькой и *хьыхычлахь* – 'предисловие', которое представляет собой сращение краткого прилагательного с существительным (*хьыхычсса махь*). И часто приводимое как калька слово *цанинкланаймур* – 'местоимение' тоже калькой не является, это семантический перевод русского термина, а не поморфемный: *цанин кланай* – 'имени (Д.п.) на месте' + суффикс прилагательного –мур. Прилагательное субстантивировалось. Буквальный перевод 'то, что вместо имени'.

Таким образом, исследованный материал показывает, что «собственно словообразовательных калек русских слов в лакском языке очень мало, что объясняется типологическими особенностями контактирующих языков. Однако необходимость адекватного перевода текста или «перевода внутренней речи» русскоязычно мыслящей личности на лакский язык стимулирует поиск эквивалентов русских производных слов и активизацию внутренних ресурсов языка» [2, с. 15].

Фразеологические кальки. Лакская фразеология недостаточно изучена. Фразеологические единицы находят отражение в двуязычных словарях. В «Лакско-русском словаре» [3] фразеологические единицы даются при опорных словах. Например, в словарной статье, посвященной слову *бак* – 'голова' 14 фразеологических единиц с этим словом. В «Русско-лакском словаре» Н.С. Джигалова [4] помимо объяснения русской фразеологической единицы дается и лакский эквивалент: *срьд бел дна* – 'гели бургинул, покатысь со смеху' – *хьыхьаврил ивчан, держать язык за зубами* – *маз буьгуьну иклан*.

Лакский язык, обладая богатой фразеологией, пополняется фразеологизмами и из русского языка.

«По способу заимствования некоторые устойчивые сочетания представляют собой прямые заимствования (*рейсрал автобус* – 'рейсовый автобус', *танкардал армия* – 'танковая армия') и полукальки (*ирелййсса подписка* – 'очередная подписка', *политикалул оьрму* – 'политическая жизнь', *шьраваллил хозяйство* – 'сельское хозяйство')» [2, с. 17].

1. *Мукун кьабикланишиврул, конкуренциялул закондалийн бувну, рейсрал-мур автобусрал билет арендалулмурнир кьукьин бан аьркини* (Илчи. 1995; 20 апреля). – 'Чтобы так не было (чтобы такого не случилось), на рейсовые автобусы нужно уменьшить стоимость билета по сравнению с арендными'.

2. *Курсор куртал бувну зана шайхту, на ацйна киллчимул танкардал армиялул разведвездорал командирну ивтунав* (Илчи. 1995; 25 марта). – 'По окончании курсов меня назначили командиром II танковой армии'.

3. *Ирелййсса подпискалул даву дайдишайхту, журналистурал ва связьрал зузалтрал кьайьвурду, машаварарту ххи шай* (Илчи. 1996; 3 ноября). – 'С началом очередной подписки прибавилось работы (хлопот) у журналистов и работников узлов связи'.

4. *Пачахлугьрал Думалуьсса бувчавуртту гьан хьанахьиссаксса, Московле политикалул оьрму чялиш буклай бур* (Хьыха баргь. 1995; 14 декабря). – 'С приближением выборов в Государственную Думу, политическая жизнь в Москве активизируется'.

Большинство же фразеологизмов являются кальками (*захлматрал чувши-вуртту* – 'трудовые подвиги', *барчаллаьрал чагьар* – 'благодарственное письмо', *ххувшаврил хьунин* – 'навстречу победе').

По структуре фразеологические единицы представляют собой чаще всего словосочетания следующих моделей:

а) сущ. в род. определительном + сущ.: *муххал ххулу* – 'железная дорога', *захлматрал книжка* – 'трудовая книжка', *творчестволул ххулу* – 'творческий путь' и др.;

б) прилагательное + существительное: *ирелййсса подписка* – 'очередная подписка', *клуса щаьу* – 'тяжелая рана', *ятлул диплом* – 'красный диплом', *ккурк-ки стол* – 'круглый стол', *бигьалагай кьини* – 'выходной день' и т.д.;

в) наречие + глагол: *зунххи бурган* – 'косо посмотреть', *гьартану ацан* – 'подробно остановиться'.

По степени семантической слитности компонентов большинство выписанных нами единиц представляют собой:

а) расчлененные наименования, термины науки, политики, экономики и т.д.: *гьалгьалул бутлри* – 'части речи', *чяру число* – 'множественное число', *гьан-шиврул падеж* – 'родительный падеж', *дуруххай машина* – 'швейная машина' и т.д.;

б) публицистические штампы, клише с постоянными определениями: *чан-насса байран* – 'светлый праздник', *ларайсса баклахъру* – 'высокий урожай' и под.;

в) фразеологические сочетания: *ятлуп диплом* – 'красный диплом', *кысса щауу* – 'тяжелое ранение', *щауу тлуртлунни* – 'открылась рана' и под.;

г) фразеологические единства: *зунххи бурган* – 'косо посмотреть', *ккуррки стол* – 'круглый стол', *чяни ягу чалну* – 'рано или поздно', *шяраваллил кыни* – 'день села' и др.

5. *Амма чяни ягу чалну гьарца цуцлаврин дару байсса хлакин оьрмул уккан кьаууну кьаитай* (А. Мудунов «Цюлли кьур»). – 'Рано или поздно, жизнь (судьба) дарит человека (врача), способного придумать лекарство от неизлечимых болезней'.

6. *Ми захматрал чувшивурттаху 20 азарунняр ххишаласса дагъ-усттанлултал лайк хьуссар «За оборону Кавказа»* (Кавказуллал обороналухну) тисса медаллан (Илчи. 1995; 25 марта). – 'За трудовые подвиги свыше 20 тысяч дагестанцев были удостоены медали «За оборону Кавказа»'.

7. *Ххюлусматусса Аьлишаева Сарижат Оьмардул душничлан мунил арс Юрисланнул кьуллузъ буллалисса частьрал командирнал заместительнал барчаллагьрал чагъар буклунни* (Ххяхха баргъ. 1987; 25 декабря). – 'Алишаева Сарижат Омаровна из селения Хулицма получила письмо

благодарности от заместителя командира части, где служит ее сын Юрислан'.

В публицистической речи стали употребительны фразеологические выражения с культурно-историческим подтекстом, такие как *аьрава уттигу тиккура дур* ('воз и ныне там'), *илданул тлутимур заннал тлутимурди* ('глас народа – глас божий') и под., используемые как заголовки статей. В поэзию проникают такие выражения, как *аьйкьу арс* ('блудный сын'):

*Чумартсса буттал хьхьич!*

*Аьйкьу арс куна,*

*Авцунугу вана,*

*Бак! хьхьичлун дуртун*

(С. Касумов «Вана цал уттигу»).

«Перед щедрым отцом,

Как блудный сын,

Вот стою,

Понури (опустив) голову».

Однако понимание таких калек требует достаточных знаний культурологического плана.

Как показывает исследованный материал, калькирование устойчивых выражений русского языка является менее заметным, но более активным и результативным способом влияния русского языка на лакский.

#### Библиографический список

1. Абдуллаев И.Х. *Орфографический словарь лакского языка*. Махачкала, 2005.
2. Чалаева П.Ш. *Лакско-русские языковые контакты и их результаты*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Махачкала, 1998.
3. Хайдаков С.М. *Лакско-русский словарь*. Москва: Наука, 1962.
4. Джидалаев Н.С. *Русско-лакский словарь*. Махачкала, 1994.

#### References

1. Abdullaev I.H. *Orfograficheskij slovar' lakskogo yazyka*. Mahachkala, 2005.
2. Chalaeva P.Sh. *Laksko-russkie yazykovye kontakty i ih rezul'taty*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Mahachkala, 1998.
3. Hajdakov S.M. *Laksko-russkij slovar'*. Moskva: Nauka, 1962.
4. Dzhdalajev N.S. *Russko-lakskij slovar'*. Mahachkala, 1994.

Статья поступила в редакцию. 17.11.19

УДК 8; 821.161.1

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10214

*Yuqing Shi, postgraduate, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: fdsyq@outlook.com*

**HYPERBALL IN THE DENISKIN STORIES CYCLE BY V. DRAGUNSKY.** The article is dedicated to the study of hyperbole in Victor Dragunsky's "Stories of Denis". The main contents of the research are a systematic analysis of the use of this technique. The implementation of hyperbole is traced in the monologues of the protagonist, dialogical speech of the characters, description of specific situation and so on. The analysis shows that the hyperbole plays an important role in creating characters, shaping the style of the work, revealing growing up process of the protagonist and his relationships with other people. By using the hyperbole technique, Dragunsky humorously depicts the image of Denis and the vibrant world of childhood.

**Key words:** hyperbole, "Stories of Denis", Dragunsky, comic, monologue, dialogical speech of characters, detail, subculture of childhood.

*Ю. Ши, аспирант, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: fdsyq@outlook.com*

## ГИПЕРБОЛА В ЦИКЛЕ «ДЕНИСКИНЫ РАССКАЗЫ» В. ДРАГУНСКОГО

Статья посвящена изучению гиперболы в цикле Виктора Драгунского «Денискины рассказы». Основное содержание исследования составляет системный анализ использования данного приема в цикле. Реализация гиперболы прослежена в монологах главного героя, диалогической речи персонажей, описании конкретной ситуации и т.д. Проведенный анализ показывает, что гипербола играет важную роль в создании образов героев, формировании стиля произведения, выявлении процесса взросления главного героя и раскрытии его взаимоотношений с окружающими людьми. Используя прием гиперболы, Драгунский юмористически изображает образ Дениса и яркий мир детства.

**Ключевые слова:** гипербола, «Денискины рассказы», Драгунский, комизм, монолог, диалогическая речь персонажей, деталь, субкультура детства.

В.Ю. Драгунский (1913.12 – 1972.05) – детский писатель-юморист, создавший известный цикл «Денискины рассказы» и внесший «значительный вклад в развитие жанра юмористического рассказа для детей» [1, с. 152]. Вслед за Носовым Драгунский в своих произведениях продолжает и обогащает юмористическую традицию, и на основе наблюдений за собственным сыном создает образ дошкольника и младшего школьника Дениса Кораблева.

В рассказах Виктора Драгунского обычная ситуация обретает комический эффект из-за использования автором разных приемов, в том числе и гиперболы. Данная стилистическая фигура достаточно часто используется в русской литературной традиции. К этому приему активно прибегали ещё в древнерусской литературе. Так, этот приём неоднократно используется и в «Слове о полку Игореве», и в «Повести временных лет», и в «Задонщине» и др. Не менее активно гипербола используется в литературе XVIII – XIX веков, а также в культуре века XX. Актуализована гипербола и в детской литературе (к примеру, романе-сказке «Три толстяка», сказочных повестях А.М. Волкова, Л.И. Лагина, А.Н. Толстого и др.).

Определяя суть гиперболы в «деформации явлений» [2, с. 66], Дзми́док отмечает, что эта деформация может затрагивать внешность, поведение, ситуацию и черты характера героев. В. Пропп помимо преувеличения видел в гиперболе разновидность карикатуры. «В карикатуре преувеличивается частность, в гиперболе – целое» [3, с. 68]. Этот термин был точнее всего определен С.И. Кормиловым: «...стилистическая фигура или художественный прием, основанный на преувеличении изображаемого. Преувеличение может быть количественным <...>, может относиться к характеру персонажа...» [4, с. 179]. По сравнению с другими стилистическими приемами гипербола отличается комичностью, алогизмом, определенным эмоциональным окрасом.

В рассказах В. Драгунского гиперболизация проявляется по-разному: в монологах Дениса (когда речь идет о вкусной сардельке, количестве слез или степени смеха), в диалогах героев-детей (о большом аппетите, боли от иголок и о поездке по всему миру на велосипеде), героев-взрослых (папа и мама Дениса) и в конкретных ситуациях («Ровно 25 кило», «Пожар во флигеле, или Подвиг во льдах»).

В цикле повествование идет от лица главного героя. Денису необходимо рассказать о своих эмоциях, поделиться впечатлениями от того или иного события, наметить важные эпизоды собственной жизни. Фактически Драгунский не только передает субкультуру детства, но и индивидуализирует характер главного героя, выявляя его своеобразие и личностные качества. Между миром взрослого и миром ребенка оказывается целая пропасть. Взрослые усвоили основные морально-нравственные принципы, поэтому с интересом и любопытством наблюдают за процессом взросления и усвоения прописных истин ребенком. Это явление непростое и неоднозначное, поэтому вызывает целый спектр эмоций у читателя-взрослого и ребенка. Такой процесс невозможен без комического окраса, а его, в свою очередь, во многом создает использование гиперболы.

Во многих рассказах о Денисе Кораблеве, построенных на основе *монолога главного героя*, актуализирована гипербола. Например, в рассказе «Тайное становится явным» Денису необходимо было съесть густую, невкусную манную кашу, он выпил в нее всю баночку хрена, чтобы улучшить вкус блюда, но его реакция была слишком эмоциональной: «...у меня сразу глаза на лоб полезли, и остановилось дыхание, и я, наверно, потерял сознание...» [5, с. 31]. Речь Дениса – живая, яркая. Если от каши с хреном ребенок «потерял сознание», то со смеху он «чуть не помер» [5, с. 122]. Для ребенка важно выразить свое чувство и показать сильную эмоцию, поэтому он любит сильно преувеличивать или, наоборот, преуменьшать значение происходящего явления. Эта особенность придает детской речи яркость и выразительность, одновременно создает сильный комический эффект.

Гиперболичность монологического повествования также проявляется в рассказе «Не пиф, не паф!». В нем воспроизведено своеобразное явление детства, связанное с отношением детей к сказкам. Денис любит сказку, ему интересно слушать ее и переживать разные эмоции. Они слишком динамичны, одно чувство быстро сменяется противоположным, а потом снова может вернуться и проявиться сильнее, чем первоначально. Особенно это характерно для тех случаев, когда он сопереживает слабым и тем, кого обижают, и он показывает своим откликом конкретную ситуацию, определенное отношение к происходящему. На сюжет о наказаниях царицы за рождение странного ребенка Денис реагирует плачем: «Слезы бегут из меня толстыми струями прямо на пол и даже сливаются в целые лужи» [5, с. 312]. Особенно эмоционален он, когда слушает сказку про зайца. Когда охотник стреляет прямо в зайчика, мальчик страдает: «И тут из меня начали течь слезы, как из крана» [5, с. 316]. Денис сопереживает судьбе сказочных персонажей, но ему всё-таки интересен сам сюжет, он хочет испытывать и преодолеть эту эмоцию, поэтому вновь и вновь возвращается к этому. Он хорошо знал сюжет сказки и «...уже заранее, еще до такого самого страшного места, настраивался плакать» [5, с. 312]. Гипербола фиксирует не только эмоциональные состояния мальчика, но и демонстрирует ту внутреннюю борьбу, которую герой ведет с самим собой.

Автор показывает весьма любопытные пути преодоления страхов героем. Во-первых, он гиперболизирует ситуацию и, как следствие, собственные эмоции. Денис пытается также выступить соавтором сказки и придумать более благополучный финал, а порой и просто игнорировать тревожный эпизод: просит маму пропускать «страшные» места прямо до благополучного конца. Однако настойчивое возвращение к сюжету произведения вновь и вновь свидетельствует о попытке героя преодолеть страх. А ситуация, описываемая в произведении Драгунского, смягчена комической составляющей: герой путает условности сказки и реальность, волнуется о судьбе сказочных персонажей и сильно переживает об их горькой участи.

Другим примером использования приема гиперболы в монологическом описании Дениса служит рассказ «Где это видано, где это слышано...», в котором Денис наблюдает, как Мишка ест: «Сам маленький, а сарделька толще его шеи. Он держал эту сардельку руками и ел прямо целой, не разрезал, и шкурка трещала и лопалась, когда он ее кусал, и оттуда брызгал горячий пахучий сок» [5, с. 207]. В этом отрывке на первый план выходит то, что волнует героя больше всего – привлекательность еды, сарделька кажется необычно большой, сочной и вкусной. Ее описание раскрывает состояние Дениса: он голоден и тоже хочет есть, поэтому сарделька предстает такой аппетитной, а процесс ее поедания Мишкой – завораживающим.

Показывая мир с позиции самого ребенка, писатель с помощью гиперболы воспроизводит яркость и красоту детства, своеобразие характера главного героя, особенности психологии его взросления. Так, Сивоконь отмечает непосредственность, искренность, его распахнутость навстречу людям. Душа этого умного, наблюдательного ребенка по ходу рассказов раскрывается во всей полноте» [6, с. 172]. Монологи Дениса выявляют его своеобразное понимание происходящего, а гиперболическое описание конкретного явления или чувства раскрывает его характер, который, по сути, типичен.

Прием гиперболы не только используется в монологе Дениса, но и в *диалогах героев*. Например, Денис пришел после футбола усталый и голодный. И сказал маме: «Я, мама, сейчас быка съесть могу» [5, с. 143]. Аппетит нагулявшегося и наигравшегося героя серьезно преувеличен. Здесь еще актуализирован известный фразеологизм «такой голодный, что быка могу съесть». Однако мама не принимает реплику сына на веру и всячески подчеркивает неестественность и гиперболичность высказывания: «– Живого быка? – сказала она» [5, с. 143]. Денис, понявший суть сказанной фразы, подхватывает игру словом. «– Ага, – ска-

зал я, – живого, с копытами и ноздрями!» [5, с. 143]. Фраза о быке становится не просто фигурой речи, а более-менее реалистичным образом. В данной ситуации гипербола претерпевает не только количественные изменения, но и качественные: потребность в еде у ребенка преувеличивается до совершенно невероятных границ, а абстрактный бык обретает конкретные черты и становится более реалистичным. Прием гиперболизации повышает комический эффект и придает речи героя больше выразительности.

Иногда гипербола возникает постепенно, в процессе выстраивания ассоциативного ряда. Так, в рассказе «Кот в сапогах» Денис и Мишка мастерят карнавальный костюм, для чего герою нужно пришить кошачий хвост. Эта процедура вызывает у него неприятные воспоминания об уколах, поэтому Денис, которого Мишка уколол несколько раз, кричит на друга: «Ты что, не понимаешь, что я после тебя буду полный инвалид и не смогу сидеть?» [5, с. 161]. Его опасения серьезно преувеличены – от укола невозможно стать инвалидом, но, вероятно, он не раз слышал подобные фразы от взрослых. Кроме того, герой слишком эгоцентричен, слишком любит себя, поэтому всерьез опасается за свое здоровье. Нежелание терпеть даже небольшую боль заставляет его вспомнить и то, что после укола тяжело бывает ходить. И все это Денис концентрирует на себе. Гиперболизация вызывает неверный ассоциативный ряд: укол – боль – сложность в передвижении – инвалидность. Данная цепочка изначально логически не верна: укол не может привести к инвалидности. Гипербола реализуется через преувеличение степени боли и серьезности последствия от укола. Она в данной ситуации не только усиливает выразительность речи, создает комический эффект, но и делает акцент на особенности характера персонажа.

Дети всегда стремятся к свободе и мечтают о чем-то необычном. Когда Ванька с Денисом ремонтируют сломанный велосипед, полученный от его отца, герой представляет себе поездку на велосипеде и радуется: «Ты сяди, на багачнике будешь сидеть, и мы с тобой всю Москву изъездим!» [5, с. 195]. Денис же нисколько не сомневается в осуществимости этого плана Ты что, не понимаешь, что я после тебя буду полный инвалид и не смогу сидеть объездить большой город на старом сломанном велосипеде, он расширяет круг приключений: «И я все радовался, как я буду сидеть на нем и держаться за Ванькин ремень, и мы будем носиться по всему миру» [5, с. 195]. Дети часто мечтают о чем-то возвышенном и порой нереальном, но всегда прекрасном. В этом и есть неповторимая прелесть детства. Денис мечтает о космосе, о совершении подвига, представляет себя могучим боксером и т.д. С помощью приема гиперболы писатель воспроизводит особый мир детской мечты и планов на будущее, а диалогичность речи выявляет разные типы детских характеров, порой прямо противоположных друг другу и противоречивых внутренне.

Прием гиперболы также встречается в *диалогах героев-взрослых*. Например, в рассказе «Хитрый способ» мама жалуется на бесконечную мойку посуды: «Вот, – сказала мама, – полюбуйте! На что уходит отпуск? Посуда, посуда, три раза в день посуду! Утром мой чашки, вечером мой чашки, а днем целая гора тарелок. Просто бедствие какое-то!» [5, с. 187]. Повторение слов «посуда» и «чашки» создает впечатление бесконечности скучной работы, которая утомляет маму каждый день. «Целая гора тарелок» вызывает неприятные эмоции у героини: беспомощность, нервность и недовольство и т.д., а намеренная гиперболизация бедствия приводит и к гиперболизированным эмоциям: она так страдает от этого «бедствия», что готова умереть от него. Но саркастическая реакция папы меняет настроение мамы – жалость к себе сменяется злостью на мужа: «Да, – сказал папа, – действительно, это ужасно! Как жалко, что ничего не придумано в этом смысле. Что смотрят инженеры? Да, да... Бедные женщины» [5, с. 187]. На первый взгляд, папа этими словами успокаивает маму, а на самом деле за ними стоит его ирония, переходящая в сарказм, по отношению к жалобам жены и абсолютное нежелание ей помочь, а лишь спрятаться за сочувственными дежурными фразами. Он солидарен с ней в том, что такая работа рутинна и тяжела, но сам удобно устроился на диване. Только в конце рассказа под давлением жены и влиянием сына папа постепенно подходит к решению этого вопроса – каждый моет свою посуду сам.

Гипербола сочетается не только с комическим началом, но может и отражать романтично-ностальгические переживания героев. Так, воспоминания папы о разбитом арбузе, подаренном незнакомым рабочим в голодное военное время, характеризуется гиперболичностью. Он вместо нотации рассказывает эту историю сыну, который не хочет есть молочную лапшу. Когда папа и его друг съели арбуз, у них животики «надулись» и тоже стали похожи на арбузы. Если по такому животу щелкнуть пальцем, звон пойдет знаешь какой! Как от барабана» [5, с. 149]. Эти слова показывают, насколько хорошо ребята наелись. Сравнения формы живота с арбузом, звука от удара по нему с барабанной дробью гиперболичны. Сладкий и вкусный десерт противостоит самой обстановке – война, разруха, голод. Именно прием контраста помогает смягчить тяжесть эпизода и предложить ее ребенку-адресату. Акцент смещен на состояние души героя, который стал счастливым от арбузного «пира».

Основной творческой силы ребенка являются фантазия и подражание взрослым. Но и родители сохраняют детское в душе. Именно это и призвана подчеркнуть гипербола диалогов взрослых. Эти персонажи готовы к диалогу с ребенком, способны вспомнить собственное детство, в чем-то «подыграть» сыну. Но цель использования гиперболы в диалогах взрослых одна – подчеркнуть близость



родителей и детей, необходимость выстраивания диалога друг с другом и ребенком.

В «Денискиных рассказах» гиперболичны не только монолог и диалог героев, но и сама **ситуация**. Гиперболические детали вкраплены в изложение в рассказе «Ровно 25 кило». Денис и Мишка участвовали в особом конкурсе, в котором участникам нужно весить ровно 25 кило, чтобы получить премию. Денису не хватило пятисот граммов, поэтому он придумал хитрый способ – долить бутылку сидра, который как раз вмещает в себя поллитра жидкости. Но через силу пить сложно, после трех четвертей второго стакана герой был «уже полный. До краев», потом ему казалось, что он «лопнет», наконец он даже «... говорить не мог. Потому что вода перелилась уже выше горла и булькала во рту. И понемножку выливалась из носа» [5, с. 263]. Гиперболизация здесь основана на сравнении тела Дениса с сосудом, наполненным водой. Необычное описание Дениса отчетливо и скульптурно передает его состояние и создает комическую атмосферу. Когда Денис выиграл премию, он не мог говорить. Слова клоуна случайно попали в самую точку: «Ну и мальчик! Выиграл «Мурзилку», а сам молчит, как будто воды в рот набрал!» [5, с. 264]. Эта метафора становится реализованной.

**Гипербола ситуации и речи** сочетается и переплетается в рассказе «Пожар во флигеле, или Подвиг во льдах...». Денис и Мишка, опаздывая на занятия, очень быстро бежали: «И мы полетели, как молнии» [5, с. 177]. Они решили

придумать уважительную и благородную причину опоздания на урок. Гиперболична не только речь о скорости бега, а также сама ситуация вранья. Каждый из героев воссоздает ситуацию благородного поступка, но каждый придумывает и воспроизводит свой вариант. Денису ближе оказалась версия спасения маленькой девочки из огня, а Мишке – вызволение мальчика из-под льда. При воссоздании ситуации герои использовали речевую градиацию: Денис – глаголы «пищит», «плачет», «задыхается», подобные глаголы употреблял и Мишка: «кричит», «барахтается», «пищит» и т.д., но применил он их к другой ситуации. Эти слова усиливают напряженность ситуации, а совпадение их контекстуальной функции и противоположность обстановки вызывают смех. Пожар и лед, девочка и мальчишка, женщина и дедушка, все это создает зеркальную ситуацию и в то же время усиливает гиперболичность и комичность вранья.

В «Денискиных рассказах» гипербола играет существенную роль в создании определенных мизансцен в маркировании характеров героев, выявлении их речевых особенностей. В изображении мира главного героя гипербола естественна и необходима для выражения его эмоционального состояния (смех, плач, сопереживание другим и т.д.), выявления его взаимоотношений с взрослыми, с детским коллективом. С помощью гиперболы автор создает комический эффект в мизансценах, раскрывающих своеобразие мира ребенка и субкультуры детства в целом.

#### Библиографический список

1. Недува Э.Ш. *Творчество Носова и его роль в развитии жанров юмористической прозы для детей*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Москва, 1981.
2. Дземидок Б. *О комическом*. Москва: Прогресс, 1974.
3. Пропп В. *Проблемы комизма и смеха*. Москва: Искусство, 1976.
4. *Литературная энциклопедия терминов и понятий*. Главный редактор и составитель А.Н. Николюкин. Москва: НПК "Интелвак", 2001.
5. Драгунский В.Ю. *Денискины рассказы*. Москва: Эксмо, 2015.
6. Сивоконь С.И. *Веселые ваши друзья*. Москва: Детская литература, 1980.

#### References

1. Neduva `E.Sh. *Tvorchestvo Nosova i ego rol' v razvitiy zhanrov yumoristicheskoy prozy dlya detej*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskikh nauk. Moskva, 1981.
2. Dzemidok B. *O komicheskom*. Moskva: Progress, 1974.
3. Propp V. *Problemy komizma i smeha*. Moskva: Iskustvo, 1976.
4. *Literaturnaya `enciklopediya terminov i ponyatij*. Glavnyj redaktor i sostavitel' A.N. Nikol'yukin. Moskva: NPK "Intervak", 2001.
5. Dragunskij V.Yu. *Deniskiny rasskazy*. Moskva: Eksmo, 2015.
6. Sivokon' S.I. *Veselye vashi druz'ya*. Moskva: Detskaya literatura, 1980.

Статья поступила в редакцию 14.11.19

УДК 398

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10215

**Abeldinova E.N.**, Moscow State University of Technology and Management n.a. K.G. Razumovsky (Moscow, Russia), E-mail: abeldinova.e@yandex.ru

**THE TRADITIONS ON THE BORDER OF SPRING AND SUMMER IN BRYANSK INTERFLUVE OF THE IPUT AND THE SNOV RIVERS.** The work explores musical traditions of the Bryansk interfluvium of the Iput and the Snov. It notes the important role of the ritual complex of the spring-summer borderland, which includes a significant calendar period from Easter to the holiday of Ivan Kupala. The presence of three components is noted as the specifics of this complex: the calendar and ritual complex of a farewell of *Strela*, *Sula*, *Dub* etc., mythological representations and songs related to the *gryanaya* week and the Kupala complex. In the local ritual, similar and distinctive features are noted with the neighboring Ukrainian and Belarusian traditions.

**Key words:** Russian-Belarusian-Ukrainian region, spring-summer borderland, mythological characters, ritual actions, choreography, musical code.

**Е.Н. Абельдинова**, Московский государственный университет технологий и управления имени К.Г. Разумовского, г. Москва, E-mail: abeldinova.e@yandex.ru

## ТРАДИЦИИ ВЕСЕННЕ-ЛЕТНЕГО ПОГРАНИЧЬЯ В БРЯНСКОМ МЕЖДУРЕЧЬЕ ИПУТИ И СНОВА

В работе исследуется музыкальная традиция брянского междуречья Ипути и Снова, отмечается важная роль обрядового комплекса весенне-летнего пограничья, включающего в себя значительный календарный период, длящийся от Пасхи до Ивана Купала. В качестве специфики данного комплекса отмечается наличие трех компонентов: календарно-обрядового комплекса проводов *Стрелы*, *Сулы*, *Дуба* и т.п., мифологических представлений и песен, связанных с *Грянной* неделей и купальским комплексом. В местной обрядности отмечаются сходные и отличительные черты с соседними традициями – украинской и белорусской.

**Ключевые слова:** русско-белорусско-украинский регион, весенне-летнее пограничье, мифологические персонажи, обрядовые действия, хореография, музыкальный код.

Весенний календарный период в традициях восточных славян является, вероятно, самым насыщенным в отношении обрядов и связанных с ними мифологических представлений. Согласно исследованиям последних десятилетий, весенний сезон у восточных славян делится на два периода: ранневесенний и поздневесенний. Границей между ними, как правило, является Пасха. Среди ритуальных практик поздневесеннего периода наибольшую развитость и значимость имеют песни и обряды пограничья весны и лета, оформляющие переход от одного календарного сезона к другому. Именно они и являются предметом нашего рассмотрения.

Исследуемая территория представляет собой один из регионов русско-украинско-белорусского пограничья, а именно – брянское междуречье Ипути и Снова (оба притока в конечном итоге входят в бассейн Днепра). В современном

административном делении данный локус соответствует юго-западным Злыновскому и Климовскому районам Брянской области, граничащими с Украиной и Белоруссией. Он выделен на основании полевых исследований брянского музыкального фольклора, показавших, что в бассейне этих рек существует традиция, отличная от соседних территорий.

Календарная традиция данного региона органично вписывается в календарную систему восточных славян, но при этом имеет свои локальные особенности. Так, ранневесенний период представлен здесь исключительно веснянками, исполняемыми девушками (средокрестные песни, игровые хороводы и игры подростков отсутствуют). На Пасхальной неделе здесь пели только тропарь «Христос Воскресе» (волошебные песни не фиксируются), в то время как поздневесенний период, напротив, чрезвычайно насыщен обрядами и музыкальным материалом.

Особенностью местной календарной системы, прежде всего, является то, что обряды, соотносимые с весенне-летним пограничьем, отмечаются здесь очень рано, часто уже с Пасхальной недели и длятся, в разных узлокальных традициях, либо до *Ушестя* 'Вознесения', либо до Троицы, а в отдельных населенных пунктах – даже до Ивана Купалы. Таким образом, к троично-купальскому периоду отчасти примыкает пасхальный.

Ключевыми датами местного весеннего календаря являются: Благовещение, Пасха, *Яркуное* 'Фомино' воскресенье, Радуница, *Ушестя*, Троица, *Гряная неделя*, (в том числе *Сухой четверг*), Иван Купала, условно можно присоединить и Петров день. Главная особенность периода заключается во множественности, повторяемости разных по форме, но сходных по функции обрядов.

Это время имеет особое значение в жизни местного населения. Его мифологическая семантика реконструируется как пребывание предков и представителей иного мира среди живых, поэтому с ним связаны различные запреты и предписания, а также действия, направленные на приветствие и последующее изгнание потусторонних сил.

Первый обрядовый комплекс данного периода представлен хороводными практиками. В этом ареале он может начинаться с Пасхи или Благовещения и имеет множество именований: *вождение Стрелы*, или *Сулы*, или *Старца*, *Утицы*, *Дуба*, *Лучи*. Песни, сопровождающие действия, имеют соответствующие инципиты: «Летела стрела», «От дуба, дуба», «Сула, Сула, речка» и т.д. Эти названия трактуются исполнителями двояко: как обозначение толпы людей, ведущих хоровод, а также как «вождение» определенного персонажа, что подчеркивается в текстах песен.

Во многих узлокальных традициях такими персонажами являлись ряженые. Как правило, это были одна или две женщины – *Старец* и *Старуха*, переодетые в лохмотья и старую одежду, иногда они вымазывали лицо сажей, «чтобы не могли узнать». В селе Лобановка (Климовский р-он), например, их называли *Дед* и *Баба*, а в Петровой Гуте (Климовский р-он) – *Старик* и *Старуха*. Часто ряженые считались главными персонажами в вождении *Стрелы*, *Сулы* и т.п.: возглавляли процессию, стояли в центре хоровода и плясали, собирали угощения в холщовые сумки.

«*Стрелу*, *Утицу* или *Дуба* водили в основном девушки и женщины. В круговой же хоровод вместе с ними могли становиться мужчины и парни – «кто посмелей». В центре *карагодов*, которые водили на Пасху в поселке Дохновы (Климовский р-он), плясали мужчины», – указывает С.А. Латышева [1, с. 128].

Обращая на себе внимание использование предикатов *водить*, *проводить* и проч. Известные исследователи Л.Н. Виноградова и А.А. Плотникова о семантике подобных явлений пишут следующее: «Вождение – ритуальное действие, главный элемент обрядов-шестий, центральная фигура которых ряженый. Включается в календарные обряды преимущественно двух типов – обходного и проводного: в первом группа участников водит ряженого по домам, исполняя благопожелания и получая вознаграждение; во втором ряженого изгоняют за пределы села. Для обоих типов характерна терминология, основанная на глаголах «водить» и «ходить» [2, с. 390].

Местной спецификой хороводов-шестий является сочетание обходного и проводного ритуалов. С одной стороны, они содержат обходы дворов участниками действия, которых встречали возле каждого дома, вынося на улицу стол с угощениями. Данная практика напоминает отчасти, волочебный обряд, не зафиксированный в данной традиции, отчасти, обряд щедрования, проводимый на Святки. Но, с другой стороны, главная семантика данного комплекса – проводная, что отмечается и другими исследователями. Например, С.А. Латышева о западно-брянских хороводах пишет следующее: «Ритуальные вождения, маркировавшие в западно-брянском календаре весенне-летнее порубье, можно рассматривать как специфическую форму проводных ритуалов. «Проводная» семантика хороводных шестий, отмечавших весенне-летнее пограничье, зафиксирована и в исполнителской терминологии: их определяли и как *проводить карагод* / *Луку* / *Старца* и, наконец, *проводить Весну*» [1, с. 130].

Таким образом, вождения карагодов, *Стрелы*, *Сулы* и т.п. выполняют две функции, а именно магическую функцию календарных проводов и хороводную – маркирование всего весеннего сезона. Поэтому исполняемые в этот период песни можно назвать календарными хороводами.

Единого времени завершения карагодного цикла в данной местности нет. Чаще всего последние хороводы проводятся на *Ушестя*, реже – на Троицу, но иногда их могут водить даже на Купалу.

Хороводная традиция на территории русско-украинско-белорусского пограничья чрезвычайно развита и зафиксирована многими исследователями, такими как: А.И. Рубец, Л.А. Бачинская, К.Г. Свитова, Т.П. Лукянова, В.И. Елатов, Н.М. Савельева, В.Е. Гусев, Ю.И. Марченко и др. [3, с. 129 – 147]. Обращает на себя внимание большое число напевов карагодных песен. В интересующем нас регионе к настоящему времени зафиксировано до 50 образцов. Местная традиция хороводных проводов весны вписывается в более крупную систему брянско-го и гомельского Полесья и распространяется далее на восток и север.

Троица отмечена на исследуемой территории слабо, по всей видимости, это связано с тем, что данная зона примыкает к традиции восточного Полесья, для которого троичный комплекс не актуален. Из всех характерных для восточных славян компонентов в данной традиции присутствует май – украшение домов зеленью и, редко, вождение карагодов. Кумление как центральный эпизод тро-

ичного цикла на русской территории здесь отсутствует, а существует лишь в виде ритуальной трапезы и проводится на Петров день.

Следующий комплекс, проводная семантика которого очевидна, связан с *Гряной* неделей, наступающей после Троицы. *Гряная* неделя осознается здесь как особый опасный период, с чем связан ряд запретов и предписаний. Так, например, в эти дни нельзя ходить на реку, стирать, заниматься строительными работами, колоть дрова, вязать, вышивать, пришивать пуговицы, ставить на одежду заплатки, супругам нельзя жить половой жизнью. Все овощи необходимо посадить и прополоть до *Гряной* недели.

А еще – это период вождения и проводов русалки. Русалки как представители иного мира находят отражение в системе мифологических представлений у всех восточных славян, по местным поверьям – это умершие дети или незамужние девушки, и утопленницы. *Живут русалки в жите, на деревьях: Русалки длинные на вербах калышатся, деды гаварили* (пос. Красные Ляды, Климовский р-он), а также вблизи водоемов, в реке, на озере. При этом иногда плачут: «*Пойдишь явер рвать, дак яна [русалка] в речки сидит, волосы распустя и галоса, як па пайодинку, это было, як была не священная, не крещёная земля, яны были, теперь нет*» (с. Боровка, Климовский р-он). Носители традиции отмечают, что русалки пугают детей; могут украсть цыбулю: «*[Молодежь] цыбулю крадять, а на русалку свернуть*» (с. Н. Юрковичи, Климовский р-он). Считается, что выглядит этот персонаж как красивая молодая девушка с распущенными (распеланными – с. Курозново, Климовский р-он) волосами, одетая в длинную белую одежду. Из-за своей красоты они вызывают интерес у парней: «*На озере Русалки как девушки, как люди, красивые, хлопцы хадили сматреть*» (с. Черно-оково, Климовский р-он). В отдельных узлокальных традициях Русалок отождествляли с ведьмами. «*На Ушестя водили ведьму – русалку*» (д. Шурубовка, Злынковский р-он).

Русалки воспринимаются местными жителями как вредоносные духи, представляющие опасность, и потому людям необходимо избавиться от них, убрать. *Водили* или *хоронили (хавали)* русалку, как правило, в последующее после Троицы воскресенье (на Петровские заговены). При этом русалкой наряжали девочку, девушку (часто – сироту) или несколько девочек или девушек (две – три), либо женщину, в зависимости от местных традиций. Она была одета в льняную рубашку или в специально сшитое длинное платье, порой ее полностью обвешивали ветками зелени, волосы обязательно были распущены, иногда они закрывали лицо, их могли украсить лентами, на голову русалке надевали венки. В некоторых селах девочка-русалка несла в руках букет из цветов и крапивы или просто пук крапивы, которым хлестала (*стрекала*) сопровождающих.

С русалкой шли по селу, ее могли возить на тачке или нести на носилках и потом выводили за пределы села, например, на кладбище, но чаще всего – в жито. В засеянное поле участники процессии бросали венки, старались повалить русалку на всходы – *выкачать* ее, т.е. повалить по житу.

Зафиксированы описания, использования в роли русалки простой хозяйственной ступы с толкачом (с пестом), обернутой в кожу, которую женщины обносили вокруг ржи. О связи ступы и песта с русалками пишет А.Л. Топорков: «По поверьям белорусов-полешуков Пинского уезда, русалки живут на дне рек и в мае месяце, до восхода солнца, по утрам в хорошую погоду выходят из рек нагие, с толкачами, пляшут во ржи и поют» [4, с. 190].

Особое значение на *Гряной* неделе имеет так называемый *Сухой четверг*. Жители сел в этот день на улицу выносят просушивать зимнюю верхнюю одежду, чтобы защитить ее от плесени и паразитов. Можно предположить, что это предписание исходит из обряда вывешивания одежды для русалок, бытовавшего в Полесье.

С этим комплексом связано пение специальных календарных песен – *гряных*. Всего зафиксировано шесть текстов *гряных* песен, исполняющихся на два напева, известных и в Белоруссии. Один из них преобладает и имеет широкую территорию распространения. Это знаменитый напев со стихом 6 + 6, известный, в частности, по песне «На *гряной* неделе» из публикации К.Г. Свитовой «Народные песни Брянской области» [5, с. 48]. А на Украине только он и обслуживает данный обряд. Интересна географическая картина распространения напева: на севере ареала, в Смоленской области, на него поют духовские или майские песни, а на Брянщине, в Белоруссии и Украине, они существуют как *гряные*.

Таким образом, второй проводной комплекс, зафиксированный в традиции, связан с *Гряной* неделей, обрядом проводов русалки и пением *гряных* песен.

Заканчивает весенний сезон празднование Ивана Купалы. Время его проведения здесь, как и везде, темное, пограничное, вечер и ночь. В обряде ярко выражена связь с природными стихиями – огнем и водой. В фольклорных текстах присутствуют мотив, связанный с солнцем и мотив перехода к лету, жатве.

Л.Н. Виноградова к ритуальным действиям и верованиям купальской общности у славян относит:

- сбор растений, украшение зеленью домов, дворов, людей и домашнего скота;
- хождение к воде, купание, обливание водой, сплавнение по реке венков и трав;
- разжигание костров, игры и хороводы возле них, символическое уничтожение в костре нечистой силы, перепрыгивание через огонь;
- выслеживание и отпугивание ведьм;
- ночные бесчинства молодежи [6, с. 194 – 195].

Практически все из вышеперечисленных компонентов нашли отражение в исследуемой традиции. Здесь распространена обрядность, связанная с растениями: сбор лекарственных трав, плетение венков, поиск цветущего папоротника, ритуальное бросание крапивы в капусту и др. Именно к Иванову дню здесь приурочено бросание венков в реку и гадание на них. «*Ходили в лес, на речку, кто – куда, венки кидали в речку, смотрели – замуж пойдешь или умрешь, лазили за венками*» (с. Черносково, Климовский р-он).

Праздник не обходится без перепрыгивания через костер, иногда на Купалу поджигают привязанные к вербе деревянные колеса (катки). Часто действия происходят вблизи водоемов.

Немаловажно, что Купала – последний этап борьбы с потусторонними силами перед жатвой, без которого немыслим дальнейший сельскохозяйственный труд. Так, например, девушки с целью оберега от нечистой силы украшали жгучими растениями дома: «*Реали цветы, на окна крапиву вешали снаружи, чтобы ведьма не влезла, вечером. А в хату лугавые, на окна ставили*» (с. Курозово, Климовский р-он). В этом обычае прослеживается связь с триоцкой обрядностью.

Ритуальные бесчинства молодежи, схожие с местными святочными, подчеркивают особость периода. В ночь под Ивана Купалу молодежь могла срывать лавочки, заборы, ворота, перемещать их от соседа к соседу, переносить другие предметы. Также было распространено выкапывание гряд, когда добытые необычным путем (а именно – украденные с чужих огородов) овощи «сажали» вдоль дороги или поперек ее на перекрестках. Иногда такое действие было связано с гаданием: «*Выкапывали гряды. Хлопцы брали плуг и перекапывали на растаньках 'перекрестке'. Ходим, наряд пишем с вечера: столпки кукурузы у том доме вырастат нада... памидоры, гарбузы, капусты, усяго па нямножку набираем и паливать вады нясом туда. Растаньки засадим. Яно цвите усё, а каровы гонятяся утрам*

– иди, наблюдай: чиё тая [корова] уже перае хватя, тая замуж пойдя» (с. Истокки, Климовский р-он).

Как специфически местный обряд следует отметить установление молодежью куклы перед определенными дворами. Этот знак должен был стимулировать к вступлению в брак «засидевшихся в девках» или старых холостяков. Кукла также могла означать, что этой семье давно пора заводить детей. Делали куклу из соломы, наряжали в платье – для парня, для девушки – в штаны, вешали ее на калитке или сажали перед домом на устроенную грядку: «*Если халастяк живёт доўга-доўга, ему делали кукалку, делали грядачку, сажали кукалку, что пара жаніцца тебе. И даже пажилым ставили, у каго нет дзяцей*» (с. Брахлов, Климовский р-он).

Песни, оформляющие купальский обряд, получили достаточно широкое распространение на Украине и в Белоруссии, а также в западных регионах России. И.В. Клименко выделяет девять типов купальских песен, характерных для восточных славян [7]. Зафиксированные на нашей территории образцы соответствуют типам А и Б, описанным украинскими исследователями. Согласно представлениям российских этномусыкологов о структурно-типологических направлениях, данные купальские песни принадлежат к одному ритмическому типу с двумя композиционными версиями. Пограничное положение купальского цикла проявляется в частности в том, что после него поют уже только живные и другие летние песни.

Комплекс весенне-летнего пограничья в брянском междуречье Ипуты и Снова представляет собой довольно сложную систему, включающую в себя специфическую традиционную терминологию, представления о мифологических персонажах, обрядовые действия, развитую хореографию, особый музыкальный код. Его особенность проявляется в мультипликативности обрядовых календарных практик, рассредоточенности во времени всякого рода проводов и подвижностей сроков их проведения.

#### Библиографический список

1. Латышева С.А. Западно-брянские хороводные песни в контексте весеннего сезона (в свете новых экспедиционных материалов). *Вопросы этномусыкознания*. 2013; № 2 (3): 127 – 139.
2. Виноградова Л.Н. Иван Купала. *Славянская мифология: Энциклопедический словарь*. Москва: Международные отношения, 2002.
3. Гусев В.Е., Марченко Ю.И. «Стрела» в русско-белорусско-украинском пограничье. *Русский фольклор. Этнографические истоки фольклорных явлений*. Ленинград: Наука, 1987; Т. XXIV.
4. Топорков А.Л. Ступа и пест. *Славянские древности: Этнолингвистический словарь*: С (Сказка) – Я (Ящерица). Москва: Международные отношения, 2012; Т. 5.
5. Свитова К.Г. Народные песни Брянской области. Москва: Музыка, 1966.
6. Виноградова Л.Н., Плотникова А.А. Возждение. *Славянские древности: Этнолингвистический словарь*. Москва: Международные отношения, 2012.
7. Клименко И.В. Наспиви купальсько-петрівської приуроченості в українців: макроареалогія. Поліський реєстр купальсько-петрівських мелодій. *Проблеми етномусыкології*. 2010; Вип. 5: 138 – 155.

#### References

1. Latysheva S.A. Zapadno-bryanskie horovodnye pesni v kontekste vesennego sezona (v svete novykh 'ekspeditsionnykh materialov). *Voprosy 'etnomusykoznaniiya*. 2013; № 2 (3): 127 – 139.
2. Vinogradova L.N. Ivan Kupala. *Slavyanskaya mifologiya: 'Enciklopedicheskij slovar'*. Moskva: Mezhdunarodnye otnosheniya, 2002.
3. Gusev V.E., Marchenko Yu.I. «Strela» v rusko-belorusko-ukrainskom pogranič'e. *Russkij fol'klor. 'Etnograficheskie istoki fol'klornykh yavlenij*. Leningrad: Nauka, 1987; T. XXIV.
4. Toporkov A.L. Stupa i pest. *Slavyanskije drevnosti: 'Etnolingvisticheskij slovar'*: S (Skazka) – Ya (Yascherica). Moskva: Mezhdunarodnye otnosheniya, 2012; T. 5.
5. Svitova K.G. Narodnye pesni Bryanskoj oblasti. Moskva: Muzyka, 1966.
6. Vinogradova L.N., Plotnikova A.A. Vozhdenie. *Slavyanskije drevnosti: 'Etnolingvisticheskij slovar'*. Moskva: Mezhdunarodnye otnosheniya, 2012.
7. Klimenko I.V. Naspivi kupal's'ko-petrivs'koj priurochenosti v ukrainciv: makroarealogiya. Polisskij reestr kupal's'ko-petrivs'kih meloform. *Problemi etnomuzikologii*. 2010; Vip. 5: 138 – 155.

Статья поступила в редакцию 14.11.19

УДК 81'42

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10216

**Bogachanova T.D.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Novosibirsk State Medical University (Novosibirsk, Russia), E-mail: besserde4naya@mail.ru

**STUDY OF TYPES OF A LINGUISTIC PERSONALITY IN THE ASPECT OF VARIABLE MANIFESTATION OF META-LINGUISTIC CONSCIOUSNESS ON THE BASIS OF ANALYSIS OF SECONDARY TEXTS IN TEXTUAL PERCEPTION.** The article is devoted to the study of the variable type of manifestation of the metalinguistic consciousness of the linguistic personality on the example of the analysis of products of its textual activity. Thrust is placed on the construction of a new typology of linguistic personality based on the studied degrees of manifestation of meta-linguistic consciousness and ways of working with secondary texts obtained during the linguistic experiment. Thus, the analysis of text material allows to reveal not only unique, but also variable type of manifestation of meta-linguistic consciousness at the level of textual perception. The study reveals that the variable type of manifestation of meta-linguistic consciousness of linguistic personalities is differentiated in a strict set of included meta-indicators and limited influence of linguistic and extralinguistic factors of text formation.

**Key words:** linguistic persona, degrees of emergence of metalinguistic consciousness, variable type of manifestation of metalinguistic consciousness.

**Т.Д. Богачанова**, канд. филол. наук, доц., Новосибирский государственный медицинский университет, г. Новосибирск, E-mail: besserde4naya@mail.ru

## ИССЛЕДОВАНИЕ ТИПОВ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ В АСПЕКТЕ ВАРИАТИВНОЙ ПРОЯВЛЕННОСТИ МЕТАЯЗЫКОВОГО СОЗНАНИЯ НА ОСНОВАНИИ АНАЛИЗА ВТОРИЧНЫХ ТЕКСТОВ ПРИ ТЕКСТОВОСПРИЯТИИ

Данная статья посвящена изучению вариативного типа проявленности метаязыкового сознания языковой личности на примере анализа продуктов ее текстовой деятельности. Делается акцент на построении новой типологии языковой личности, базирующейся на изученных степенях проявленности метаязыкового сознания и способах работы с вторичными текстами, полученными в процессе лингвистического эксперимента. Так, анализ текстового материала



позволил выявить не только однозначный, но и вариативный тип проявленности метаязыкового сознания на уровне текстовосприятия. В процессе исследования было установлено, что вариативный тип проявленности метаязыкового сознания языковых личностей отличается строгим набором включенных метапоказателей и ограниченным влиянием лингвистических и экстралингвистических факторов текстообразования.

**Ключевые слова:** языковая личность, степени проявленности метаязыкового сознания, вариативный тип проявленности метаязыкового сознания.

Ученый Г.И. Богин полагал, что любой текст имеет свойство изображения языковых особенностей автора [1]. Создатель текста является языковой личностью (далее ЯЛ), лингвистические особенности которой изучаются в рамках лингвоперсонаологии. Наше исследование опирается на работы Ю.Н. Караулова [2], В.И. Карасика [3], Е.В. Иванцовой [4] и др. По мнению ученых [5 – 7], основным способом проявления качеств ЯЛ является вторичный текст (далее ВТ) в коммуникативном аспекте. Традиционно под ВТ подразумевается продукт речемыслительной деятельности носителя языка, т.е. текст, созданный на базе другого, первичного. Коммуникация разделяется на первичную, направленную на донесение информации до адресата, воспринимающего речь, и вторичную, охватывающую восприятие адресатом полученных закодированных сведений с последующей интерпретацией [8, с. 108 – 117]. На текст оказывают воздействие персоналогический, субъективный фактор, где автор формирует и воспринимает текст, и текстовый, при котором создание и трактовка материала зависят от предлагаемого текста. Текстовая деятельность ЯЛ в рамках данного исследования связана с процессами порождения и восприятия текста, организованными в условиях лингвистического эксперимента [9], [10].

Формальное выражение автора в тексте реализуется в пределах тенденций к персонализации и деперсонализации, установленных французским философом Э. Мунье [11]. Рассмотрение влияния данных тенденций, разработка классификаций степеней проявленности метаязыкового сознания (далее МЯС), изучавшегося в работах Н.Д. Голева [12], [13], Н.В. Мельник [14], Н.Б. Лебедевой [15], А.Н. Ростовской [16], позволили обратиться к построению лингвоперсоналогических портретов. В раннем исследовании [17, с. 208 – 247] типология ЯЛ основывалась на тенденциях к персонализации / деперсонализации и созданию / интерпретации текста. Результатом этих комбинаций стали 4 типа ЯЛ, подробно описанные в вышеуказанном труде.

Целью данной статьи является анализ типов ЯЛ вариативной проявленности МЯС (при текстовосприятии), базирующихся на новой типологии, основанной на следующих признаках: *степени проявленности МЯС и текstopорождение и текстовосприятие*.

МЯС – особый компонент, по мнению лингвиста Н.Б. Лебедевой, входящий в систему языкового сознания, иллюстрирующий разные виды «знания» о языке [15, с. 61 – 62]. Демонстрация этого особого элемента рассматривается с позиции осознанного и неосознанного знания о языке и воплощенной с помощью него текстовой деятельности. МЯС отражается в речи носителей языка, а оптимальным способом его экспликации становится текстовый материал, полученный в процессе коммуникации.

Эксперимент позволил непрофессиональной ЯЛ осуществить двухэтапную работу с собственным текстом, выходя на новый уровень метаязыковой деятельности, продуктом которой стали ВТ, метатексты [17, с. 75 – 78]. На первом этапе эксперимента текstopорождения студентам-нефилологам необходимо было письменно ответить на вопрос «*Да и сам я – не сфинкс ли себе?*», отталкиваясь от стихотворения И.С. Тургенева «Сфинкс». На втором этапе текстовосприятия реципиентам следовало обратиться к созданным ранее ими текстам и установить личность автора (своего одноклассника), пояснить ответ. Так, были получены 1102 ВТ двух типов: ВТ при порождении, заключающие самовыражение автора, основанные на тексте И.С. Тургенева, и ВТ при восприятии, фиксирующие интерпретацию текстов участников эксперимента. Второй этап позволил создать ВТ о ВТ, иными словами метатексты. Текст выступает «продуктом первичной коммуникативной деятельности автора, по мысли Н.С. Болотновой, вторичной коммуникативной деятельности адресата» [7, с. 113].

Классификация лингвистических и экстралингвистических факторов позволяет установить объективные и субъективные признаки ВТ [8], связанные с тенденциями к персонализации и деперсонализации [17, с. 72]. На их основании во ВТ были определены и исследованы степени проявленности МЯС, которые, по мнению Н.В. Мельник, неразрывно связаны с тенденциями к персонализации и деперсонализации, отвечающими за выявление личностного начала и, наоборот, за стирание лингвистических свойств [18, с. 111]. Классификация степеней проявленности МЯС выстроена по принципу градуальности: безэкспликативная, сравнительная, оценочная, логическая и литературно-лингвистическая [17, с. 69 – 71]. Систематизация метапоказателей указывает на формальные выражения метатекста. Предпосылкой для составления этих структурных элементов стали исследования А.Н. Ростовской [16], Н.К. Рябцевой [19], А. Вежбицкой [20], Н.П. Перфильевой [21]. Так, текстоориентированные метапоказатели включают конструкции, указывающие на структуру самого текста, т.е. объективные факторы. Персоноориентированные метапоказатели – на субъективное выражение точки зрения ЯЛ [17, с. 71 – 72].

Таким образом, комбинация степеней проявленности МЯС и порождение / восприятие текста позволяет создать классификацию типов проявленности МЯС ЯЛ. Она насчитывает 25 позиций, например, безэкспликативная при поро-

ждении – безэкспликативная при текстовосприятии; безэкспликативная при текstopорождении – сравнительная при текстовосприятии и т.д. Типы ЯЛ разделены в зависимости от степеней проявленности МЯС при *восприятии* на 2 группы. В 1 группе тип определен однозначно (логическая при порождении – логическая при *восприятии*) [22]. Во 2 группе обозначена вариативная проявленность МЯС ЯЛ при текстовосприятии (логическая при порождении – сравнительная, оценочная при *восприятии*). В данной работе будут рассмотрены примеры текстов типов ЯЛ, относящихся ко второй группе.

Так, в процессе анализа было установлено 7 вариативных типов проявленности МЯС ЯЛ при *текстовосприятии*, которые представляются более продуктивными.

Далее в статье будет представлен анализ ВТ ЯЛ-4 (информанты условно обозначены ЯЛ-1, ЯЛ-2 и т.д. для удобства работы с материалом, где порядковый № указывает на ВТ определенного студента в группе) при *текстовосприятии*, который иллюстрирует *вариативный* тип проявленности МЯС ЯЛ: литературно-лингвистическая при порождении – сравнительная, логическая и литературно-лингвистическая при *восприятии* текста.

Обратимся к рассмотрению метатекстов ЯЛ-4 при *текстовосприятии*, поскольку их анализ является первостепенной задачей данной работы.

**Я считаю, что этот текст принадлежит ЯЛ-2, потому что здесь есть такие слова:** *вторая половинка, счастье и горе, радости и невзгоды, разгадать загадку, понимать с полуслова. Мне кажется, ей характерны такие черты, даже такие слова и выражения, которые хотят сказать, что все будет хорошо, что добро, мир, все вот такое доброе, светящееся. Кажется, ну очень относится к ней (ВТ-1).*

Данный ВТ-1 относится к сравнительной степени проявленности МЯС.

Персоноориентированные метапоказатели являются актуальными как при текstopорождении, так и при текстовосприятии. Собственная позиция выражена так: *я считаю, мне кажется*. Автор, высказывая мнение, как и при порождении текста, не всегда уверен в правильности своего ответа: *кажется*. Выражения устройства и последовательности текста отсылают к актуализации текстоориентированного метапоказателя *потому что*. ЯЛ-4 внимательно относится к анализу представленного материала, подкрепляя свою точку зрения, приводит пример: *есть такие слова, такие слова и выражения*.

К лингвистическим факторам отнесем частотность использования лексем в речи, это проявилось ярко как при порождении текста, так и при текстовосприятии: *этот текст, кажется, слова, загадка – разгадывать* и т.д. В процессе анализа наблюдается преобладание разговорного стиля, эксплицирующегося при помощи частиц, разговорных слов и выражений: *даже такие слова; все вот такое доброе; ну*. Тип изложения – рассуждение с приведением примеров, оформлении которых было сказано ранее. Автор использует ряды однородных членов: *характерны такие черты, такие слова и выражения; добро, мир, доброе, светящееся*. Экспрессивностью обладают частотные указательные местоимения: *есть такие слова; такие черты, даже такие слова и выражения* и т.д.

Экстралингвистические факторы представлены широко, например, ЯЛ-4 узнает черты автора в этих фрагментах: *характерны такие черты, слова и выражения*.

Рассмотрим ВТ, который относится к логической степени проявленности МЯС.

**Я считаю, что этот текст относится к ЯЛ-6. Здесь характерно, на мой взгляд, это додумывать, домысливать, пояснить что-то загадочное, очень странные какие-то вещи. Он пытается их всегда объяснить, прийти к какому-то выводу, или к чему-то, что поможет это разгадать. Например, у него: и во мне есть неразрешимые тайны. Это очень характерно для него, потому что он тоже имеет какие-то в себе, как кажется, загадки, и они как ему, так и нам кажутся непонятными. И то, что взято в кавычки, действительно относится к ЯЛ-6: Эдип! Где ты! Потому что очень часто от него можно услышать такие эмоциональные восклицательные предложения типа: О, Эдип! Что-то подобное. И вот часть такая предложения: ...у сфинкса просто не хватало сил раскрыть их – ну вот когда про губы. Собственно, вот она, додумка (ВТ-2).**

Персоноориентированные метапоказатели представлены выражением собственной позиции: *я считаю, на мой взгляд, как кажется*. Последний пример иллюстрирует выражение сомнения и неуверенности. Текстоориентированные метапоказатели эксплицированы показателями последовательности текста: *характерно для него, потому что он; Потому что очень часто*. Данные маркеры выявляют логическую связь между частями текста, позволяя автору выразить свое мнение. Финал текста также иллюстрируется вводным словом *собственно*. На протяжении всего высказывания ЯЛ-4 приводила примеры и обозначала манеру речи ЯЛ-6, последнее предложение (...*додумка*) соотносится с началом рассуждения (*характерно, ... додумывать*) как подведение итога. Испытуемый подтверждает свое мнение примерами из анализируемого текста: *Например, у*

него; взято в кавычки; эмоциональные восклицательные предложения; И вот часть такая предложения.

Обратимся к объективным и субъективным факторам, повлиявшим на создание ВТ. В речи частотны формы одного и того же слова, лексические повторы, однокоренные слова. Стиль текста – разговорный, это подтверждает использование частиц, обратного порядка слов, эллипсиса: ну вот когда; Он пытается их всегда объяснить; Например, у него; И вот часть такая предложения. Автор, приводя примеры, использует лингвистические термины: восклицательные предложения, тем самым обращая внимание на структуру анализируемого текста. Тип изложения – рассуждение: ЯЛ-4 сразу обозначила персону, которой принадлежит текст (Я считаю, что этот текст относится к ЯЛ-6), затем подтвердила свою точку зрения (Здесь характерно, на мой взгляд, это додумывать, домысливать, пояснить), привела примеры из текста (Например, у него) в конце собственного высказывания вернулась к первоначальному тезису (Собственно, вот она, додумка), используя рамочную конструкцию своего текста. Организация языковых средств по-прежнему характеризуется использованием рядов однородных членов: это додумывать, домысливать, пояснить что-то загадочное; объяснить, прийти к какому-то выводу, или к чему-то. ЯЛ-4 включает в рассуждение синонимические конструкции: пояснить что-то загадочное, очень странные какие-то вещи – поможет это разгадать – открывает что-то новое.

Экстралингвистические факторы текстообразования проиллюстрированы чертами характера анализируемой ЯЛ: Здесь характерно... додумывать, домысливать, пояснить что-то загадочное; он тоже имеет ... как кажется, загадки. На манеру общения ЯЛ-6 указывают эти же фрагменты. ЯЛ-4 внимательно отнеслась к взаимосвязи реальной речи и самовыражения ЯЛ-6, а также ее письменному варианту.

Рассмотрим еще один ВТ литературно-лингвистической степени МЯС:

**Я считаю, что 8 текст принадлежит ЯЛ-8. Такое предложение** «Я разбираюсь в своих эмоциях и мыслях не хуже, чем химик в таблице Менделеева» сразу мне четко дало ответ, поэтому можно было дальше не читать. Он может четко что-то сказать, но когда я читала текст дальше, ему характерно тщательное объяснение чего-либо с множеством примеров, с переносом на кого-либо, на что-либо. И еще есть вопросительные предложения и сразу же ответы на них. Они тоже присущи ЯЛ-8. А еще он у нас очень любит химию. И мне кажется, он тоже на это указывает. А в основном это то, что очень тщательно объяснено, скажем так, разобрано, но в самом начале он дает четкий ответ. Так как обычно он не идет напрямую, он делает воопт такой вот круг и к нему потом все-таки приходит. Много синонимов, потому что он может объяснять одно и то же, но разными словами. Но, тем не менее, он отвечает на вопрос. Но ему надо прийти к нему (ВТ-5).

Персоноориентированные метапоказатели представлены выражениями собственной позиции. ЯЛ-4 внимательно подбирает слова: актуализированы выражения, указывающие на отношение к способу изложения мысли: скажем так. Текстоориентированные метапоказатели свидетельствуют об устройстве текста: Так как обычно; Много синонимов, потому что он может; дало ответ, поэтому. Испытуемый приводит пример из прочитанного текста: Такое предложение.

Лингвистические факторы текстообразования также представлены частотностью лексем в речи. Стиль текста – разговорный, эксплицированный введением частиц, разговорных слов и выражений, обратным порядком слов: И еще есть; А еще он у нас; воопт такой вот круг; И еще есть вопросительные предложения и сразу же ответы на них. В тексте присутствуют лингвистические

термины: вопросительные предложения, синонимы. Тип изложения – рассуждение. На это указывают все тексты ЯЛ-4: первоначальный тезис об авторской принадлежности подтверждается примерами из текста. Этот ВТ отличается тем, что в финале ЯЛ-4 не повторяет то, что текст относится к выбранному автору. Тексты ЯЛ-4 отличаются разнообразием синтаксических конструкций, например, рядами однородных членов (с множеством примеров, с переносом на кого-либо, на что-либо; тщательно объяснено, ...разобрано; он делает круг и ...приходит); односоставными предложениями (Много синонимов; И мне кажется; Но ему надо прийти к нему); парцелляцией (он отвечает на вопрос. Но ему надо прийти к нему) синтаксическим параллелизмом (Они тоже присущи ЯЛ-8. А еще он у нас очень любит химию). Среди образных средств отмечаются анафорические элементы: И еще есть ... А еще он .... но разными словами. Но, тем не менее .... Но ему надо ... Данные фрагменты создают эффект обилия аргументов, которые наделяют текст экспрессивностью. Испытуемый внимательно относится к примерам, отмечая особенности построения: вопросительные предложения и сразу же ответы на них.

К экстралингвистическим факторам текстообразования можно отнести манеру общения и высказывания собственной позиции ЯЛ-8: тщательное объяснение чего-либо с множеством примеров; вопросительные предложения и сразу же ответы; Много синонимов, ...объяснять одно и то же, но разными словами. В качестве аргументов применяется апелляция к реальным событиям: любит химию. Вывод о принадлежности текста формулируется на основании отношения ЯЛ-8 к предмету.

Таким образом, можем сделать следующий вывод. При анализе ВТ на этапе текстовосприятия видно разнообразие степеней проявленности МЯС ЯЛ-4: их отличает включение метапоказателей и влияние факторов текстообразования. Однако набор признаков в вариативном типе МЯС ЯЛ является неизменным: среди персоноориентированных метапоказателей присутствуют выражения собственной позиции и форманты сомнения. Текстоориентированные метапоказатели представлены выражениями устройства и последовательности текста, а также приведения примеров. Лингвистические факторы оказали сильное влияние на создание ВТ: наблюдается высокая частотность использования лексем в речи, стиль текста определен как разговорный во всех случаях, кроме текста при порождении, тип изложения – рассуждение. Из синтаксических особенностей следует отметить ряды однородных членов, перечисления. Экстралингвистические факторы представлены чертами характера и манерой общения, определяемой ЯЛ. ЯЛ-4 делает акцент на анализе речи, употребляемых выражениях. Отличительной особенностью ВТ ЯЛ-4 является также использование неопределенных местоимений в любом текстовом высказывании как при порождении (что-то общее), так и при восприятии (что-то сказать; объяснение чего-либо; с переносом на кого-либо, на что-либо; пояснить что-то загадочное, какие-то вещи и т.д.). ЯЛ-4 указывает конкретную персону при установлении авторства, определенно высказывает мнение, но в любом тексте присутствуют местоимения, указывающие на неуверенность. Наоборот, уверенностью обладают частотные указательные местоимения (такой, этот, такие).

Итак, проинтерпретированный вариативный тип проявленности МЯС (литературно-лингвистическая степень при текстовосприятии – сравнительная, логическая и литературно-лингвистическая степени при текстовосприятии), характеризуется не только разнообразием использованных лингвистических приемов, но и единообразием в построении текстов, в подходах к анализу предложенного материала и ответов на вопросы. Так, перечисленные особенности проявляются на всех уровнях работы с текстами, что указывает на яркое проявление самой ЯЛ в представленном типе.

#### Библиографический список

- Богин Г.И. Модель языковой личности в ее отношении к разновидностям текстов. Автореферат диссертации ... доктора филологических наук. Ленинград, 1984.
- Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. Москва, 2014.
- Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград, 2002.
- Иванцова Е.В. Лингвоперсонология: Основы теории языковой личности: учебное пособие с грифом УМО. Томск, 2010.
- Якобсон Р.О. Избранные работы. Москва, 1985.
- Лотман Ю.М. Семиотика культуры и понятие текста. Избранные статьи. Таллин, 1992; 129 – 132; Т. 1.
- Болотнова Н.С. Филологический анализ текста: учебное пособие. Москва, 2007.
- Чернышова Т.В. Понимание текста: внеязыковые (психофизиологические) и собственно языковые (коммуникативные) факторы. Очерки по лингвистической детерминации и дериватологии русского языка. Барнаул, 1998: 108 – 117.
- Ким Л.Г. Вариативно-интерпретационное функционирование текста: теоретико-экспериментальное исследование. Диссертация ... доктора филологических наук. Кемерово, 2010.
- Мельник Н.В. Деривационное функционирование русского текста: лингвоцентрический и персоноцентрический аспекты. Диссертация ... доктора филологических наук. Кемерово, 2011.
- Мунье Э. Манифест персонализма. Москва, 1999.
- Голев Н.Д. От редколлегии: лингвистика метаязыкового сознания (проблемы и перспективы). Обыденное метаязыковое сознание и научная лингвистика. Кемерово. Барнаул, 2008: 6 – 11.
- Голев Н.Д. Обыденное метаязыковое сознание – онтологический и гносеологический феномен. Обыденное метаязыковое сознание: онтологические и гносеологические аспекты. Ч. 1. Кемерово; Барнаул, 2009: 7 – 41.
- Мельник Н.В. Языковая личность и текст как предмет лингвоперсонологии русского языка. Вопросы лингвоперсонологии. Барнаул, 2011: 200 – 207.
- Лебедева Н.Б. Структура языкового сознания и место в ней метаязыкового компонента. Обыденное метаязыковое сознание: онтологические и гносеологические аспекты. Кемерово; Барнаул, 2009: 61 – 66.
- Ростова А.Н. Метатекст как форма экспликации метаязыкового сознания. Томск, 2000.
- Богачанова Т.Д. Персонализация и деперсонализация в сфере языкового сознания (на материале вторичных текстов). Диссертация ... кандидата филологических наук. Кемерово, 2016.
- Сайкова Н.В. Лингвоперсонологический анализ вторичного текста. Филологические науки. Тамбов, 2009; № 3: 110 – 117.

19. Рябцева Н.К. Коммуникативный модус и метаречь. *Логический анализ языка. Язык речевых действий*. Москва, 1994:82 – 93.
20. Вежицкая А. Метатекст в тексте. *Новое в зарубежной лингвистике. Лингвистика текста*. Вып. 8. Москва, 1978: 402 – 421.
21. Перфильева Н.П. *Метатекст в аспекте текстовых категорий*. Новосибирск, 2006.
22. Богачанова Т.Д. Текстовое проявление особенностей языковой личности: типологический аспект. *Вестник Кемеровского государственного университета*. 2018; № 2: 162 – 169.

## References

1. Bogin G.I. *Model' yazykovoy lichnosti v ee otnoshenii k raznovidnostyam tekstov*. Avtoreferat dissertacii ... doktora filologicheskikh nauk. Leningrad, 1984.
2. Karaulov Yu.N. *Russkij yazyk i yazykovaya lichnost'*. Moskva, 2014.
3. Karasik V.I. *Yazykovoj krug: lichnost', koncepty, diskurs*. Volgograd, 2002.
4. Ivancova E.V. *Lingvopersonologiya: Osnovy teorii yazykovoy lichnosti: uchebnoe posobie s grifom UMO*. Tomsk, 2010.
5. Yakobson R.O. *Izbrannye raboty*. Moskva, 1985.
6. Lotman Yu.M. Semiotika kul'tury i ponyatie teksta. *Izbrannye stat'i*. Tallin, 1992; 129 – 132; T. 1.
7. Bolotnova N.S. *Filologicheskij analiz teksta: uchebnoe posobie*. Moskva, 2007.
8. Chernyshova T.V. Poniimanie teksta: vneyazykovye (psihofiziologicheskie) i sobstvenno yazykovye (kommunikativnye) faktory. *Ocherki po lingvisticheskoy determinologii i derivatologii russkogo yazyka*. Barnaul, 1998: 108 – 117.
9. Kim L.G. *Variativno-interpretacionnoe funkcionirovanie teksta: teoretiko-eksperimental'noe issledovanie*. Dissertaciya ... doktora filologicheskikh nauk. Kemerovo, 2010.
10. Mel'nik N.V. *Derivacionnoe funkcionirovanie russkogo teksta: lingvocentricheskij i personocentricheskij aspekty*. Dissertaciya ... doktora filologicheskikh nauk. Kemerovo, 2011.
11. Mun'e 'E. *Manifest personalizma*. Moskva, 1999.
12. Golev N.D. Ot redkollegii: lingvistika metayazykovogo soznaniya (problemy i perspektivy). *Obydennoe metayazykovoe soznanie i naivnaya lingvistika*. Kemerovo. Barnaul, 2008: 6 – 11.
13. Golev N.D. Obydennoe metayazykovoe soznanie – ontologicheskij i gnoseologicheskij fenomen. *Obydennoe metayazykovoe soznanie: ontologicheskie i gnoseologicheskie aspekty*. Ch. 1. Kemerovo; Barnaul, 2009: 7 – 41.
14. Mel'nik N.V. Yazykovaya lichnost' i tekst kak predmet lingvopersonologii russkogo yazyka. *Voprosy lingvopersonologii*. Barnaul, 2011: 200 – 207.
15. Lebedeva N.B. Struktura yazykovogo soznaniya i mesto v nej metayazykovogo komponenta. *Obydennoe metayazykovoe soznanie: ontologicheskie i gnoseologicheskie aspekty*. Kemerovo; Barnaul, 2009: 61 – 66.
16. Rostova A.N. *Metatekst kak forma 'eksplikacii metayazykovogo soznaniya*. Tomsk, 2000.
17. Bogachanova T.D. Personalizaciya i depersonalizaciya v sfere yazykovogo soznaniya (na materiale vtorichnyh tekstov). Dissertaciya ... kandidata filologicheskikh nauk. Kemerovo, 2016.
18. Sajkova N.V. Lingvopersonologicheskij analiz vtorichnogo teksta. *Filologicheskie nauki*. Tambov, 2009; № 3: 110 – 117.
19. Ryabceva N.K. Kommunikativnyj modus i metarech'. *Logicheskij analiz yazyka. Yazyk rechevyh dejstvij*. Moskva, 1994:82 – 93.
20. Vezhickaya A. Metatekst v tekste. *Novoe v zarubezhnoj lingvistike. Lingvistika teksta*. Vyp. 8. Moskva, 1978: 402 – 421.
21. Perfil'eva N.P. *Metatekst v aspekte tekstovyh kategorij*. Novosibirsk, 2006.
22. Bogachanova T.D. Tekstovoe proyavlenie osobennostej yazykovoj lichnosti: tipologicheskij aspekt. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2018; № 2: 162 – 169.

Статья поступила в редакцию 14.11.19

УДК 8; 81

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10217

Yi Lique, postgraduate, Faculty of Philology, Moscow State University n.a. M. V. Lomonosov (Moscow, Russia), E-mail: yilique@mail.ru

**FASHIONABLE EXPRESSIONS “ULTRA-PATRIOT” AND “TERRY PATRIOT”: THE LANGUAGE IMAGE OF THE PATRIOT IN MODERN RUSSIAN AND CHINESE DISCOURSES.** The article studies fashionable words “ultra-patriot” and “Terry patriot” in the Russian language in comparison with Chinese. These words are closely related to the concept of patriotism. The article considers the language representation of the key features of the corresponding concept in Russian and Chinese linguistic cultures. The article reveals the realization of the fashionable expression “Terry patriot” in modern Chinese discourse. The analysis of the structural-semantic evaluative meaning of this expression, which complicates its perception in modern discourse, is carried out. Studying the features of creating and using evaluative components with the concept of patriotism will help to reveal the attitude of native speakers to the modern image of a patriot in their own cultures. Semantic, conceptual and comparative analyses are used as research methods. The material for the study includes texts of the National corpus of the Russian language and electronic versions of Russian and Chinese newspapers.

Key words: fashionable word, ultra-patriot, Terry patriot, patriotism.

Лицюнь И, аспирант филологического факультета Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: yilique@mail.ru

## МОДНЫЕ ВЫРАЖЕНИЯ «УЛЬТРАПАТРИОТ» И «МАХРОВЫЙ ПАТРИОТ»: ЯЗЫКОВОЙ ОБРАЗ ПАТРИОТА В СОВРЕМЕННЫХ РУССКИХ И КИТАЙСКИХ ДИСКУРСАХ

Настоящая статья посвящена изучению модных слов и выражений «ультрапатриот» и «махровый патриот» в русском языке в сопоставлении с китайским, тесно связанных с концептом патриотизм. Рассматривается языковая репрезентация ключевых признаков соответствующего концепта в русской и китайской лингвокультурах. Выявляется реализация модного выражения «махровый патриот» в современном китайском дискурсе. Проводится анализ структурно-семантического оценочного смысла данного выражения, которое затрудняет его восприятие в современном дискурсе. Изучение особенностей создания и употребления оценочных компонентов с концептом патриотизм поможет выявить отношение носителей языка к современному образу патриота в своих культурах. В качестве методов исследования используются семантический, концептуальный и сопоставительный анализы. Материалом для исследования послужили тексты Национального корпуса русского языка и электронных версий российских и китайских газет.

Ключевые слова: модное слово, ультрапатриот, махровый патриот, патриотизм.

С конца XX века феномен языковой моды занимает особое место в исследованиях русских и зарубежных лингвистов. Меняющиеся представления о правильном и эффективном использовании языка, доводимые порой до абсурда, можно обозначить словом “мода” [1, с. 20]. В то же время положено начало исследованию актуального языкового явления “модного слова”, которое присуще современности, то есть имеет неотъемлемую связь с реальными изменениями в определенный период времени.

Настоящая статья посвящена изучению модных слов и выражений «ультрапатриот» и «махровый патриот». В данный момент отмечается активное использование модного слова «ультрапатриот» (словообразовательная продуктивность слова «патриот») не только в русском языке, но и в китайском. Данное модное

слово тесно связано с концептом патриотизм, имеющем важное значение в политическом дискурсе. Целью нашего исследования является выявление общих характеристик и различий образования данного слова в двух языках. Материалом для анализа послужили тексты Национального корпуса русского языка и электронных версий российских и китайских газет.

В «Большом толковом словаре русского языка» под редакцией С.А. Кузнецова раскрывается определение слова патриотизм: [от греч. patrís - родина, отечество] любовь к отчизне, преданность своему отечеству, своему народу, выражающаяся в готовности отстаивать интересы Родины. И определяется слово патриот как [от греч. patriōtēs - земляк, соотечественник] тот, кто любит свою отчизну, верен своему народу, готов на личные жертвы и подвиг во имя родины [2,



с. 787]. Исконные синонимичные слова, например, *отчизнолюб*, *отечественник*, *отчизник*, *роднолюб* для объяснения почти не используются, они рассматриваются как устаревшие и почти вытесняются словом «патриот».

А в «Современном толковом словаре китайского языка» под редакцией Цзян Ланьшэна 爱国 àiguó 热爱自己的国家: ~心|~人士. [3, с. 5] оно означает любить родину, быть патриотом, любовь к родине, патриотический, отечественный: патриотический дух, патриотический деятель. (Здесь и далее перевод автора статьи) 爱国主义 àiguó zhǔyì 指对祖国的忠诚和热爱的思想. [там же, с. 5]. Патриотизм – это идея, содержание которой заключается в преданности своему отечеству и горячей любви к родине.

Рассматривая лексемы «патриотизм» и «патриот» только в их отношении к родине, наблюдаем, что в русской и китайской лингвокультурах они имеют общие денотаты (любовь к родине) и содержат положительную оценку.

«– Ваше решение самому лететь за журналистами как было принято? – Я патриот России, все, что делается мною, – во благо России (Кашеварова А. «Кадыров: «Я лично вел переговоры по освобождению журналистов». Известия. 2014; 25 мая) [4].

Мировые обязательства по образованию различны, но все они должны воспитывать патриотичных граждан [5].

Российский лингвист Е.Л. Березович пишет: «В иерархии языковых носителей концептуальной информации наивысшую позицию занимает внутренняя форма, за ней следуют деривационные связи; концептуальное ядро значения; коннотация; типовая узусальная сочетаемость; парадигматические связи; «свободная» текстовая сочетаемость; ассоциативные связи» [6, с. 34]. Но в современном русском и китайском языках слово *патриот* имеет общее концептуальное ядро значения: человек, у которого есть любовь к своей родине.

В результате принципа экономии в русском языке появляются многие сложные дериваты с корнем патриота и разным префиксами, ср.: *госпатриот*, *интерпатриот*, *нацпатриот* (национал-патриот), *европатриот*, *соцпатриот*, *коммуно-патриот*, *руслопатриот*, *этнопатриот*. В этих словах сохраняется базовый семантический компонент «патриота» и в то же время появляется дополнительная оценочная семантическая нагрузка с помощью префикса. Префикс ультра- происходит из латинского языка – *ultra*, означающего более, сверх каких-л. пределов. Модное слово «ультрапатриот» обозначает того, кто следует *ультрапатриотизму* (идеология и политика, исходящая из идей национального превосходства и противопоставления своей нации другим, подчиняющая общечеловеческие интересы и ценности национальным интересам; национализм):

Когда читаешь этих бердичевских ультрапатриотов, приходишь к голове: «Избавь меня, Боже, от каких друзей, а от врагов я и сам избавлюсь» (Сердюченко В. «Советский еврей Ханан Исаакович Абрамсон». Интернет-альманах «Лебедь». 2003; 21 сентября) [4].

Если бы я, скажем, вдруг поверил во всякие бредни о международных заговорах, то без колебаний причислил бы воинствующих ультрапатриотов к агентам «мирового империализма» (Яковлев А. «Омут памяти», 2001; Т. 1.) [4].

Он даже обзывает наших ультрапатриотов и гонителей Запада просто скептиками, лишенными веры в силу истины и здоровых начал русской жизни... (Анненков П.В. «Литературные воспоминания», 1882) [4].

Ученый Балтова пишет: «Беспретятственно «склеиваясь» с именами существительными, они приближаются к префиксальным словообразовательным морфемам, отличаясь от них единственно своей более конкретной лексической семантикой... Процесс возникновения лексических единиц, в структуре которых участвуют морфемы указанного типа, и их тематическая соотносилось с атрибутивными наименованиями могут рассматриваться как транспонирование аналитической формы (словосочетания) в однословную единицу номинации» [7, с. 92].

Интересно, что в китайском языке происходит такая универсация в процессе образования модного слова 爱国贼 àiguózéi, букв. перевод: 'патриотический вор', но на самом деле данное модное слово в современном китайском языке значит *махровый патриот*. В отличие от русского китайский язык состоит не из букв, а из иероглифов. Каждый иероглиф обозначает отдельный слог и отдельную морфему с отдельным значением. В данной новой однословной единице номинации носители китайского языка не видят внутренней формы, именно это способствует размытости данного модного слова. В китайском языке базовые признаки концепта патриот передаются устойчивыми словами (словосочетаниями) 爱国者 àiguózhě, букв. перевод: 'человек, который любит родину' и 爱国人士 àiguórénsì, букв. перевод: 'деятель, который любит родину'. У них есть антоним 卖国贼 màiguózéi, букв. перевод: вор, который предаёт родину, значит, 'изменник родины, предатель'. А из-за семантического конфликта модное слово 爱国贼, на первый взгляд, вызывает разные ассоциации у носителей языка: 1) человек, который любит родину, но ворует, то есть патриотический вор; 2) человек, который любит родину, но предаёт родину, то есть «патриотический» предатель. И оценка дается разная. Первый тип людей имеет неприличное средство к жизни, но их патриотический дух признателен. Второй тип отличается любовью к родине, но их поведение отчаянное. Если в значении слова «патриотический» положительные этические оценочные характеристики эксплицированы, то в значении слова «вор» лишь называется действие, которое совершает человек. Несомненно,

что эти действия характеризуются в сознании носителей языка как негативные, устойчивость отрицательной оценки человека, совершающего кражу, поддерживается аксиологическим стереотипом. В китайской культуре общее благо выше личного, это полностью отражается разной оценкой при восприятии модного слова 爱国贼.

Несмотря на то, что в вышеприведенной словарной статье не содержится отрицательной оценки в самом определении, потенциальное оценочное значение слова «вор» определяется как негативно этическое, нормативное, эстетическое, эмоциональное. В этом примере замена оценочного знака на противоположный затрудняет выявление противоречивых смыслов и причины восприятия данного модного слова (словосочетания) как парадоксального. В данном модном слове (словосочетании) имплицированный этический оценочный смысловой элемент слова «вор» – отличающийся аморальными свойствами – актуализируется и вступает в противоречие с этическим оценочным смысловым элементом слова «патриотический» – отличающийся высокими моральными свойствами. Осознание этого семантического противоречия является весьма трудоемким мыслительным процессом, так как здесь предполагается использование не только знания эксплицированной части значений слов-компонентов модного слова (словосочетания), но и имплицированного оценочного потенциала слова, а также фоновое знание – аксиологических стереотипов. Это объясняется своеобразием оценочного модного слова (словосочетания), которое позволяет номинировать объект (людей, называемых патриотами, но преступивших закон), вскрывая не объективную его противоречивость и сложность, а противоречивость отношения к нему носителей языка.

Следует отметить, что в самом начале модное слово (словосочетание) 爱国贼 («патриотический вор») употребляется для обозначения следующего типа людей: они выражают собственные мысли иррациональным образом, когда возникает региональный конфликт или трения без учета сложной международной ситуации, и в то же время объявляют свои действия патриотическими, а на самом деле такие действия несут значительный ущерб национальным интересам. Например, вечером 29 января 2003 года тысячи камбоджийцев, главным образом студенты, осадили посольство Таиланда в Камбодже, а затем ворвались на его территорию и подожгли его. Были сожжены и разбиты около 20 автомобилей. После инцидента премьер-министр Таиланда немедленно решил сократить дипломатические отношения между двумя странами до уровня агентства. На следующий день тайские военные отправили четыре военно-транспортных самолета в Пномпень, чтобы забрать более 500 граждан Таиланда. Правительство Камбоджи сначала выразило свое сожаление и осуждение по поводу инцидента, связанного с поджогом посольства Таиланда, и решило безоговорочно компенсировать все потери, вызванные этим инцидентом. С точки зрения личной мотивации, эти тысячи камбоджийцев, несомненно, патриотичны. Но на самом деле они причинили огромные экономические потери собственным странам, это беспрецедентный международный позор. В связи с этим некоторые люди называют их 爱国贼 – «махровыми патриотами».

В данном случае китайское модное слово 爱国贼 («махровый патриот») напоминает русское новое слово *патриот-государственник*, обозначенное иронически окрашенным дополнительным значением госпатриота, инфантильного патриота, им легко делегировать полномочия и ответственность группе, вырабатывающей патерналистские ценности, легче манипулировать. Как правило, предатель родины – это изменник нации и грешник страны, которого невозможно простить. Однако к упомянутому выше типу людей отношение носителей языка сложное, здесь находятся одновременно ненависть и любовь. С одной стороны, их иррациональное безрассудное поведение необходимо серьезно осудить, чтобы предупредить остальных и обеспечить патриотическое поведение, не отклониться от правильного пути. С другой стороны, их патриотический энтузиазм очень крепок. Этому типу «махровых патриотов» носители китайского языка обычно сочувствуют и рассматривают их как наивных, неумных людей, патриотически чувствующими которых манипулируют.

Хотя не избежать 爱国贼套路, 但言辞确实恳切, 比后世之国共两党与如今之民运强多了。(马悲鸣, 《策马入林》(2003). – 'Хотя это стратегия «махровых патриотов», их речь действительно искренна, гораздо лучше дискурса партий последующего поколения и нынешнего демократического движения' [5].

Для меня, это особенно важно, потому что я тоже патриотичен, но независимо от этого моей целью всегда является создать в Китае возможность продолжить экономическое развитие, социальную стабильность и политические реформы со временем. И это также мое беспокойство по поводу некоторого патриотического энтузиазма и национализма. Я считаю, что независимо от того, являетесь ли вы сдержанным патриотом или нет, называете ли вы себя патриотом или националистом, если ваш «патриотизм» не может улучшить жизненный уровень людей и обеспечить человеку стабильную жизнь и ясную политику китайских граждан, если ваш «патриотизм» не соответствует общепризнанным общечеловеческим ценностям людей, то ваш «патриотизм» – на-

влекать беду на свою родину, и вы ничем не отличаетесь от махрового патриота. Патриотизм – это тоже любовь к людям» [5].

Итак, теперь семантика модного слова *«махровый патриот»* постепенно пополняется другими референтами и получает более определенную отрицательную оценку в китайском языке, в особенности из-за поведения людей, которые под знаменем патриотизма набивают собственный карман без учета интересов страны. К числу «махровых патриотов» принадлежат следующие типы людей: 1) те, кто под предлогом привлечения инвестиций, вступают в спор с иностранными бизнесменами с целью получения личной выгоды; 2) те, кто растрчивает казенные деньги, прикрываясь воспитанием в духе патриотизма; 3) те, кто транжирит государственные средства во имя патриотизма. Безусловно, в современном китайском языке употребление данного модного выражения «*махровый патриот*» («*махровый патриот*») имеет пейоративную оценку: 可是, 爱国是如此神圣和高尚, 使得现在的一些人可以充当“爱国贼”, 以“爱国”为旗号敲诈勒索、谋取私利, 掩藏自己卑鄙龌龊。(杨恒均, 中国报道周刊 (2008). – ‘Тем не менее патриотизм настолько священен и благороден, что некоторые люди теперь могут действовать как “махровый патриот”, под знаменем “патриотизма” вымогать деньги, искать личную выгоду и скрывать свое презренное» [5].

В русском языке выражение «махровый патриот» редко используется, в Национальном корпусе русского языка найден только 1 документ и 2 приложения:

«Это были три *махровых «патриота»*, которых мы в Совете никак не могли принять за истинных представителей французского пролетариата и могли считать только фактическими агентами правящей Франции» (Суханов Н.Н. «Записки о революции». 1918 – 1921; Книга 2) [4].

«Все эти люди, как оказалось, приехали вместе с Черновым – или, скорее, Чернов приехал с ними: все *махровые «патриоты»* – они могли свободно проехать через Англию при полном содействии британских властей; Чернову же как-то случайно удалось примазаться к ним и благополучно транспортировать свой

«циммервальдизм» под густым прикрытием шовинизма» (Суханов Н.Н. «Записки о революции». 1918 – 1921; Книга 3) [4].

В настоящее время китайское модное выражение *«махровый патриот»* получает аналогично с высказыванием *махровый патриот*, сохраняя семантический конфликт, результатом чего является размытость выражения и затрудненность восприятия. Но именно поэтому данное модное выражение усиливает экспрессивность высказывания, в определенных условиях показывает полный охват новых явлений. В особенности данное модное выражение своеобразно номинирует объект (так называемого «патриота» в современных дискурсах), вскрывает не только объективную противоречивость и сложность названия патриота и его реального действия, а также отношения к нему носителей языка. Чтобы хорошо понимать признаки нового типа патриота в настоящее время, необходимо проследить происхождение модного выражения *«махровый патриот»* («*махровый патриот*») и всесторонне анализировать тексты, в которых осмысливаются особенности его функционирования.

Патриотизм понимается как ключевой концепт не только русской, но и китайской языковой картины мира, всегда находится в поле обсуждения носителей языка. В современных сложных ситуациях патриотизм приобретает некоторые отрицательные черты, которые проявляются в появлении связанных с этим модных выражений, в том числе и русское модное слово «ультрапатриот», и китайское модное слово *«махровый патриот»* («*махровый патриот*»). По мнению М.М. Рипяховой, языковая мода – это «специфическая форма проявления языковой культуры посредством языковых привычек и вкусов, коммуникативных ценностей и тенденций, господствующих в каком-либо обществе в определенный период времени» [8, с. 162]. В современных дискурсах русского и китайского языков мода на создание и употребление сложных пейоративных компонентов с концептом *патриотизм* выражает сложное отношение носителей языка к современному образу патриота в своих культурах.

#### Библиографический список

1. Костомаров В.Г. *Языковой вкус эпохи*. Москва: Санкт-Петербург, Златоуст, 1999.
2. *Большой толковый словарь русского языка*. Санкт-Петербург: Норинт, 2000.
3. 现代汉语词典 // 中国社会科学院语言研究所词典编辑室编. 6版. 北京: 商务印书馆, 2012. 1790页. *Современный толковый словарь китайского языка*. Под редакцией отдела лексикографии института языкознания Китайской академии общественных наук. 6-е изд-е. Пекин: Издательство «Шаньу иньшугуань», 2012.
4. *Национальный корпус русского языка*. Available at: <http://www.ruscorpora.ru/new/>
5. *Национальный корпус китайского языка*. Available at: <http://ccl.pku.edu.cn>
6. Березович Е.Л. *Русская топонимия в этно-лингвистическом аспекте*. Екатеринбург, 2000.
7. Балтова Ю. О словообразовательной и лексической интерпретации некоторых интернационализмов в славянских языках. *Новые явления в славянском словообразовании: система и функционирование*. Москва: Издательство МГУ, 2010: 90 – 99.
8. Рипяхова М.М. Проявление языковой моды в политическом дискурсе. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2013; 4-1 (22): 162 – 165.

#### References

1. Kostomarov V.G. *Yazykovoy vkus 'epohi*. Moskva: Sankt-Peterburg, Zlatoust, 1999.
2. *Bol'shoy tolkovyy slovar' russkogo yazyka*. Sankt-Peterburg: Norint, 2000.
3. 现代汉语词典 // 中国社会科学院语言研究所词典编辑室编. 6版. 北京: 商务印书馆, 2012. 1790页. *Sovremennyy tolkovyy slovar' kitajskogo yazyka*. Pod redakciej otdela leksikografii instituta yazykoznanija Kitajskoj akademii obščestvennyh nauk. 6-e izd-e. Pekin: Izdatel'stvo «Shan'u in'shuguan», 2012.
4. *Nacional'nyj korpus russkogo yazyka*. Available at: <http://www.ruscorpora.ru/new/>
5. *Nacional'nyj korpus kitajskogo yazyka*. Available at: <http://ccl.pku.edu.cn>
6. Berезovich E.L. *Russkaya toponimiya v 'etno-lingvisticheskom aspekte*. Ekaterinburg, 2000.
7. Baltova Yu. O slovoobrazovatel'noj i leksicheskoj interpretacii nekotoryh internacionalizmov v slavyanskijh yazykah. *Novye javleniya v slavyanskom slovoobrazovanii: sistema i funkcionirovanie*. Moskva: Izdatel'stvo MGU, 2010: 90 – 99.
8. Ripjahova M.M. Proyavlenie yazykovoj mody v politicheskom diskurse. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2013; 4-1 (22): 162 – 165.

Статья поступила в редакцию 14.11.19

УДК 811

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10218

**Chalaeva P.Sh.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: [kp68@bk.ru](mailto:kp68@bk.ru)

**SEMANTIC LOAN TRANSLATION IN THE LAK LANGUAGE.** The article deals with the problem of loan translation from Russian into Lak. The ways of influence of the Russian language on Lak are not limited to direct lexical borrowing. One of them is loan translation. Modeling of words and constructions according to foreign patterns often arises as a reaction of native speakers to a rapid increase in the number of direct borrowings. Loan translation results in the appearance of loans, i.e. word-for-word translations of foreign linguistic units: idioms, words and their meanings. At the same time loans are much more difficult to identify compared with direct borrowings, so the problem of loan translation of Russian language units into languages of Dagestan appears to be less studied.

**Key words:** Lak language, Russian language, semantic loan translation.

**П.Ш. Чалаева**, канд. фил. наук, доц., Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: [kp68@bk.ru](mailto:kp68@bk.ru)

## СЕМАНТИЧЕСКИЕ КАЛЬКИ В ЛАКСКОМ ЯЗЫКЕ

В статье раскрывается проблема калькирования с русского языка на лакский. Каналы влияния русского языка на лакский не ограничиваются прямым лексическим заимствованием. Одним из таких каналов является калькирование. Калькирование возникает как реакция носителей языка на резкое увеличение числа прямых заимствований. Результатом калькирования является появление в языке калек, т.е. буквальных переводов иноязычной языковой единицы – фразеологизма, слова, нового значения слова. Зафиксировать кальки гораздо труднее, чем прямые заимствования, поэтому вопросы калькирования русских языковых единиц языками Дагестана являются менее изученными.

**Ключевые слова:** лакский язык, русский язык, семантические кальки.

Каналы влияния русского языка на лакский не ограничиваются прямым лексическим заимствованием. Одним из таких каналов является калькирование. Калькирование возникает как реакция носителей языка на резкое увеличение числа прямых заимствований.

Результатом калькирования является появление в языке калек, т.е. буквальных переводов иноязычной языковой единицы – фразеологизма, слова, нового значения слова. Зафиксировать калки гораздо труднее, чем прямые заимствования, поэтому вопросы калькирования русских языковых единиц языками Дагестана являются менее изученными. Проблемы калькирования как одного из способов обогащения лексики лакского языка касается М.М. Шахшаева в работе «Роль русского языка в развитии и обогащении лексики лакского языка» [1]. Однако в ней очень мало фактического материала.

Этим же вопросам посвящены работы Н.С. Джидалаева, который считает, что в условиях двуязычия калькирование – это основной канал, по которому один язык оказывает влияние на другой [2].

В зависимости от характера калькируемых языковых единиц различаются калки словообразовательные, семантические и фразеологические. В данной статье мы остановимся на семантических калках.

Заимствоваться может не только слово, но и отдельное его значение. Появление у слова воспринимающего языка нового значения под влиянием соответствующего слова воздействующего языка считается семантической калкой. Семантические калки труднее поддаются фиксации, тем более, если у воспринимающего языка нет ряда толковых словарей, где фиксируются значения слов на протяжении достаточно долгого времени. Ни для одного из дагестанских языков до сих пор не создан толковый словарь. В национально-русских языках, представляющих собой первый опыт подобного рода словарей для малоизученных языков, фиксируются не все значения слов. Эти словари представляют собой срез лексики данного языка в тот период, когда словарь создавался. Так, в «Лакско-русском словаре» С.М. Хайдакова [3] в лучшем случае зафиксирована лексика 50-х – 60-х годов нашего века. Более раннего словаря нет, поэтому многозначность слов не с чем сравнивать. Ограничено и количество текстов на лакском языке, особенно дореволюционного периода. Некоторые из текстов транслитерируются и появляются на публике только в 80-е – 90-е годы. Поэтому вопрос о семантическом заимствовании трудно поддается научному исследованию.

Не вдаваясь в более глубокое изучение данного вопроса, мы остановимся на тех случаях семантического калькирования, которые представляются нам очевидными.

К несомненным семантическим калкам следует отнести прежде всего терминологическое употребление слов, коррелирующих со словами русского языка в нетерминологических значениях. Среди них выделяются лингвистические термины: *члу* – ‘звук речи’, *гьалгъа* – ‘речь’, *гьану* – ‘основа слова’, *дайлумли* – ‘окончание слова’, *мархха* – ‘корень слова’, *бутла* – ‘частица’, *члун* – ‘время грамматическое’, *дахлау* – ‘связь синтаксическая’.

Прилагательные *тайласса* – ‘прямое’, *зунххисса* – ‘косвенное’, *гьартасса* – ‘широкое’ в сочетании со словом *мяна* – ‘значение’ тоже приобретают терминологическое значение.

В остальных случаях требуется обосновать калькированность совпадающих значений коррелятов. Рассмотрим случаи семантического калькирования, которые нам кажутся бесспорными:

*Бакл* – ‘голова’. Это одно из самых полисемантических слов лакского языка. В ЛРС зафиксировано 7 значений этого слова. Значение ‘раздел книги, статьи’ не зафиксировано в ЛРС и является заимствованным, причем не у слова *голова*, а у слова *глава*<sup>2</sup>, зафиксированного в словарях как омоним слова *глава*<sup>1</sup>, у которого только первое, устаревшее значение совпадает с первым значением слова *голова* («часть тела человека (или животного), состоящая из черепной коробки и лица (или морды животного)»).

*Клушиву* – ‘знание’. Образования от основ прилагательных с суффиксом *-шиву* или приобретают абстрактное значение (*архсса* – ‘далекий’ – *архшиву* – ‘дальность’), или служат синтаксическими субститутами предикатов (*Ххуллу архшиву ттуну клулли*. – ‘И я знаю, что дорога далекая’). Анализируемое слово под влиянием коррелирующего слова *знание* (знать) приобрело значение ‘совокупность сведений, познаний в какой-н. области’. Более того, по ассоциативной связи со словом *образование* калькированное значение получило дальнейшее развитие и стало употребляться в значении ‘совокупность знаний, полученных специальным обучением’. Ср.: *Ларайсса клушивуртту* каккан дуруни школь-никурал математикалуп олимпиадлал (Хяхха баргь. 1993; 12 апреля). – ‘Хорошие знания показали школьники на математической олимпиаде’.

*Хьунабьаву* – ‘встреча’. Глагольные образования с суффиксом *-аву* по происхождению являются масдарами, но они могут субстантивизироваться, превращаясь в канонические существительные. Например: *даву* – ‘дело’, *лахьаву* – ‘выплата долга’ и под. Субстантивация анализируемого слова, приобретение им значения 2. «Собрание, устраиваемое с целью познакомиться и побеседовать с кем-н.» и 3. «Состязание, соревнование» заимствовано у слова *встреча* и отражает особенности советского периода жизни общества.

*Лихьачу* – ‘беглец, беженец’. В русском языке паронимы *беглец* и *беженец* имеют разные значения. *Беглец* – ‘тот, кто спасается или спасся бегством’, *беженец* – ‘человек, оставивший место своего жительства вследствие какого-н. бедствия’. В лакском языке *лихьачу* соответствовало слову *беглец*, чаще все-

го люди бывали вынуждены бежать из-за кровной мести. В значении ‘беженец’ слово стало употребляться в периодической печати в 90-е годы, обозначая тех, кто вынужден был покинуть места постоянного проживания в результате войн и межэтнических конфликтов. Общим ассоциативным стержнем был глагол *бежать*, коррелирующий с лакским глаголом *лихьан*.

*Кьулугъчи* – ‘служащий’. Заимствованное из тюркских языков слово еще в советский период приобрело значение ‘чиновник’, ‘служащий’ в соответствии со значением русских слов и выражений *служба*, *на службе у государя*. Значение ‘служащий’, ‘чиновник’ выдвигается на первый план, заслоняя более старое первичное значение – ‘слуга’.

*Бяс-ччал* – ‘соревнование’. Наряду с заимствованием слова *соревнование* и исконное слово *бяс-ччал*, букв.: ‘спор, соперничество’ приобрело значение ‘та или иная деятельность (работа, игра и т.п.), в которой участвующие стремятся превзойти друг друга в мастерстве, в искусстве’. По общей семе, присутствующей в словах *спорить*, *состязаться*, *соперничать*, *соревноваться* (‘бороться с кем-либо, добиваясь той же цели’) лакское слово *бяс-ччал* приобрело и то значение, которое присуще словам *соревнование*, *состязание*. Здесь, несомненно, есть влияние русского языка, но вопрос о том, калка ли это или естественное развитие семантики лакского слова, не может быть решен однозначно. Мы бы усмотрели в таких явлениях естественное развитие семантики под влиянием русского языка, поскольку лакское слово не приобретает одно из значений многозначного слова, а поглощает синонимию, присутствующую в русском языке.

*Пардав*. Увоенное лакским языком восточное заимствование *пардав* объемом своего значения покрывает слова *покрывало*, *занавес*, *штора*, *занавеска* и др. В связи с освоением лакцами театральной культуры, связи этого слова расширились, и оно стало означать также и *театральный занавес*. Словарь С.И. Ожегова [4] не фиксирует у слова *занавес* значение ‘часть спектакля, акт’ (от поднятия занавеса до его опускания). Однако в лакском языке это слово приобрело значение ‘акт’, ‘действие’. Например, в афише: *Мазьйхьал Казбек*. «Гъази-Гъумучиял серенада». *Шанна пардавлйсса кьамадия*. «Казбек Мазаев. «Казимухская серенада». Комедия в 3-х актах».

Развитие значения, несомненно, идет под влиянием русского языка, однако калку здесь трудно усмотреть, потому что у русского слова *занавес* не зафиксировано значение ‘акт’.

Больше затруднений испытывает исследователь при изучении многозначных глаголов. В лакском языке исконных корневых глаголов немного (менее 300 слов), но они обладают развитой многозначностью. Зачастую глагол приобретает конкретное значение только в сочетании с именными и неименными компонентами или в определенной синтаксической конструкции. Например, глаголы *дан* – ‘сделать’, *хьун* – ‘стать’, *учин* – ‘сказать’ и др. часто являются семантически пустыми и свое значение приобретают только в контексте. Например: *дукра дан* – ‘приготовить пищу’, *члора бан* – ‘построить стену’, *кюра бан* – ‘свить гнездо’, *ккунук бан* – ‘снести яйцо’, *оьрчи бан* – ‘родить ребенка’, *миннат бан* – ‘попросить’, *гъава бан* – ‘парить (в воздухе)’ и т.д.

Почти все корневые глаголы являются многозначными. Совпадение значений многозначных глаголов в русском и лакском языках еще не говорит о том, что лакский язык заимствовал значения у русского глагола. В каждом отдельном случае это требует доказательства. Есть понятия о ‘регулярной многозначности’ [5, с. 175 – 215], свойственной не какому-то одному языку, а многим языкам. Поэтому мы очень осторожно подходим к анализу глагольной лексики.

*Тлумлин* – ‘открыть’. Употребление лакского глагола *тлумлин* в значении ‘положить начало каким-нибудь действиям, деятельности’, возможно, является калкой с русского языка (См. Словарь русского языка С.И. Ожегова, значение 8-е глагола *открыть*).

Наше предположение опирается на употребление в этом значении глагола *бишин* – ‘поставить, положить’, которое встречается в старых текстах: *учкъула бишин* – ‘открыть (учредить) школу’ (Н. Къушиев, Бакрачан бувкмуния.), *мажлис бишин* – ‘открыть собрание’. Такой перенос можно считать и регулярным, поскольку он основывается на метонимии ‘действие – результат’ (т.е. ‘открытие’ предполагает начало функционирования).

*Бишин* – ‘поставить, положить’. В сочетании со словами *масъала*, *суал* глагол имеет связанное значение ‘предложить для решения, выполнения, обсуждения’ и является явным советизмом официально-делового стиля, калкой выражения *поставить вопрос*.

*Итадакьин* – ‘отпустить’. В значении ‘назначить, выдать для какой-либо цели’ глагол *итадакьин* является калкой русского глагола *отпустить* (средства), отражающей социально-экономические отношения в обществе: *Школа бакьин бан диялсса арцу итадаркьунни* (Илчи. 1997; 13 июля). – ‘Достаточно денег отпустили на ремонт школы’.

Это слово приобрело и другое значение: ‘выпустить в свет, напечатать’: *Аьратнаву 1993 шинал итадакьин тлий дур даххана журалийсса банкирал чэгъарарцу 100, 200, 500, 1000 ва 5000 кьуруширттай* (Илчи. 1993. 12 апреля). – ‘В 1993 году в России выпускают денежные единицы нового образца, номиналом 100, 200, 500, 1000 и 5000 рублей’.

*Гъаз бан* – ‘поднять’. Составной глагол *гъаз бан* калькирует значение русского глагола *поднять* со словами типа *вопрос*, *проблема*, которое в русском языке является связанным и толкуется так: ‘произвести, совершить действие, указываемое существительным’. С глаголом русского языка совпадает и произ-



водное значение «заставить тронуться с места с какой-нибудь целью, заставить приняться за что-нибудь», однако это значение скорее всего является исконным. Такое же значение присуще и глаголу *ъыз хьун* 'подняться'.

*Щаллу бан* – 'исполнить'. Первичное значение составного глагола складывается из значения прилагательного *щаллу* – 'полный, целый' и вспомогательного транзитивного глагола *бан* – 'сделать', переводящего сочетание в разряд глагольных лексем – 'сделать целым, полным'. «В ЛРС даются значения 1) выполнить, удовлетворить что-л.; *миннат щаллу бан* – 'выполнить просьбу'; 2) *оьрчйру янналул щаллу бан* – 'обеспечить детей одеждой'. Значение *исполнить* 'воспроизвести для слушания, обозрения (какое-н. произведение искусства)' в ЛРС не дается. Нам представляется, что все значения, в том числе и данные, в ЛРС являются кальками глаголов *выполнить, исполнить*. Нам кажутся более «лакскими» сочетания *миннат барт биъин* – 'исполнить просьбу', *оьрчйру янналул балжан* – 'обеспечить детей одеждой', а не те, которые представлены в словаре» [6, с. 17].

*Кьамул бан* – 'принять'. В ЛРС дается такой перевод составного глагола: 1) согласиться, дать согласие; 2) принять, зачислить куда-либо; *школалин кьамул бан*. Первоначальное значение слова сохранилось в таких выражениях, как *зума кьамул даннае* – 'пусть будет принят пост', *ттун кьамулссар / кьакьамулссар* 'я согласен, не согласен с чем-л.' и под. Все остальные значения, в том числе и те, которые не указаны в ЛРС, развивались под влиянием ставшего эквивалентом русского слова *принять*. Это такие значения: 1. Взять даваемое, получить в свое ведение. *Принять товар*. – *Хьус кьамул дан*. 3. Включить в состав чего-н., допустить к участию в чем-н. *Принять в университет*. – *Университетрасун кьамул бан*. 4. Допустить, пустить к себе с какой-нибудь целью (для беседы, для осмотра или в качестве гостя.) *Принять гостей* – *Хьамал кьамул бан*. 6. Утвердить, голосованием выразить согласие с чем-н. *Принять закон* – *Закон кьамул дан*.

Все перечисленные значения (нумерация сохранена та же, что в словаре СРЯ), в которых употребляется лакский глагол, являются семантическими

кальками русского глагола *принять* и несут оттенок книжности, официальности.

Вторичные значения глаголов *личин ан* – 'вытеснить, выдавить', *укан ан* – 'оставить, снять с работы', *уккан ан* – 'выгнать с работы' тоже появились в среде служащих и являются семантическими кальками соответствующих русских слов.

Процесс этот продолжается и даже активизируется с развитием русско-лакского двуязычия.

В заключение можно сделать следующие выводы.

1. Одним из главных последствий лакско-русских языковых контактов является приток большого количества лексических заимствований из русского языка. При этом основной массив заимствованной лексики представляют собой существительные.

2. Заимствованные слова чаще всего являются названиями новых предметов и понятий, обогащают или вновь создают микросистемы лакского языка: общественно-политическую лексику; научную терминологию; лексику, относящуюся к образованию, культуре, искусству и др.

3. Нередки заимствования слов из русского языка при наличии соответствующих слов (исконных или заимствованных из восточных языков) в лакском литературном языке. В этом случае между «своим» и заимствованным словом складываются следующие синонимические отношения. При абсолютной синонимии русизм вытесняет «свое» слово. Так, например, развитие медицины и ее доступность, массовость профессии врача почти вытеснила из лакского языка названия некоторых болезней: *вабаъ* – 'холера', *тлаоьн* – 'чума', *уран* – 'рак', *каспа* – 'грибковое заболевание', *цал* – 'тиф', *мусикъеп* – 'корь', *оьнкъучли* – 'дифтерия', *ссатиржан* – 'пневмония', *хъахъи цуццал* – 'желтуха' и под. В других случаях «свое» слово и заимствованное начинают отличаться сферой употребления или оттенками значений, что способствует появлению новых для языка синонимических рядов и обогащению существующих.

4. В результате лексических заимствований расширяется омонимия.

#### Библиографический список

1. Шахшаева М.М. Роль русского языка в развитии и обогащении лексики лакского языка. Махачкала, 1989.
2. Джидалаев Н.С. Процесс калькирования как следствие интенсивного двуязычия (по данным лакско-русского двуязычия). *Русский язык и языки народов Дагестана. Социоллингвистика. Типология*. Махачкала, 1991.
3. Хайдаков С.М. *Лакско-русский словарь*. Москва: Наука, 1962.
4. Ожегов С.И. *Словарь русского языка*. Москва: Русский язык, 1983.
5. Апресян Ю.Д. *Лексическая семантика. Синонимические средства языка*. Москва, 1974: 175 – 215.
6. Чалаева П.Ш. *Лакско-русские языковые контакты и их результаты*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Махачкала, 1998.

#### References

1. Shahshaeva M.M. *Role of Russian language in development and enrichment of Lak language lexicon*. Mahachkala, 1989.
2. Dzhalalov N.S. Process of calquing as a result of intensive bilingualism (on the basis of Lak-Russian bilingualism). *Russian language and languages of the peoples of Dagestan. Sociolinguistics. Typology*. Mahachkala, 1991.
3. Hajdakov S.M. *Laksko-russkij slovar*. Moskva: Nauka, 1962.
4. Ozhegov S.I. *Slovar' russkogo yazyka*. Moskva: Russkij yazyk, 1983.
5. Апресян Ю.Д. *Leksicheskaya semantika. Sinonimicheskie sredstva yazyka*. Moskva, 1974: 175 – 215.
6. Chalaeva P.Sh. *Laksko-russkie yazykovye kontakty i ih rezul'taty*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Mahachkala, 1998.

Статья поступила в редакцию 14.11.19

УДК 821.111

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10219

**Vishniakova A.V.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Sevastopol State University (Sevastopol, Russia), E-mail: azure.07@mail.ru  
**Kuzyma T.B.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Sevastopol State University (Sevastopol, Russia), E-mail: takida\_power@inbox.ru  
**Shutova O.A.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Sevastopol State University (Sevastopol, Russia), E-mail: olgadushina@list.ru

**REPRESENTATION OF THE CONCEPT CATASTROPHE IN MARTIN AMIS'S LITERARY WORKS.** The article discusses the ownership of modern foreign prose based on the material of the novels of an English writer Martin Amis. The basis for the representation of the author's individual picture of the worlds is a system of the author's concepts, which have common characteristics with the concepts of other authors, but differ in the author's contents, what makes it possible to talk about the uniqueness of the author's conceptosphere. Martin Amis takes a passive creative position, striving to portray reality as it is. The author does not show the way out of the situation or options for solving problems, he takes the position of an outside observer, which is typical for most modern authors.

**Key words:** literature, novel, concept, personality, representation.

**А.В. Вишнякова**, канд. филол. наук, доц., Севастопольское государственное образование, г. Севастополь, E-mail: azure.07@mail.ru  
**Т.Б. Кузьма**, канд. пед. наук, доц., Севастопольское государственное образование, г. Севастополь, E-mail: takida\_power@inbox.ru  
**О.А. Шутова**, канд. филол. наук, доц., Севастопольское государственное образование, г. Севастополь, E-mail: olgadushina@list.ru

## РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ КОНЦЕПТА CATASTROPHE В РОМАНАХ МАРТИНА ЭМИСА

В статье рассматриваются особенности современной зарубежной прозы на материале романов английского писателя Мартина Эмиса. Основой репрезентации индивидуально-авторской картины мира является система авторских концептов, которые имеют общие характеристики с концептами других авторов, но отличаются авторским наполнением, что дает возможность говорить об уникальности концептосферы автора. Мартин Эмис в своем творчестве занимает пассивную творческую позицию, стремясь к изображению реальности такой, какой она есть; автор не показывает пути выхода из ситуации или варианты решения проблем, он занимает позицию стороннего наблюдателя, что характерно для большинства современных авторов.

**Ключевые слова:** художественная литература, роман, концепт, репрезентация концепта, персонализация.

Зарубежной литературе на современном этапе развития присуща уверенность в том, что мир находится на грани глобальной катастрофы. Многие авторы стремятся занять пассивную творческую позицию, изображая мир таким, каким он предстает перед людьми в действительности. Их позиция представляет собой выбор пути наименьшего сопротивления: это не поиск выхода из сложившейся ситуации, а просто констатация проблем, существующих в обществе. Современные писатели не предлагают никакой альтернативы общественному укладу, способствуя насаждению, развитию, распространению и закреплению сложившегося негативного образа жизни, аморальных отношений между людьми. Творчество Мартина Эмиса не является исключением. В его произведениях представлено негативное видение современного общества, читателя постоянно преследует ощущение безысходности, отчаяния и разочарования в окружающем мире. Таким образом, концепт CATASTROPHE в исследуемых романах Мартина Эмиса является обобщающим для концептов DESTRUCTION и RELATIONS. Он выходит на интертекстуальный уровень, включая в себя деградацию общества, личности, моральных устоев, унижение человеческого достоинства, нивелирование прав личности, в том числе прав каждого человека на жизнь и свободу. Языковая репрезентация данного концепта представлена на материале романов М. Эмиса "The House of Meetings" [1], "The Zone of Interest" и [2] "Yellow Dog" [3].

В романе "Yellow Dog" [3] концепт CATASTROPHE представлен лексическими единицами на двух уровнях: личностном ("humiliation", "deprivation") и общественном ("crime", "punishment", "prison"). Рассмотрим языковую репрезентацию концепта CATASTROPHE более подробно на каждом из этих уровней. Значимой составляющей концепта CATASTROPHE на личностном уровне его репрезентации является концепт HUMILIATION. Он наиболее ярко представлен на примере трех героев романа: актера Ксана Мео, журналиста Клинта Смокера, а также приближенного короля Генри IX Брендона Гордона. Судьбы этих мужчин сложились несчастливо. Ксан Мео, получив серьезную черепно-мозговую травму, находится в тяжелом состоянии. Он теряет здравый рассудок, страдает от непонимания близких и своего полнейшего бессилия. Из-за повреждений, нанесенных ему неизвестным человеком, он не может вспомнить причину столь жестокого обращения, что делает для него невозможным отомстить своему обидчику. Жажда расплаты за переносимое унижение и неосуществимость этого желания раскаляют его ненависть к окружающим, уничтожают всякую надежду на возвращение к спокойной размеренной жизни: "His heart itched, his soul itched. It felt connected to the need for vengeance. Vengeance was the relief of unbearable humiliation" [3, с. 60]. Более того, Ксан испытывает неудачу в семейной жизни и как муж, и как отец. Собственная жена отстраняет его от семьи, тем самым ущемляя его самолюбие и самооценку. Некоторое время он вынужден жить отдельно от жены и дочерей, не имея возможности даже видеться с ними. Эта «ссылка» тяготит Ксана, лишь усугубляя его и без того тяжелое душевное состояние: "Now he was living with a man – himself: he felt denuded, and hideously revealed... he found it very ageing, his exclusion from the house with its women a hundred yards away – a minute's walk; yet Russia had sent him on a much longer journey through time" [3, с. 90 – 91]. Все эти события заставляют главного героя проявить свою слабость, а унижение подталкивает Ксана на измену жене.

Еще одна перемена в жизни Ксана Мео, повлекшая за собой ухудшение состояния героя, заключается в его изменении социального статуса. До травмы он был знаменитым актером, окруженным славой и поклонниками. Сейчас же никому не было дела ни до него, ни до того, что произошло с ним. Из-за этого он чувствовал себя униженным и лишенным сочувствия и помощи тех людей, которых раньше считал друзьями: "Famehadsodemocratiseditselfthatobscuritywasfeltasadepriationorevenpunishment" [3, с. 33]. В данной ситуации автор стремится передать идею непостоянства современного общества, корыстность и неблагодарность людей по отношению друг к другу.

Другим персонажем, представляющим концепт HUMILIATION в романе, является редактор журнала о знаменитостях Клинт Смокер. Как уже отмечалось ранее, этот человек не состоялся ни профессионально, ни как личность. Журнал, который он издает, не представляет никакой ценности, имеет достаточно узкую целевую аудиторию, которая распространяется на таких же несостоявшихся людей, как сам редактор: любителей почитать выдуманные неприличные истории из жизни выдающихся людей. Парадоксально, но вместо того, чтобы самим стремиться к самосовершенствованию и достижению своей мечты, люди, напротив, решили идти навстречу своей личностной деградации и самоуничтожению.

Однако самым большим несчастьем в жизни Клинта, по его мнению, являются проблемы в отношениях с женщинами. Это неудивительно, ведь душевное спокойствие и гармония мужчины в большой степени зависят от ощущения «нужности», от осознания важности того, чем он занимается в жизни. Ему необходимо самому испытывать гордость за свою работу, но не менее важно, чтобы и другой человек každодневно напоминал ему, что его работа важна и приносит ценный вклад в общество. В случае с редактором низкопробного журнала, относящегося к «желтой прессе», мы видим абсолютную противоположность описанной выше ситуации. Несмотря на видимое удовлетворение Клинта Смокера своей работой, подсознательно он осознает, что ни одна уважающая себя женщина не станет гордиться таким мужчиной, как он. Из этого осознания следует психологический барьер при близком контакте с представительницами противоположного пола: неуверенность в своих силах на работе, неудачи в профессиональной карьере

влекут за собой неуверенность во взаимоотношениях с людьми и проблемы в личной жизни.

Еще одним героем романа, подвергающемуся унижению, является приближенный короля Генри IX Брендон Урхарт Гордон. Будучи по своей природе мудрым и рассудительным человеком, прекрасным стратегом и психологом, он страдает от недостатка самореализации. Подчинение королю, которого он не может послушаться, и, соответственно, невысокое социальное положение не дают ему шанса на саморазвитие, самоутверждение, карьерный рост. Он чувствовал себя никчемным человеком, не имеющим права голоса. Однажды Брендон при разговоре с королем упомянул об одном из достижений медицины: лекарстве, которое помогает мужчинам восстановить свои силы и уверенность в отношениях с противоположным полом. Эта идея показалась ему в некоторой степени важной для всего человечества, ведь, по мнению Брендона, самодостаточность и удовлетворенность мужчины своей жизнью могла положить конец мировым войнам. Герой даже захотел стать спонсором этой медицинской разработки. Однако король, который описывается как посредственная личность, неспособная понять глубинных мотивов поведения человека, отвергает эту идею, подавляя желание своего подданного внести свой вклад в мировой прогресс:

"A giant step forward for mankind, wouldn't you say, sir? Potentium. The cause of so much male insecurity banished by the wand of physic. There will be no more wars... What are you banging on about, Bigger?" "Sir, Potentium. A male-potency drug. Tested and patented and freely available. You take it on an *ad hoc* basis, sir. A single pill and Bob's your uncle. There will be no more wars." Henry stared into space for a good five minutes, blinking slowly and numbly, like an owl. Then he turned away and said, "No no. One can't be doing with that *monkey-glends* business." And that would be that. And who was Brendan to carp? He used to tell himself that he thrived on his own inhibitions" [3, с. 36].

Таким образом, на личностном уровне концепт CATASTROPHE в романе М. Эмиса "Yellow Dog" [3] представлен лексическими единицами "humiliation" и "deprivation". Концепт имеет языковую репрезентацию, которая реализуется в лексических единицах и составляет образ главного героя романа [4]. Данный концепт раскрывается через образы актера Ксана Мео, редактора журнала Клинта Смокера и приближенного слугу короля Брендона Гордона, которые являются представителями разных слоев населения, отличаются друг от друга по своему социальному статусу и общественному положению. Они схожи лишь в одном: никто из них не чувствует удовлетворения от своей жизни. Ксан Мео, будучи однажды успешным человеком, испытывает унижение от осознания своей никчемности; Клинт Смокер, не сумевший добиться успехов в карьере, переживает вслед за этим неудачи в личной жизни; Брендон Гордон страдает от невозможности реализовать свои амбиции. Судьбы этих героев объединяются автором в единое целое при помощи концепта HUMILIATION, входящего в состав индивидуально-авторского концепта CATASTROPHE.

Следующий уровень репрезентации концепта CATASTROPHE в романе "Yellow Dog" [3] – общественный. Он представлен языковыми единицами "prison", "crime", "punishment". Описание преступлений, судебных процессов, арестов и тюремных наказаний встречается на протяжении всего романа. С помощью этого автор показывает этическую катастрофу, постигшую общество: неуважение прав человека, покушение на жизнь и имущество, нежелание соблюдать закон во имя всеобщего мира и порядка – вот, по мнению Мартина Эмиса, основные постулаты современного общества.

Наиболее ярким персонажем в романе, служащим для выражения идеи преступности, является нарушитель закона Джозеф Эндрюс. Об этом человеке автор не сообщает практически ничего. Однако знакомство читателя с ним происходит заочно уже на первых страницах романа: помощник Эндрюса жестоко избивает главного героя романа Ксана Мео, нанося ему черепно-мозговую травму, последствия которой читатель наблюдает в течение всего сюжета романа. Из этой встречи понятно лишь одно – имя Джозефа Эндрюса было по воле случая упомянуто на страницах книги, автором которой являлся Ксан Мео. Читатель узнает, что Эндрюс невероятно жесток и беспощаден, не способен идти на компромисс, не умеет и не желает договариваться с людьми. Причину такого поведения преступника и его путь в криминальный мир автор раскрывает позднее. Оказывается, что в молодости Джозеф Эндрюс принимал участие в боях без правил. По его словам, он официально выиграл четыре из одиннадцати битв, в которых участвовал, однако важен тот факт, что все одиннадцать боев закончились нокаутом Эндрюса: "But I never lost one! In fact they were all knockouts. See, I had an unfortunate tendency to get me self disqualifyed. Instead of standing there with me hand held high, as victor, while the other bloke got stretchered off, I'd still be kneeling on the canvas and giving him what for. It was a struggle to uh, channel me aggression" [3, с. 83]. Описание этой сцены явно говорит читателю о невероятной тяге к насилию, которая была свойственна преступнику. Для него не составляло никакого труда причинить человеку боль, он никогда не испытывал угрызений совести. По мнению самого автора романа, Джозеф Эндрюс и люди, похожие на него, составляют, к огромному сожалению, основу современного социума – люди, которые не готовы идти на компромисс, решать общественные проблемы мирным путем. Напротив, М. Эмис считает, что общество тяготеет к насилию, переворотам и революциям.

Джозефу Эндрюсу автор романа посвящает всего одну главу, однако раскрывает в ней всю преступную жизнь и деятельность героя. После неоднократно

Таблица 1

Уровни реализации концепта CATASTROPHE  
в романе М. Эмиса "The House of Meetings"

Личностный уровень	Социальный уровень	Глобальный уровень
slave (28)	concentration camp (59)	war (72)
prison (20)	terror (15)	fascists (28)
abortion (7)	provocations (5)	massacre (7)
suicide (5)	protests (4)	famine (6)
execution (4)	demonstrations (3)	Third World War (5)
imprisonment (3)	petitions (3)	Second World War (4)
funeral (2)	pickets (2)	First World War (2)
starvation (2)	disaster (1)	catastrophe (1)

го нарушения правил Эндрюсу запрещают участвовать в боях. Так и начинается его преступная «карьеря»: "After that decision I had no choice but to turn to a life of crime" [3, с. 83]. В образе этого героя писатель воплощает еще один недостаток людей – их слабость, отсутствие силы воли, нежелание противостоять обстоятельствам, выбор пути наименьшего сопротивления.

Неотъемлемой частью каждого преступления является наказание. Следовательно, концепт CATASTROPHE имеет в своем составе субконцепт PUNISHMENT. После каждого серьезного преступления Джозеф Эндрюс попадает в тюрьму, получая свое заслуженное наказание. Со временем он привыкает ко всему, что происходит с ним, терпит множество лишений. Однако в своих мемуарах он рассказывает обо всех бедствиях, произошедших с ним по его же вине, в ироническом, а подчас и сатирическом ключе. Он нисколько не сожалеет о совершенных преступлениях, смеется над своими жертвами, считая их самих виновниками произошедшего с ними несчастья.

В романе на концептуальном уровне поднимается проблема преступления и соответствующего ему наказания [5]. "The punishment never fits the crime" [3, с. 98], – утверждает автор романа. По его мнению, за чудовищные преступления перед обществом мало наказать нарушителя закона тюремным заключением. Яркий пример этому – образ преступника Джозефа Эндрюса. Он чувствует злость по отношению к обществу, государству, своим жертвам. Им овладевает желание совершать преступления снова и снова, неся зло людям, присваивая чужое имущество, разрушая семьи: "You got to keep – kicking up, we call it. But then it comes over you that ... that prison is like the sea. You can be the strongest swimmer there ever was and you can keep kicking up, and kicking up, and kicking up, like grim death with all you got till your very last gasp. But the sea is the sea. It'll stay where it is and it'll never tire" [3, с. 112].

Воплощая концепт PUNISHMENT в составе концепта CATASTROPHE, автор акцентирует особое внимание на том, что со временем тюремное заключение доказывает свою неэффективность. Подчеркивает, что с течением времени человек привыкает ко всему; так и Джозеф Эндрюс привык ко всем трудностям тюремного заключения: "There ain't a form of punishment meted out in His Majesty's Prisons that I've not took. Bread and water, deprivation of mattress, Refractory Block, PCFO" [3, с. 83]. Обо всех этих формах наказания Эндрюс без содрогания рассказывает в своих мемуарах. Он не боится снова испытать на себе все тяготы тюремного заключения, его не пугает наказание, которое последует за преступлением. Он совершает зло ради зла, насилие – ради насилия, убийство – ради убийства.

Обобщая все вышесказанное, можно отметить, что основным носителем концепта CATASTROPHE в романе М. Эмиса "Yellow Dog" на общественном уровне является персонаж Джозеф Эндрюс. В образе этого героя автор воплощает все зло современного ему общества, сатирически показывает человеческие пороки, жестокость и тягу к насилию. Основными языковыми единицами, используемыми автором для репрезентации концепта, являются "crime", "punishment", "prison", которые встречаются неоднократно на протяжении всего текста романа, создавая ощущение замкнутости, невозможности что-либо изменить.

Таким образом, в ходе концептуального анализа было установлено, что концепт CATASTROPHE в романе М. Эмиса "Yellow Dog" является своеобразным обобщением концептов DESTRUCTION и RELATIONS, выходя на интертекстуальный уровень. Именно разрушение личности, нарушение общественных отношений, падение нравов в конечном счете приводит к глобальной катастрофе, которая находит свое выражение на мировом уровне. Исходя из тесной связанности данных концептов, их соотносительности друг с другом, можно говорить о таких свойствах концепта, как континуальность и динамичность: рассматриваемые в рамках романа концепты обуславливают друг друга, эволюционируют по ходу развития сюжета.

Концепт CATASTROPHE также является ведущим в романах М. Эмиса "The House of Meetings" [1] и "The Zone of Interest" [2]. Вследствие того, что данные романы имеют схожую идейную направленность и концептуальное содержание, считаем целесообразным рассматривать их в тесной взаимосвязи.

Состояние катастрофы является характерным для социальной ситуации в государстве в описываемый в романе "The House of Meetings" [1] период времени. Об этом свидетельствует многократное использование автором таких лексических единиц, как "war", "fascists", "slave", "prison", "imprisonment", "execution", "famine", "flood", "deropulation", "humiliation". В рамках реализации данного концепта целесообразно выделить несколько уровней его репрезентации в исследуемом романе: личностный, социальный и глобальный. Языковые единицы, с помощью которых обеспечивается восприятие и декодирование концепта, представлены в виде таблицы 1.

Из таблицы видно, что главной составляющей частью, ядром концепта CATASTROPHE на глобальном уровне является понятие "war". Именно война, по мнению автора, представляет собой самую чудовищную из катастроф, приводящую к гибели огромного количества людей. Война разрушает семьи, не щадит никого, вне зависимости от возраста, пола, социального статуса. Она отравляет человеческое сознание, заставляет его забыть о главной ценности – жизни: "This war is acting on us like a poison. The numbers are not yet enormous. But the young men being killed have no brothers, no sisters. Their families are at a stroke destroyed. Our whole society is cringing from this war" [1, с. 54]. Война неразрывно связана с убийством, что является страшнейшим преступлением против природы. Именно

поэтому любая война приводит к катастрофическим и непоправимым изменениям в людском сознании, уничтожению тех качеств, которые делают человека высшим существом на планете. Вследствие этого страдает общество, народ, останавливается развитие культуры.

Важно отметить тот факт, что автор представляет достаточно объективное видение войны как феномена человеческой природы. Он подчеркивает, что не все люди, побывавшие на фронте, жаждали убийства. Многие из них вынуждены были воевать лишь по причине того, что они были гражданами вступившего в войну государства. Истинным же их желанием было вернуться домой, уберечь свои семьи, сохранить свою собственную жизнь и свободу. Как отмечает писатель, многие из них были лишь бесправными пешками в руках безжалостных политиков: "I have known war, and it was not like war. Let me spell it out. You are mistaken, my dear, my precious, if you think that in the hours before battle the heart of every man is full of hate. This is the irony and tragedy of it. The sun rises over the plain where two armies stand opposed. And the heart of every man is full of love – love for his own life, all life, any life. Love, not hate. And you can't actually find the hate, which you need to do, until you take your first step into the whirlwind of iron" [1, с. 36]. Данное описание свидетельствует о том, что жестокость и тяга к насилию проявляется в человеке только после вступления в битву, однако это состояние не является природным, первостепенным.

Как отмечает автор, одним из самых страшных последствий войны для человека являлась невозможность забыть об этих жутких событиях. Люди, вернувшиеся с фронта, уже не могли вести спокойную жизнь, иметь семью, детей. Ужасы войны преследовали их повсюду, не давая покоя и отдыха: "I was very struck, and very comforted, by his admission that it took him ten years to recover, morally, from the First World War. But it took me rather longer than that to recover from the Second" [1, с. 31]. Большого трагизма ситуации добавляло то, что катастрофические для человечества события следовали нескончаемой чередой: одна война сменялась другой.

Война рассматривается автором как первопричина всех человеческих несчастий и катастроф. Именно вследствие войны случаются трагические события антропогенного происхождения: многочисленные убийства, уменьшение численности населения, самоубийства, разрушения, голод: "You can't see yourself in history, but that's where you are, in history; and, after World War I, revolution, terror, famine, civil war, terror-famine, more terror, World War II, and more famine..." [1, с. 12]. Такое перечисление событий, бесконечная цепь катастроф, обрушивавшихся на людей одна за другой, создают впечатление замкнутости, безысходности, невозможности что-либо изменить. Тем не менее, люди надеялись, что перемены должны были произойти, без них жизнь в разрушенном войной государстве, искалеченном обществе была бы просто невозможна: "...there was a feeling that things could not but change. Universal dissatisfaction took the following form: everyone everywhere complained about everything. We all senses that reality would change" [1, с. 12]. Однако после окончания войны реальность изменилась не в лучшую сторону. Одним из последствий жестокой и кровопролитной войны явилось создание концентрационных лагерей.

Тема заключения людей в концентрационных лагерях является ведущей в исследуемых романах. Именно с ее помощью автор выражает один из ключевых концептов своего творчества концепт CATASTROPHE, который приобретает индивидуально-авторские черты, олицетворяя идею лишения человека свободы незаконным путем, следовательно, нарушения прав личности. Именно в этом и заключается, по мнению автора, катастрофичность описываемого в романе положения. Если понятие "war" использовалось писателем для реализации концепта CATASTROPHE на глобальном уровне, то понятие "concentration camp" является следствием из предыдущего и служит для реализации данного концепта на социальном уровне.

Несмотря на то, что война окончилась для всего мира, узники концлагерей продолжали бороться с ее последствиями. Для них борьба с фашистской идеологией продолжалась: "The camp was more war, Venus, more war, and the moral rot of war...The war between the brutes and the bitches was a civil or sectarian war."



The war between the snakes and the fascists was a proxy war. Now that the snakes were gone (siphoned off as a class), the battle lines were forming for a revolutionary war: the war between the fascists and the pigs" [1, с. 31]. Как и было отмечено выше, создание концентрационных лагерей для пленных явилось последствием войны.

На долю узников концентрационных лагерей выпало множество трудностей и испытаний. Люди вынуждены были работать днем и ночью, не получая за это даже достаточного количества пищи, чтобы выжить: "The revere fluctuations, but in general the death rate was determined by the availability of food" [1, с. 21]. "For a very brief period it looked as though the isolation of the politicals, as a policy, had a subtext: we were to be worked to death (less food, longer hours)" [1, с. 30]. Узники воспринимались тюремщиками в качестве бесплатной рабочей силы, как не имеющие права голоса рабы, обязанные работать на благо государства, которое и приговорило их к заключению: "The rationale for slave labor, by the way, was as follows. I was clinically speechless for a week when I found out what it was. The rationale for slave labor? It helped keep the people terrorized, and, far more importantly, it made money for the sake of state" [1, с. 62]. Ситуация подобного рода рассматривается автором несколько раз на протяжении романа, играя важную роль в раскрытии содержания концепта CATASTROPHE. Речь идет о катастрофическом положении человека, вынужденного мириться со сложившимся положением, не имея возможности что-либо в нем изменить.

Более подробное описание жизни узников в лагере представлено в романе М. Эмиса "The Zone of Interest" [2]. Катастрофичность положения заключенных подчеркивается тем утверждением, что никому из них не суждено выйти из лагеря живым. Их заставляли работать на протяжении долгого времени без отдыха, не обеспечивали достаточным количеством пищи, наказывали заключением в одиночных камерах, а когда люди выбивались из сил, не имея больше возможности работать, избавлялись от них. Именно поэтому концентрационные лагеря автор называет «лагерями смерти».

Несмотря на безысходность своего положения, люди сплотились против общего врага. Даже перед лицом смерти они не теряют достоинства, не преклоняясь перед своими мучителями. Автор рисует в романе образы стойких волевых людей, которым были не страшны пытки, мучения и лишения. Несмотря ни на что, они не теряли надежды выжить, покинуть пределы лагеря и встретиться со своими близкими. Таков образ заключенной еврейской девушки по имени Этер: "She told me this. She said to herself, *I don't like it here, and I'm not going to die here...* And this is how she behaves" [2, с. 26]. Трудно поверить, что в хрупком, изможденном теле этой девушки скрывалась такая волевая и сильная натура.

Узники готовы были до последнего отстаивать свою честь, честь своей семьи и народа. В исследуемом романе автор описывает массовое уничтожение узников-евреев посредством удушения в газовых камерах. Несмотря на весь ужас происходящего, люди не склонились перед врагом. Они в очередной раз показали свою сплоченность, веру и надежду на лучшее будущее для своего народа. Они верили, что их нельзя истребить, верили до последнего мгновения своей жизни: "A certain young Polish woman made a very short but fiery speech in the gas chamber... She condemned the Nazi crimes and oppression and ended with the words, 'We shall not die now, the history of our nation will immortalise us, our initiative and spirit are alive and flourishing...' Then the Poles knelt on the ground

and solemnly said a certain prayer, in a posture that made an immense impression, then they arose and all together in chorus sang the Polish anthem, the Jews sang the 'Hatikvah'" [2, с. 35]. Вера, присутствовавшая в душах и сердцах узников, облегчила им последние муки перед смертью, которая пришла к ним как освобождение от перенесенных страданий.

Тюремщики лагеря не останавливались даже перед убийством ни в чем не повинных детей. По словам коменданта лагеря Пауля Долла, "Those babies in arms will grow up and want revenge on the Nazis in about 1963" [2, с. 107]. Но и среди детей находились примеры стойкости, мужества и героизма. Так, автор описывает девочку с годовалым братом, которая готова мужественно принять смерть от рук фашистов. Однако она не позволяет им притрагиваться к нему, не позволяет очернить этого безвинного ангелочка их выпачканными кровью руками: "And there a girl of five stood and undressed her brother who was one year old. One from the Kommando came to take off the boy's clothes. The girl shouted loudly, 'Be gone, you Jewish murderer! Don't lay your hand, dripping with Jewish blood, upon my lovely brother! I am his good mummy, he will die in my arms, together with me!'" [2, с. 35]. При помощи образов этих людей автор более полно раскрывает концепт CATASTROPHE на социальном уровне его реализации. Писатель показывает, насколько катастрофические последствия может иметь человеческая жестокость, получившая в союзники безграничную власть.

Личностный уровень реализации концепта CATASTROPHE неразрывно связан с социальным, так как именно на этом уровне обуславливаются причины возникновения социальных явлений, приведших к катастрофическим для мира последствиям. На личностном уровне рассматриваемый концепт наиболее ярко репрезентируется языковыми единицами "slave", "prison", "abortion", "suicide", "starvation".

Таким образом, в ходе концептуального анализа было установлено, что концепт CATASTROPHE в романах Мартина Эмиса "The House of Meetings" [1], "The Zone of Interest" и [2] "Yellow Dog" [3] является обобщением концептов DESTRUCTION и RELATIONS, выходя на интертекстуальный уровень. Именно разрушение личности, нарушение общественных отношений, падение нравов приводит, в конечном счете, к глобальной катастрофе, которая находит свое выражение на мировом уровне.

В составе индивидуально-авторского концепта CATASTROPHE были выделены такие субконцепты, как HUMILIATION, CRIME, PUNISHMENT, а также концепт WAR, являющийся самым обширным по языковой репрезентации в произведениях. Реализация концепта CATASTROPHE происходит на трех уровнях: личностном, общественном, глобальном. Самой масштабной из катастроф М. Эмисом признается война. Об этом свидетельствует многократное использование автором таких лексических единиц, как "war", "fascists", "slave", "prison", "imprisonment", "execution", "famine", "flood", "depopulation", "humiliation". Война является тем фактором, который обуславливает установление хаоса как на социальном, так и на личностном уровне реализации анализируемого концепта.

Языковая репрезентация концепта CATASTROPHE на социальном уровне представлена лексическими единицами "humiliation", "deprivation", "concentration camps", "terror", "provocations". Соответственно, на личностном уровне языковую репрезентацию концепта обеспечивают лексические единицы "crime", "punishment", "prison", "slave", "suicide", "execution", "starvation".

#### Библиографический список

1. Amis M. *The House of Meetings*. Available at: <http://www.rulit.me/author/emis-martin/house-of-meetings-download-free-379460.html>
2. Amis M. *The Zone of Interest*. Available at: <http://www.rulit.me/author/emis-martin/the-zone-of-interest-download-free-379465.html>
3. Amis M. *Yellow*. Available at: <http://www.rulit.me/author/emis-martin/yellow-dog-download-free-379458.html>
4. Бабенко Л.Г., Казарин И.Е. *Лингвистический анализ художественного текста*. Екатеринбург: Урал, 2000.
5. Брутян Г.А. Язык и картина мира. *Философские науки*. 1973; № 1: 108 – 111.

#### References

1. Amis M. *The House of Meetings*. Available at: <http://www.rulit.me/author/emis-martin/house-of-meetings-download-free-379460.html>
2. Amis M. *The Zone of Interest*. Available at: <http://www.rulit.me/author/emis-martin/the-zone-of-interest-download-free-379465.html>
3. Amis M. *Yellow*. Available at: <http://www.rulit.me/author/emis-martin/yellow-dog-download-free-379458.html>
4. Babenko L.G., Kazarin I.E. *Lingvisticheskij analiz hudozhestvennogo teksta*. Ekaterinburg: Ural, 2000.
5. Brutyay G.A. Yazyk i kartina mira. *Filosofskie nauki*. 1973; № 1: 108 – 111.

Статья поступила в редакцию 15.11.19

УДК 316.7

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10220

**Luludova E.M.**, Cand. of Sciences (Philology), Licensed Literature Professor, Almaty Branch of Saint-Petersburg University of Humanities and Social Sciences, Department of Social-Cultural Technologies (Kazakhstan, Almaty), E-mail: [eluludova@mail.ru](mailto:eluludova@mail.ru)

**DUEL AND ITS COMPONENTS IN RUSSIAN LITERATURE OF THE EARLY XIX CENTURY: PSYCHOANALYTIC ASPECT.** The work is carried out on the basis of a comprehensive study. The author offers an analysis of two key novels of the Russian literature of the early XIX century at the intersection of literary criticism and psychology. The author makes actual two very interrelated aspects. The attention is drawn to the problem of dueling in the works by A.S. Pushkin "Eugene Onegin" and M.Yu. Lermontov "A Hero of Our Time" and a psychological analysis of the personality traits of Onegin and Pechorin are made in the aspect of the theory of psychoanalysis, in particular, the concept of destructive by Fromm and the concept of the death drive by E. Bern. Comparative, confronting, scientific and search methods, as well as methods of generalization and induction were used. The hypothesis was put forward and proved that the attraction of the literary hero to the duel is not just a literary device, but a way to solve their spiritual and moral problems, it is a reflection of social problems and manifestation of the characterological features

of the personality of the heroes-duelists. By general analysis it is established that in "Evgenie Onegin" the cause and the result of an event is a case, fatal accident, and in the novel "A Hero of Our Time" everything happens at the will of the person. A detailed study shows that, despite the Onegin and Pechorin reason to duel and participate in it, they were evolved under the influence of many supported by outside and associated factors, and due to the reasons of personal qualities. As a result, the author makes a generalizing conclusion that the problem of the duel is a characterological feature of the personality of Onegin and Pechorin, their personal desire for moral self-destruction.

**Key words:** interpretation, duel, psychoanalysis, experiment, personality traits, self-preservation instinct, destructiveness.

**Е.М. Лулудова**, канд. филол. наук, проф. литературоведения, проф. кафедры социально-культурных технологий Алматинского филиала НОУ ВПО «СПбГУП», г. Алматы, E-mail: eluludova@mail.ru

## ДУЭЛЬ И ЕЕ СОСТАВЛЯЮЩИЕ В РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ НАЧАЛА XIX ВЕКА: ПСИХОАНАЛИТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Работа выполнена на основе комплексного исследования. Автором статьи предложен анализ двух ключевых романов русской литературы начала XIX века на стыке литературоведения и психологии. Автором актуализируются два предельно взаимосвязанных аспекта. Внимание привлечено к проблеме дуэлей в произведениях А.С. Пушкина «Евгений Онегин» и М.Ю. Лермонтова «Герой нашего времени», а также сделан анализ психологических черт личности Онегина и Печорина в аспекте теории психоанализа, в частности, теории деструктивности Э. Фромма и концепции влечения к смерти Э. Берна. Были использованы сравнительный, сопоставительный, научно-поисковый методы, а также методы обобщения и индукции. Выдвинута и доказана гипотеза, что влечение литературного героя к дуэли – это не просто литературный прием, а способ разрешить свои духовно-нравственные проблемы, отражение социальных проблем и проявление характерологических особенностей личности героев-дуэлянтов. Путем общего анализа было установлено, что в романе «Евгений Онегин» причиной и результатом произошедшего является случай, роковая случайность, а в романе «Герой нашего времени» все происходит по воле человека. Детальное же исследование показывает, что какие бы не были у Онегина и Печорина причины вызвать на дуэль противника и участвовать в ней, они возникли и развивались под влиянием множества подкрепленных извне и сопутствующих факторов, а также причин личностного свойства. В итоге автор статьи делает обобщающий вывод, что проблема дуэли является характерологической особенностью личности Онегина и Печорина, их личным стремлением к нравственному самоуничтожению.

**Ключевые слова:** интерпретация, дуэль, психоанализ, эксперимент, особенности личности, инстинкт самосохранения, деструктивность.

Война – это важное историческое событие, способ разрешения общественных кризисов. Вооруженные поединки и участие в ристалищах – это доказательство принадлежности к избранным. На протяжении длительного времени дуэль рассматривалась как способ отстоять свою честь, интересы, точку зрения, защитить себя или своих близких, возможность проявить силу и независимость, стать «героем времени».

В художественной литературе дуэль постепенно становится обязательным художественным приемом, появляющимся в самый кризисный или кульминационный момент произведения, а в начале XIX века (и особенно в русской литературе) признается способом физического и нравственного самоуничтожения (сам же герой постепенно становится из «нашего» человека человеком «лишним»).

В русской литературе есть несколько ярких примеров этого, в частности в произведениях А.С. Пушкина и М.Ю. Лермонтова.

Объектами предлагаемого исследования были выбраны романы А.С. Пушкина «Евгений Онегин» [1] и М.Ю. Лермонтова «Герой нашего времени» [2], которые известны как обязательные для изучения в средней школе. Главные герои этих романов – Онегин и Печорин – характеризуются как яркие представители своего времени. Их поведение и убеждения в первую очередь и в основном оцениваются как «история души человеческой», как отражение социальных и духовно-нравственных проблем целой эпохи. Однако нельзя игнорировать и тот факт, что оба героя экспериментируют, прежде всего, над собой, а потом уже над другими.

Они не только зависят от эпохи и общества, но и от своего характера с его страстями и предубеждениями. И если мы позволим себе допустить, что не только общественная, но и личностная обусловленность была у Онегина и Печорина, то это, с нашей точки зрения, не только даст возможность проводить литературоведческий анализ, но и широко и многогранно привлекать существующие психологические концепции. Считаем, что комплексный литературно-психологический анализ с привлечением сравнительного, сопоставительного, научно-поискового методов, а также методов обобщения и индукции позволит раскрыть проблему дуэли (а потом и многие другие проблемы) не только в двух указанных произведениях А.С. Пушкина и М.Ю. Лермонтова, но и более масштабно.

В современном мире, когда культ силы и независимости, жесткого отстаивания свободы поступков и взглядов всячески пропагандируется, проникнуть в суть причин дуэли, как и любого столкновения, является особенно актуальным. Проблема дуэлей в русской литературе в пределах различных творческих методов раскрыта широко и многогранно, однако проблема выявления и оценки предпосылок дуэли через привлечение психологических трудов пока не раскрывалась, и комплексного анализа данного вопроса на основе литературоведческого и психологического обоснования, в частности теории психоанализа, пока не было.

Цель данной статьи – определить причины проведения дуэли в двух ключевых романах русской литературы начала XIX века («Евгений Онегин» и «Герой нашего времени») и выявить их реальные предпосылки путем привлечения таких психоаналитических концепций, как концепция деструктивного в человеке Эрика Фромма и концепция влечения к смерти Эрика Берна.

На первоначальном этапе работы были изучены труды В.Г. Белинского [3] и ряда других ведущих литературоведов о данных сочинениях и их героях (в частности, особого внимания заслуживают работы Г.А. Гуковского [4], Б.С. Мей-

лаха [5], Ю. Лотмана [6], К.Я. Вазиной [7], Clayton J. Douglas [8], P. Debreczeny [9], E.C. Allen [10], V. Golstein [11]). Была выдвинута гипотеза, что влечение литературного героя к дуэли – это не просто литературный прием. Причиной физического (убили тебя) и нравственного (убил ты) самоуничтожения послужили характерологические особенности личности героев-дуэлянтов. В связи с этим были поставлены следующие задачи исследования: 1) определить духовно-нравственные проблемы героев рассматриваемых романов; 2) объяснить отражение социальных проблем в исследуемых романах и в работах психологов XX века; 3) доказать методом анализа целостность сознания и поведения Онегина и Печорина.

В словаре В. Даля о дуэли сказано еще достаточно коротко: «Единоборство, поединок. Обычно условный поединок с известными уже обрядами, по вызову. Дуэлянт – более в значении задиры, драчуна» [12, с. 506]. В Словаре русского языка С.И. Ожегова дуэль определена уже четко и однозначно как «поединок с применением оружия между двумя лицами по вызову одного из них» [13, с. 159].

Таким образом, за достаточно короткое время условность и безобидность были сняты с данного действия. По закону это было не романтическое приключение, а убийство. В России дуэли официально были запрещены, а наказанию подвергались и дуэлянты, и их секунданты. С точки зрения общества и литературы проведение дуэли было законом чести (иное являлось трусостью), уступкой общественному мнению (отказ порождает всеобщий позор), провокацией или проверкой (проверка готовности, мужественности). Проведение или отмена дуэли сопровождалась не только особым ритуалом (последовательностью действий), но и кодексом. Дуэльный кодекс включал:

- 1) равенство по происхождению (обычно только дворяне);
- 2) наличие секундантов и врачей;
- 3) назначение ближайшего (обычно следующего) дня;
- 4) выбор оружия;
- 5) возможность (по согласию сторон) примирения;
- 6) стрельба по команде или по достижении барьера;
- 7) осознанность вызова и оправданность его причин.

Из данного перечня видно, что наиболее уязвимым является последний пункт.

Проанализируем внешний пласт излагаемой в романах информации. Согласно А.С. Пушкину, реальное противостояние двух сильных личностей, когда Онегину (который характеризовался автором как «добрый малый», «эгоист поневоле», «не знающий, что хочет, но и не желающий быть довольным тем, чем довольна самолюбивая посредственность») противостоит Ленский, могущий (по первым наброскам) «совершить свой грозный путь, как наш Кутузов или Нельсон, иль в ссылке, как Наполеон, иль быть повешен, как Рылеев», но ставший (в итоговой версии) «романтиком и больше ничем». Однако, «упрощая» Ленского, Пушкин посвящает всю шестую главу романа теме убийства юности, душевной чистоты, благородства, и завершается она упреком целому поколению за потерю стремлений, чувств, мыслей, желаний, жажды знаний и «снов поэзии святой».

Такие указанные автором причины, как общественное мнение, пружина чести, присутствие старого дуэлиста и сплетника Зарецкого, оказались усилены не столько результатом («И что? Убит!»), сколько осознанием содеянного как преступления прежде всего самим Онегиным. Именно он оценивает случившееся

как несчастие, как препятствие в отношениях с Татьяной Лариной, как повод к последней смене места пребывания, к неприкаянному странствию, резкому изменению своей жизни. Именно Онегина преследует «окровавленная тень» несчастной жертвы.

Онегин считал себя выше общества, к которому принадлежал, он гордился своим чувством превосходства, которое было основой его жизни, но оно оказалось «мнимым», так как при первом же испытании (дуэли) «свет взял верх над ним» (этот факт впервые подметил еще В.Г. Белинский [3, с. 84]). Осознание, что он убийца не только юного поэта, но и своего друга, порождает в Онегине растущее чувство собственной неполноценности и бесполезности.

Согласно М.Ю. Лермонтову, конфликт Печорина и Грушницкого является «внутренним и созревает с самого начала повествования» (и это тоже замечено впервые В.Г. Белинским [3, с. 101]). Печорин признается, что он не любит Грушницкого, «когда-нибудь с ним столкнется на узкой дороге и одному не сдобровать». Он намеренно подвергает Грушницкого эксперименту, постоянно его преследует, включается в игру, чтобы ему досадить, назло старается сблизиться с княжной Мэри и влюбить ее в себя.

Дуэль между Печориным и Грушницким – это не итог эксперимента, а в полной мере проявившиеся «демонические» свойства натуры Печорина: «сеять зло» с величайшим искусством. Он живет под девизом: «Захотел – и сделал!». Во время дуэли не Печорина испытывает судьба, а он ее, так как он заранее знает действия Грушницкого, уверен, что тот не признается в клевете и примирения врагов не будет.

Грушницкий и Печорин – это достойные враги. С одной стороны, они имеют точки соприкосновения. Так, один способен выстрелить в безоружного человека, а другой – хладнокровно захлопнуть расставленную мышеловку. Самолюбие Грушницкого не допустило прислушаться к голосу своей совести и заставило умереть, но не признаться. Печорин, в свою очередь, переполнен злобой, презрением, досадой оскорбленного самолюбия, и это, а еще привычка к самоанализу, позволяют ему не только не спать ночь, но и подвести итоги прожитой жизни, и разработать новые условия дуэли, по которым даже легкая рана противника будет смертельна.

С другой стороны, Печорин и Грушницкий в целом и кардинально противоположны. Если Печорин блестящий психолог с хорошей интуицией, умен, находчив, наблюдателен, то Грушницкий представлен «обычным молодым человеком, мечтающим о любви и о звездах на погонах», «драпирующимся в необыкновенные чувства, играющим роль байронического разочарованного героя, назван существом, обреченным каким-то тайным страданиям, кажущийся себе пронзительным». Если Печорин страдает истинно, видит прекрасное, производит эффект, то Грушницкий только изображает страдания, его просто прекрасное не трогает, он любит производить эффект. Если Грушницкий не является злодеем, с которым стоило бы бороться, хотя может быть мстительным, бесчестным, подлым, то Печорин и сам несчастлив, и другим приносит несчастья; его действия частично случайны, но чаще всего он активен в действиях и проявлениях своей воли; печоринский индивидуализм является определенной концепцией жизни.

Таким образом, поверхностный анализ романа «Евгений Онегин» выявляет центростремительную линейную последовательность: размеренная жизнь, столкновение, дуэль и только потом анализ результатов. Можно даже утверждать, что обстоятельства, а не человек; что случай, роковая случайность, а не Онегин или Ленский являются причиной и результатом произошедшего.

Поверхностный анализ романа «Герой нашего времени» выявляет центробежную циклическую последовательность: столкновение – анализ – дуэль – анализ. А это доказывает, что человек, а не обстоятельства являются причиной и результатом произошедшего.

Однако останавливаться только на таком рассмотрении произведений нельзя, да и причины дуэли однозначно не выявлены. Поэтому изучим описываемое в романах более детально.

Во-первых, тот факт, что оба автора романов изменили свое мнение и «героям времени» Онегину и Печорину противопоставили не героических, а подчеркнуто простых героев Ленского и Грушницкого, заставляет рассматривать не двух (ведущих) участников, но и их противников (второстепенных персонажей). Какие бы ни были причины у Онегина и Печорина, но они возникли, сопровождались и не были изменены из-за совпадения, поддержки или некой запрограммированности их противников.

Так, Печорина возвышают как физически сильного и выносливого человека за его незаурядный ум, критическую оценку мира, за размышления над проблемами добра и зла, любви и дружбы, над смыслом человеческой жизни. Сам автор психологически тонко привлекает внимание читателя к тому, что глаза Печорина указывали злой нрав, а потом глубокую грусть; взгляд его оставлял неприятное впечатление и казался дерзким; при ходьбе он не размахивал руками, что верный признак скрытности характера; по телосложению крепок, но есть нервическая слабость.

Однако важно и то, что Грушницкий не только обыкновенный юноша, но он также считается «двойником», «антиподом», «противоположностью», «карикатурой», «выражением всего плохого, мелкого и низменного в Печорине», «кривым зеркалом, оттеняющим значимость и истинность переживаний, исключительность и глубину личности Печорина».

Причин вызвать на дуэль и участвовать в ней у Грушницкого не так уж много. Среди всего можно отметить:

1) подкрепленные извне (козни интриганов; месть за унижение; соперничество с Печориным (нам на земле вдвоем нет места. Или вы убьете, или я зарежу!); восстановление своей репутации в обществе);

2) личного свойства (себялюбие; эгоизм; восстановление своей человеческой ценности; доказательство, что мужчина, а не мальчик; желание устроить из дуэли фарс; неспособность понять Печорина).

Но эти причины являются почти точной копией причин Печорина, которые тоже были:

1) подкреплены извне (предвзвешенности общества; постоянный конфликт с ним; соперничество с Грушницким за внимание; понимание Грушницкого);

2) личного свойства (удовлетворение самолюбования; эгоизм; постоянная двойственность (конфликт с собой); проверка себя (хотел проверить не только, что сможет его убить, но и то, сможет ли он выстоять); желание устроить комедию из трагедии).

Такое совпадение является доказательством типичности, всеобщности, и именно оно подпитывает целый набор исключительных стимулов Печорина. Совпадение позволяет Печорину «прочитать» Грушницкого, спровоцировать вызов на дуэль и предвидеть ее результат.

Во-вторых, рассматривая внимательно образы Онегина и Печорина, нельзя не заметить, что они не являются целиком и полностью списанными с натуры или собирательными, они неоднократно переделывались, то есть их личность более индивидуальна и шире, чем жизнь и деятельность их современников. Именно персональные характерологические особенности личности Онегина и Печорина, подкрепленные их оппонентами, послужили толчком к их нравственному самоуничтожению и духовному распаду.

Учитывая выделенные психоаналитические черты Онегина и Печорина и выяснив, что данные герои более персонифицированы, чем типичны, необходимо провести оценку их психологических личностных черт. А так как психологические черты личности достаточно тщательно изучаются в рамках теории психоанализа, то объединим уже изученное с проводимым исследованием. С нашей точки зрения, учет того, что в романах А.С. Пушкина «Евгений Онегин» и М.Ю. Лермонтова «Герой нашего времени» поднимается вопрос о праве индивидуума решать вопросы жизни и смерти, позволяет привлечь теории психоанализа, посвященные данной проблеме, в частности работы Э. Фромма и Э. Берна.

Так, согласно теории одного из ведущих психоаналитиков Эрика Берна, два самых мощных человеческих стремления – это «стремление к созиданию» и «стремление к разрушению» [14, с. 21 – 22]. Жажда созидания порождает великодушие, любовь, щедрость, радостное творчество. Жажда разрушения активизирует вражду и ненависть, гнев и сиюминутную жестокость, а также духовный распад [14, с. 34].

Такие психологи, как Г. Лебсон, М. Мосс, Е. Волков, В. Гужов рассматривают энергию созидания (либидо), важнейшей функцией которой является обеспечение продолжения человеческого рода, и стремление к разрушению, то есть энергию воли к смерти (мортидо), что приводит в действие ненависть и жуткие наслаждения жестокостью.

Проведенное нами исследование позволяет утверждать, что энергия мортидо реализуется Евгением Онегиным и направлена против Ленского, что доказывается путем нескольких сопоставлений (таб. 1).

Таблица 1

Варианты проявленности мортидо

Объект реализации	Форма реализации	Причины
1. Семья Лариных	сарказм	поиск новых объектов для снятия энергии
2. Татьяна	дружба и любовь отвергаются	энергия либидо преобразуется в мортидо
3. Ленский	дружественные споры, интрига, дуэль	необходимо уехать от объектов реализации мортидо
4. Светское общество	пренебрежение	мортидо усиливается

Онегин приходит сначала к полному разочарованию, потом к отсутствию желания дорожить своей жизнью, к потере чувства самосохранения и к осознанному провоцированию опасности и приближению смерти как необходимого итога.

Эрик Фромм в работе «Душа человека», «коренный эгоизм, право слышать голос только своего сердца, мелочную месть, доведенную до трагедии, рассматривает как феномены, которые лежат, по его мнению, в основе человеческой деструктивности. Вместе взятые, они образуют «синдром распада» [15, с. 18 – 19], который побуждает человека разрушать, ненавидеть, уничтожать другого физически. Отсюда Э. Фромм освещает следующие вопросы: 1) отрицание и разрушение (любви, дружбы, простых человеческих отношений); 2) нежелание видеть будущее; 3) установка физического и морального превосходства (со знаком отрицания); 4) другой человек существует лишь как тень собственного



Таблица 2

## Варианты проявленности деструктивности

Признаки деструктивности	Примеры из романа «Герой нашего времени»
1. Проявление внимания к собственной персоне	– какое мне дело до радостей и бедствий человеческих; – я всегда приобретал над их волей и сердцем непобедимую власть; – первое мое удовольствие – подчинить моей воле все, что меня окружает; – фатализм (проверить, какую роль в жизни человека играют случай и судьба, способен ли человек одержать верх над ними); – вера в рассудок и волю; – поиск опасности.
2. Мсть и отсутствие сострадания	– жажда власти и равнодушие к судьбе Грушницкого (счастье – в подчинение всего своей воле); – безжалостность и неумение прощать слабости; – насыщение своей гордости (быть для кого-то причиной страданий и радостей – не самая ли это сладкая пища нашей гордости?).
3. Желание уничтожить противника физически	– демонические свойства натуры (сеять зло с величайшим искусством); – вампиризм (смотрю на страдания других, как на пищу, поддерживающую мои душевные силы); – полное право не щадить его, если бы судьба меня помиловала.

«я»; 5) невозможность изменить ситуацию толкает на причинение вреда другим; 6) желание полностью подчинить себе другого, сделать его беспомощным объектом собственной воли, заставить его страдать [15, с. 26 – 27].

Особенности личности Печорина, обобщенные с точки зрения деструктивности, представлены достаточно разнообразно (табл. 2).

Последствия деструктивности, по Э. Фромму, – это:

1) признание своей ненужности, удар по самолюбию могут спровоцировать желание собственной смерти, так как потеря своей исключительности равносильна потере жизни;

2) унижение и уничтожение других;

3) человек становится циником, скептиком и разрушителем жизни.

Все перечисленные последствия не только описаны в романе и связаны с Печориным, но и доведены до логического завершения: в эпилоге сообщается, что Печорин убит.

Таким образом, подробный (детальный) анализ главных героев русских романов начала XIX века показывает, что их сознание не может быть оценено как охваченное мыслями и чувствами, которые обусловлены социальными стереотипами и социальными предрассудками. Онегин и Печорин высокоэмоциональны, не боятся смерти, приписывают себе неограниченную власть над другими людьми, тем самым разрушая себя духовно и физически. Они более самостоятельны, чем кажутся, но все и всё из их окружения не может ими не учитываться. Более того, оно иногда выгодно и реально ими используется.

Обобщая все вышесказанное, можно выделить следующее:

1. Дуэль в любом случае – убийство. В рассматриваемых героях отразился «век и современный человек», но нет никакой разницы в том, напрасной ли жертвой пал другой участник дуэли (как было с Ленским) или же это результат тщательного продуманных действий (как было с Грушницким), так как дуэль не только с нравственной точки зрения, но и по самому результату – это все равно убийство.

2. В ключевых романах русской литературы начала XIX века «Евгений Онегин» и «Герой нашего времени» показаны образы молодых людей своей эпохи, дан «портрет целого поколения» и даже черты «героев нашего времени», однако образы Онегина и Печорина глубоко персонифицированы, имеют свои личностные психологические особенности. Поэтому чтобы верно судить о представленном в литературных произведениях, необходимо расширять границы исследования. Так, привлечение психологических теорий к литературоведческим интерпретациям позволяет более доказательно подтвердить или опровергнуть выдвигаемые гипотезы.

3. Соприкосновение и взаимное проникновение литературоведения и психологии позволило выявить, что ссора между Онегиным и Ленским, неприязнь между Печориным и Грушницким являются не случайными. Однако и то, и другое – это не причина, а повод для дуэли. Причиной же являются персональная невозможность реализации энергии воли к смерти (мортидо) и деструктивность личности Онегина и Печорина, психологические особенности их личности, их личное стремление к нравственному самоуничтожению.

4. Поверхностный и детальный анализ текстов позволяют утверждать, что дуэль в русских романах начала XIX века показана как результат тесного единства сознания и поведения рассматриваемых героев. Время и общество, характер, судьба, социальные причины, нравственные переживания в переплетении с сугубо личностными особенностями, проблемами смысла жизни и назначения человека, проблемой счастья и наполеонизмом – вот что легло в основу истории тщетных попыток незаурядного человека реализовать себя, вот что является предпосылками и составляющими дуэли неординарного человека.

## Библиографический список

1. Лермонтов М.Ю. *Полное собрание сочинений*. Москва: Изд-во Академии наук СССР, 1965; Т. 4.
2. Пушкин А.С. *Полное собрание сочинений*. Москва: Изд-во Академии наук СССР, 1987; Т. 5.
3. Белинский В.Г. *Полное собрание сочинений*: в 13 т. Москва: Изд-во Академии наук СССР, 1953 – 1959; Т. 5.
4. Гуковский Г.А. *Пушкин и проблемы реалистического стиля*. Москва: Гослитиздат, 1967.
5. Мейлах Б.С. *Пушкин и его эпоха*. Москва: ГХЛ, 1968.
6. Лотман Ю. *Лермонтов и его герои*. Москва, 1986.
7. Вазина К.Я. *Метод коллективной исследовательности*. Москва, 1987.
8. Clayton Douglas J. *Ice and Flame: Alexander Pushkin's «Eugene Onegin»*. Toronto: University of Toronto Press, 1985.
9. Debrezeny P. *The other Pushkin: A Study of Alexander Pushkin's Prose Fiction*. Stanford, California, 1983.
10. Allen E.C. *A Fallen Idol is Still a God: Lermontov and the Quandaries of cultural transition*. Stanford, California: Stanford University Press, 2007.
11. Golstein V. *Lermontov's narratives of heroism*. Evanston, Illinois: Northwestern University Press, 1998.
12. Даль В.И. *Толковый словарь живого великорусского языка*: в 4 т. Санкт-Петербург: ТОО «Диамант», 1998; Т. 1.
13. Ожегов С.И. *Словарь русского языка*. Москва: Изд-во иностранных и национальных словарей, 1953.
14. Берн Э. *Введение в психоанализ для непосвященных*. Санкт-Петербург, 1991.
15. Фромм Э. *Душа человека*. Москва: Республика, 1992.

## References

1. Lermontov M.Yu. *Polnoe sobranie sochinenij*. Moskva: Izd-vo Akademii nauk SSSR, 1965; T. 4.
2. Pushkin A.S. *Polnoe sobranie sochinenij*. Moskva: Izd-vo Akademii nauk SSSR, 1987; T. 5.
3. Belinskij V.G. *Polnoe sobranie sochinenij*: v 13 t. Moskva: Izd-vo Akademii nauk SSSR, 1953 – 1959; T. 5.
4. Gukovskij G.A. *Pushkin i problemy realisticheskogo stilya*. Moskva: Goslitizdat, 1967.
5. Mejlakh B.S. *Pushkin i ego 'epoha*. Moskva: GHL, 1968.
6. Lotman Yu. *Lermontov i ego geroy*. Moskva, 1986.
7. Vazina K.Ya. *Metod kolektivnoj mysledeyatelnosti*. Moskva, 1987.
8. Clayton Douglas J. *Ice and Flame: Alexander Pushkin's «Eugene Onegin»*. Toronto: University of Toronto Press, 1985.
9. Debrezeny P. *The other Pushkin: A Study of Alexander Pushkin's Prose Fiction*. Stanford, California, 1983.
10. Allen E.C. *A Fallen Idol is Still a God: Lermontov and the Quandaries of cultural transition*. Stanford, California: Stanford University Press, 2007.
11. Golstein V. *Lermontov's narratives of heroism*. Evanston, Illinois: Northwestern University Press, 1998.
12. Dal' V.I. *Tolkovyy slovar' zhivogo velikorusskogo yazyka*: v 4 t. Sankt-Peterburg: TOO «Diamant», 1998; T. 1.
13. Ozhegov S.I. *Slovar' russkogo yazyka*. Moskva: Izd-vo inostrannykh i natsional'nykh slovarej, 1953.
14. Bern E. *Vvedenie v psikoanaliz dlya neposvyaschennykh*. Sankt-Peterburg, 1991.
15. Fromm E. *Dusha cheloveka*. Moskva: Respublika, 1992.

Статья поступила в редакцию 20.11.19

*Pitimko I.S., student, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: irina.pitimko@mail.ru*

*Stepanova Z.B., senior teacher, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: zbstepanova@mail.ru*

**VERBAL MEANS OF EXPRESSING EMOTIVE SPACE IN JAPANESE MAGAZINE DISCOURSE.** The article discusses the implementation of the emotive space of Japanese journal discourse using language tools that are designed to arouse certain emotions and impressions of the reader, as well as create a dialogue between the author and the reader. The language of journalistic discourse is constantly amenable to change, supplemented by new language tools that need to be studied. At the verbal level, the authors identify and analyze the use of onomatopoeitic vocabulary, abbreviated words, neologisms, borrowed words – gairaigo and interjections. It is revealed that onomatopoeitic words that describe the subject and emotions of a person are most often used. The use of abbreviated words expresses freedom from generally accepted language norms and rules, and also creates an atmosphere of informal communication.

**Key words:** emotionality, emotive space, emotive vocabulary, Japanese, magazine discourse, verbal means.

*И.С. Питимко, студент, Институт зарубежной филологии и регионоведения, Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: irina.pitimko@mail.ru*

*З.Б. Степанова, ст. преп., Институт зарубежной филологии и регионоведения, Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: zbstepanova@mail.ru*

## ВЕРБАЛЬНЫЕ СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ ЭМОТИВНОГО ПРОСТРАНСТВА В ЯПОНСКОМ ЖУРНАЛЬНОМ ДИСКУРСЕ

В статье рассматривается реализация эмотивного пространства японского журнального дискурса с помощью языковых средств, которые призваны вызвать у читателя определенные эмоции и впечатления при чтении, а также создать диалог между автором и читателем. Язык журнального дискурса постоянно поддается изменениям, дополняясь новыми языковыми средствами, которые нуждаются в изучении. На вербальном уровне мы выявили и проанализировали использование онomatопозитической лексики, сокращенных слов, неологизмов, заимствованных слов – гайрайго и междометий. Было выявлено, что наиболее часто употребляются онomatопозитические слова, которые описывают предмет и эмоции человека. Использование сокращенных слов выражает свободу от общепринятых языковых норм и правил, а также создаёт атмосферу неформального общения.

**Ключевые слова:** эмотивность, эмотивное пространство, эмотивная лексика, японский язык, журнальный дискурс, вербальные средства.

Эмотивное пространство журнального дискурса строит и раскрывает связь читателя с автором, то есть выполняет контактоустанавливающую функцию, которая призвана вызывать определенные эмоции при чтении текста. Как известно, публицистика имеет две основные функции: информативную и воздействующую. Эмотивное пространство, которое мы рассматриваем в данной работе, выполняет функцию воздействия, т.е. оно играет ключевую роль в достижении целей, поставленных в рамках журнального дискурса.

При исследовании данной темы мы опирались на труды российских ученых, таких авторов, как А.В. Бондарко [1], В.И. Шаховский [2] и В.И. Маслова [3], которые посвятили свои исследования вопросам эмотивности и эмотивного пространства текста, а также на труд Е.В. Маевского [4], который посвящен графической стилистике японского языка.

Эмотивное пространство реализуется как на невербальном уровне, так и на вербальном. На вербальном уровне нами рассматриваются в первую очередь онomatопозитическая лексика, сокращенные слова, неологизмы, грамматически освоенные заимствованные слова – гайрайго и междометия. Таким образом, мы рассмотрим применение различных словообразовательных, грамматических и лексических средств, которые используются для создания эмотивного пространства в японском дискурсе.

На лексическом уровне можно выделить частое употребление онomatопозитических слов, которые являются одной из особенностей японского языка. Онomatопозитика – это своеобразный разряд древних слов, которые не являются самостоятельной частью речи, потому что с грамматической точки зрения они не представляют единую категорию, а входят в различные части речи. Данный пласт слов не обладает морфологическими показателями, поэтому свои грамматические свойства они реализуют в синтаксических связях [5, с. 65]. Онomatопозитические слова японского языка, по мнению Н.И. Конрада, «дают представление о чём-нибудь в виде живого образа, т.е. пополняют понятийное содержание речи образным. Это может касаться самых различных сторон восприятия» [5]. Они придают экспрессивную окраску при описании предмета, события или ситуации. Выделяют следующие виды онomatопозитической лексики: гионго – слова, описывающие звуки, издаваемые явлениями природы или неодушевленными предметами; гисейго – слова, описывающие звукоподражание животным и людям; гитайго – слова, описывающие качества и состояние предметов; гиго – слова, описывающие движения в пространстве; гиджэго – слова, описывающие эмоции и чувства.

Нами были рассмотрены японские женские и мужские журналы – «ViVi» [6], «Ar» [7], «Fine» [8]. В данных изданиях чаще всего встречается использование гитайго и гиджэго. Рассмотрим употребление гитайго в приведенных ниже примерах:

Пример 1. ふわふわニット (fuwafuwa nitto) – «пушистая вязаная кофта»;

Пример 2. もこもこソックス (mokomoko sokkusu) – «мягкие носки».

Как показано в данных примерах, онomatопозитические слова описывают качества предметов, что придает авторскому слову красочность. Автор прибегает к данным словам не только для того, чтобы усилить акцент на предмет или ситуацию, которую он описывает, а также для того, чтобы вызвать у читателя приятные эмоции и помочь воссоздать в голове образ описываемого предмета.

Второй вид онomatопозитической лексики, которая используется в японских журналах, называется гиджэго. Она описывает чувства и эмоции человека, как приведено в примерах ниже:

Пример 3. 雪が降ると思うとわくわくする (yuki ga furu to omou to wakuwaku suru) – «чувствуя себя взволнованно, когда начинаю думать о снеге»;

Пример 4. 心がうきうきする (kokoro ga ukiuki surusuru) – «сердце находится в веселом расположении».

Рассмотрев приведенные выше примеры, можно наглядно увидеть, что гиджэго выражают эмоциональное состояние человека. Данная лексика придаёт слову автора экспрессивность, которая выступает в качестве компонента реализации эмотивного пространства. Эмоции, вкладываемые в предложения, выполняют функцию воздействия автора на читателя. Таким образом, онomatопозитическая лексика помогает в осуществлении данной роли.

Следующим средством реализации эмотивного пространства японского журнального дискурса являются сокращенные слова, которые в японском языке имеют свое специальное название – 略語 (рякуго). Большинство работ, посвященных рякуго, уделяют внимание на процесс их становления и лексикализации в японском языке. Несмотря на то, что данные слова активно проникают в различные сферы языка, их по-прежнему относят к разговорной, неофициальной речи. В работах А. Ёнэкава, японского ученого, рякуго рассматриваются как особенности речи молодого поколения людей [9]. Использование сокращений выражает свободу от общепринятых языковых норм и правил, а также придает образность высказываниям автора. Журналы, анализируемые нами в данной работе, предназначены для возрастной категории от 20 до 27 лет, что объясняет широкое использование данной категории слов. Представим наиболее употребляемые рякуго в табл. 1:

Мы видим, что слова, приведенные в табл. 1, чаще всего относятся к предмету одежды, что обусловлено жанровой спецификой данных журналов. Также употребление рякуго объясняется стремлением к языковой экономии. Употребление сокращений мы часто можем встретить в разговорной речи людей и, как правило, это происходит в силу экономии энергии, а также при разговоре близких людей. Сознательное нарушение языковых норм придает речи новизну и экспрессивность. Таким образом, сокращенные слова используются не только для экономии пространства при письме, но и для установки эмоциональной связи с читателем.

Следующим языковым явлением, реализующим эмотивное пространство на вербальном уровне, является создание и использование неологизмов. Путем создания совершенно новых слов автор оказывает воздействие на интерес читателя к написанному, а также придает речи современное звучание.

Например, в рамках журнального дискурса нами было найдено 11 неологизмов, словообразование которых мы рассмотрим в следующих примерах:

Пример 5. ワークな (waakuna) – данное слово происходит от английского слова «work» и означает «одежду, похожую на рабочую форму». Показатель な (na) указывает на то, что слово используется в качестве прилагательного.

Пример 6. メンズライクな (menzuraiikuna) – в данном слове мы также видим использование частицы な (na), которая указывает на то, что слово является

Таблица 1

## Использование сокращенных слов

№	Сокращенное слово	Полное слово	Перевод
1.	ワンピ (wanpi)	ワンピース (wanpiisu)	платье
2.	ヘアアクセ (hea akuse)	ヘアアクセサリ (hea akusesarii)	аксессуар для волос
3.	ミニスカ (mini suka)	ミニスカート (mini sukaato)	мини-юбка
4.	コーデ (koode)	コーディネート (koodineito)	сочетание одежды
5.	タートル (taatoru)	タートルネック (taatorunekku)	водолазка
6.	T (T)	Tシャツ (Tshatsu)	футболка
7.	ロンT (ron T)	ロングスリーブTシャツ (rongu suriibu Tshatsu)	футболка с длинными рукавами
8.	ポケT (poke T)	ポケット付きTシャツ (pokettotsukiTshatsu)	футболка с карманом
9.	フェス (fesu)	フェスティバル (fesutibaru)	фестиваль
10.	スポサン (subosan)	スポーツクラブサンダル (supootsu kurabu sandaru)	спортивные сандалии
11.	おしゃ (osha)	おしゃれ (oshare)	модный

прилагательным. Оно образовано от английского «men's» и «like», что в своем сочетании дает определение одежде, «похожей на мужскую».

Пример 7. シャツをイン (shatsu o in) – данное словосочетание образовано от английского слова «shirt», которое уже давно вошло в японский язык, и от предлога «in». Интересно, что два данных слова соединены грамматической частицей を (o), которая указывает на объект, над которым осуществляется действие. Таким образом, данное словосочетание можно перевести как «заправлять рубашку».

Пример 8. エモスキン (emosukin) – данное слово образовано от сленгового エモい (emoi), что переводится как «грустный, меланхоличный», и от английского «skin». Данное словообразование означает бледность кожи. Это слово возникло в силу преобразования общественных вкусов и идеалов.

Пример 9. ハーフアップ (haafuappu) – следующее слово, необходимость возникновения которого тоже обусловлено изменениям, которым подверглось японское общество. Само слово ハーフ (haafu) в японский язык пришло с английского «half» и обозначает людей полужапонского происхождения, внешность которых считается самой красивой в Японии. Апп (appu) образовано от английского слова «up». Данное сочетание слов служит определением какому-то предмету или явлению и может переводиться как «повысить свои шансы для того, чтобы быть похожим на «хафу»».

Пример 10. モテヘア (motehea) – данное слово образовано от японского глагола モテル (moteru), которое означает «иметь успех (у противоположного пола)», и от английского «hair». Таким образом, данный неологизм означает причёску, которая пользуется популярностью среди людей противоположного пола.

Пример 11. 今っぽ (imappo) – можно перевести как «похожий на нынешний (тренд)». 今 (ima) переводится как «сейчас», а っぽ (ppo) как «похожий».

Пример 12. イマドキ (imadoki) – имеет смысл «то, что относится к последним трендам, заставляет трепетать сердце». イマ (ima), как в примере выше, тоже имеет значение «сейчас», а Дёки (doki) произошло от ДёкиДёки (dokidoki), что означает «трепетать, учащенно биться (о сердце)».

Таким образом, мы видим, что данные неологизмы были созданы не только с помощью английских слов, но и с использованием японских. Помимо неологизмов, рассмотренных нами выше, имеются и слова, которые пришли с корейского языка.

Пример 13. 韓国的「チョア」ボディ (kankokutekichoabodii), что в переводе на русский язык значит «красивая фигура по-корейски». Слово 「チョア」 (choa), которое уже в контексте выделено скобками, которые в японском языке являются аналогом кавычек, переводится с корейского как «милый». В данном примере автор прибегает к использованию корейского слова, транскрибированного в японский язык, для усиления эмоционального воздействия на читателя. Нельзя не отметить то, что в настоящее время тренды, которые процветают в Южной Корее, имеют огромную популярность среди японской молодежи, а специальным гостем для рубрики, из которой было взято данное слово, является модель из Южной Кореи.

Также стоит выделить использование таких словосочетаний, как в примере 14 フェミニストな気分 (feminisutona kibun) и в примере 15 フェミニストな髪 (feminisutona kami), которые переводятся как «феминистское расположение духа» и «феминистская причёска». Использование прилагательного «феминистский» в подобных словосочетаниях мы бы не встретили в журналах несколько лет тому назад. Всё это связано с поэтапным входением Японии в борьбу за равенство прав женщин, которая идет в разных странах по всему миру. Можно сказать, что все общественные изменения и новые явления находят свое отражение в языке, что было показано в примерах выше: образуются неологизмы и новые сочетания с привычными словами.

Далее мы бы хотели рассмотреть использование заимствованных слов (гайрайго) как один из способов реализации эмотивного пространства японского

журнального дискурса. Гайрайго представляет собой пласт слов, заимствованных из разных языков. Наибольший процент таких слов был заимствован из английского языка, что наглядно показано в табл. 2:

Таблица 2

## Грамматически освоенные гайрайго

Грамматически освоенные гайрайго – глаголы:	Грамматически освоенные гайрайго – прилагательные:
1) インジョイする (injoy suru) – от enjoy «наслаждаться»	1) ハッピーな (happy-na) – happy «счастливым»
2) サインする (sain suru) – от sign «подписывать»	2) グラマラスな (guramarasu na) – от glamorous «гламурный»
3) パーティーする (paatii suru) – от party «проводить вечеринку, праздник»	3) ムーディーな (mudi-na) – от moody «угрюмый»
4) ダンスする (dansu suru) – от dance «танцевать»	4) チアフルな (chiafuru na) – от cheerful «бодрый»
5) ショッピングする (shopping suru) – от shopping «делать покупки, ходить по магазинам»	5) スウィートな (suwitonana) – от sweet «сладкий»
6) キャッチする (kyatchisuru) – от catch «ловить»	6) ドラマチックな (doramatikku na) – от dramatic «драматичный»
7) スタートする (sutaatosuru) – от start «начинать»	7) パーフェクトな (paafekutona) – от perfect «идеальный»
8) オープンする (oopensuru) – от open «открывать»	8) シンプルな (shinpu na) – от simple «простой»

Как видно из табл. 2, корни данных слов записаны на катакане, указывающие на то, что данные слова пришли из другого языка, а грамматические элементы как する (suru) и な (na), которые относят слова к глаголу и, соответственно, к прилагательному, записаны на хирагане. Так как гайрайго – это заимствованная лексика, которая не присуща японскому языку, использование их автором придает слову свежесть и экспрессивность. Стоит отметить, что использование данных слов характерно для молодого поколения, которое часто употребляет их в своей речи. Этим объясняется их использование в анализируемых нами журналах.

Рассматривая реализацию эмотивного пространства на грамматическом уровне, можно выделить частое использование междометий – «ね» (ne) и «よ» (yo). Данные междометия в японском языке, как правило, выполняют контакто-устанавливающую функцию. Рассмотрим данную функцию в следующих примерах:

Пример 16. 浮かずにモてるよ (ugazuzu nimoteru yo) – «ты, без сомнений, будешь пользоваться успехом».

Пример 17. 私が彼女なら毎日楽しいよ (watashi ga kanojoo nara mai niche tanoshii yo) – «знаешь, что каждый день для девушек проходит радостно».

Пример 18. 実は計算ずくなんだけど (jitsu wa keisan zuku nanndakedo ne) – «знаешь ли, на самом деле это сложно рассчитать».

Стоит отметить, что данные междометия обычно встречаются в устном диалоге между близкими людьми – друзьями или членами семьи. Автор неспроста прибегает к данному грамматическому средству, т.к. эмотивное пространство журнального дискурса нацелено на создание эмоциональной связи между адресатом и адресантом. Таким образом, как мы видим, выбор данных междометий создает диалог между автором и читателем. Автор, используя данный граммати-



ческий прием, непосредственно обращается к читателю с целью вызвать определенные эмоции и наладить контакт.

Рассмотрев реализацию вербального эмотивного пространства японского журнального дискурса, можно сказать, что оно создается на лексическом, грамматическом и словообразовательном уровнях. На лексическом уровне нами

были рассмотрены ониматопозитическая лексика, сокращения – рякуго и заимствованные слова – гайрайго. На грамматическом уровне мы рассмотрели междометия *は(не)* и *よ(ю)*, которые выполняют контактоустанавливающую функцию. На словообразовательном уровне нами были исследованы неологизмы английского и корейского происхождения.

#### Библиографический список

1. Бондарко А.В. *Теория значения в системе функциональной грамматики*. Москва: Языки славянской культуры, 2009.
2. Шаховский В.И. *Лингвистическая теория эмоций*. Москва: Гнозис, 2008.
3. Маслова В.А. К построению психолингвистической модели коннотации. *Вопросы языкознания*. 2009; № 1: 19 – 22.
4. Маевский Е.В. *Графическая стилистика японского языка*. Москва: ИД «Муравей-Гайд», 2000.
5. Конрад Н.И. *Синтаксис японского национального литературного языка*. Москва: Издательское товарищество иностранных работников в СССР, 1937.
6. *ViVi*. Под редакцией Кэйта Ивата. Токио: Коданса. 2018; № 430.
7. *Ar*. Под редакцией Тацуо Кураши. Токио: Сюфу то Сейкацуся. 2018; № 574.
8. *CanCam*. Под редакцией Маки Икамэ. Токио: Сёгакан, 2000.
9. Кудоярова Т.Н. *Вакамоно – язык современной молодежи: словообразовательные способы и особенности*: материалы Научной конференции, посвященной 300-летию начала преподавания японского языка в Санкт-Петербурге. Санкт-Петербург, 2005: 56 – 65.

#### References

1. Bondarko A.V. *Teoriya znacheniya v sisteme funkcional'noj grammatiki*. Moskva: Yazyki slavyanskoj kul'tury, 2009.
2. Shakhovskiy V.I. *Lingvisticheskaya teoriya "emocij"*. Moskva: Gnozis, 2008.
3. Maslova V.A. K postroeniyu psiholingvisticheskoy modeli konnotatsii. *Voprosy yazykoznanija*. 2009; № 1: 19 – 22.
4. Maevskij E.V. *Graficheskaya stilistika yaponskogo yazyka*. Moskva: ID «Muravej-Gajd», 2000.
5. Konrad N.I. *Sintaksis yaponskogo nacional'nogo literaturnogo yazyka*. Moskva: Izdatel'skoe tovarishchestvo inostrannykh rabotnikov v SSSR, 1937.
6. *ViVi*. Pod redakciej K'ejta Ivata. Tokio: Kodansya. 2018; № 430.
7. *Ar*. Pod redakciej Tacuo Kurashi. Tokio: Syufu to Sejkacusa. 2018; № 574.
8. *CanCam*. Pod redakciej Maki Ikam'e. Tokio: Segakukan, 2000.
9. Kudoyarova T.N. *Vakamonogo – yazyk sovremennoj molodezhi: slovoobrazovatel'nye sposoby i osobennosti*: materialy Nauchnoj konferencii, posvyaschennoj 300-letiyu nachala prepodavaniya yaponskogo yazyka v Sankt-Peterburge. Sankt-Peterburg, 2005: 56 – 65.

Статья поступила в редакцию 19.11.19

УДК 372.8

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10222

**Safronova N.V.**, senior teacher, Altai State Medical University (Barnaul, Russia), E-mail: natasafronova2013@inbox.ru

**TEACHING THE RUSSIAN LANGUAGE AS FOREIGN LANGUAGE TO MEDICAL STUDENTS WHO STUDY IN THE INTERMEDIATE LANGUAGE: PROBLEMS AND WAYS OF SOLUTION.** The article deals with problems of teaching the Russian language to foreign medical students who are educated in English in order to prepare them for clinical practice. In conditions of the lack of training time for studying the Russian language, solutions are proposed as the following: to increase the effectiveness of training by updating the curriculum content in the discipline; introducing tools to intensify the process of forming the necessary language skills; to create teaching materials containing professionally oriented recommendations for teachers of Russian as a foreign language. The article also addresses a problem of increasing motivation for studying the Russian language of foreign medical students due to the need to use it as a tool for mastering the future profession.

**Key words:** Russian as foreign language, medical students, intermediary language, intensification of education.

**Н.В. Сафронова**, ст. преп., Алтайский государственный медицинский университет, г. Барнаул, E-mail: natasafronova2013@inbox.ru

## ПРЕПОДАВАНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО СТУДЕНТАМ-МЕДИКАМ, ОБУЧАЮЩИМСЯ НА ЯЗЫКЕ-ПОСРЕДНИКЕ: ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ РЕШЕНИЯ

В статье затрагиваются проблемы обучения русскому языку иностранных студентов-медиков, получающих образование на английском языке, в целях их подготовки к клинической практике. В условиях недостаточного количества учебного времени, отведенного на освоение русского языка, предлагаются пути решения по повышению эффективности обучения посредством обновления содержания учебной программы по дисциплине; внедрения средств, позволяющих интенсифицировать процесс формирования необходимых языковых навыков; создания методических материалов, содержащих рекомендации профессионально ориентированного характера, для преподавателей-филологов. Также затрагивается вопрос о повышении мотивации к изучению русского языка иностранных студентов-медиков в связи с необходимостью использования его в качестве инструмента для овладения будущей специальностью.

**Ключевые слова:** русский язык как иностранный, студенты-медики, язык-посредник, интенсификация обучения.

В последнее время в нашей стране наблюдается устойчивая тенденция к увеличению количества иностранных студентов, получающих образование в российских вузах на английском языке. С 2016 года Алтайский государственный медицинский университет осуществляет прием граждан из Индии и арабских стран для обучения по направлениям подготовки «Стоматология» и «Лечебное дело». Несмотря на то, что основные образовательные дисциплины для таких студентов читаются на английском языке, дисциплина «Русский язык как иностранный» (далее РКИ) включена в учебный план по обоим направлениям подготовки.

Приезжая в другую страну для получения образования, иностранный гражданин в определенной степени осознает необходимость владения языком этой страны, поскольку он (язык) необходим иностранному студенту в целях осуществления коммуникации вне стен университета: при походе в магазин, посещении больницы, на улицах города, в транспорте, в чрезвычайных ситуациях и т.д. Однако знание международного языка общения дает иностранцу внутреннюю уверенность, что и в России в самых необходимых случаях английский язык поможет ему понять русского человека и самому быть понятым. (Ведь русские люди изучают английский в школе, а значит, владеют хотя бы его основами...) Особенно полны уверенности молодые люди из Индии, где на английском говорит большая часть страны, поскольку наряду с хинди английский является государственным языком Индии. Тем не менее практика показывает, что мотивация к изучению рус-

ского языка у индийских и арабских студентов увеличивается уже после первых дней их пребывания в России: к этому времени иностранцы осознают, что большая часть населения, проживающего на территории Российской Федерации, не владеет английским языком. Даже в стенах учебного заведения обеспечен лишь минимум доступной языковой среды: только преподаватели читаемых дисциплин и административный корпус факультета (работники деканата) говорят с ними на понятном им английском языке. Проблемы у иностранного студента начинаются уже при «входе» в учебный корпус: охранник по-русски спрашивает пропуск, номер группы, просит снять головной убор, сообщает о том, что гардероб работает / не работает и т.д. Дальше – библиотека, столовая, медосмотр, студенческое общежитие – куда бы ни отправился иностранец, ему необходимо знание русского языка.

Мотивация к изучению русского языка усиливается по мере осознания еще одного факта. Дело в том, что медицинское образование в России, как и в любой другой стране, отличается от технического или, например, гуманитарного профиля тем, что свои знания и практические навыки будущий врач приобретает не только в стенах образовательного учреждения, но и за их пределами. Это связано с тем, что по окончании каждого курса студенты медицинского вуза проходят практику в российских учреждениях здравоохранения, а, начиная с 4-го семестра, клинические дисциплины частично осуществляются на базах город-

ских больниц, где для общения с пациентами и медицинским персоналом иностранному студенту-медику необходимо знание русского языка, поскольку ни те, ни другие зачастую не владеют английским языком.

Когда до сведения иностранного студента-медика доведены все нюансы обучения в российском медицинском вузе, когда он понимает, какие условия необходимо выполнить для успешного получения профессии, только тогда наступает полная уверенность в том, что без знания русского языка ему просто не обойтись.

Русский язык для иностранного студента в российском медицинском вузе — это не просто средство коммуникации, но инструмент приобретения знаний по специальности, инструмент, формирующий клиническое мышление будущего специалиста.

Перед кафедрой русского языка как иностранного встает серьезная задача, которая заключается в том, что за первые 2 года обучения своему предмету иностранному студенту необходимо дать такую базу знаний, чтобы русский язык для него стал не только средством коммуникации, но и средством реализации его обучающей и профессиональной деятельности. Задача сложная, поскольку «язык специальности будущих врачей необычайно разнообразен по сферам применения: здесь и строгий язык медицинской науки, и богатый пласт общепотребительной лексики, и необходимые навыки особенностей коммуникативного поведения в общении с больными разных социальных и возрастных групп» [1, с. 131].

Сложность задачи заключается в том, что объем часов в медицинском вузе, отведенных на дисциплину «Иностранный язык (русский)», равняется 640 часам, что соответствует объему 1-го сертификационного уровня (B1) владения языком. Традиционно этот уровень осваивают слушатели языковых курсов для подготовки к поступлению в российские университеты. Будущему студенту-медику в рамках профессионального модуля даются основы знаний по математике, химии, биологии. Таким образом его готовят к сдаче вступительных испытаний и частично к восприятию лекционного материала на русском языке. Несомненно, знание основ научного стиля необходимо иностранному студенту медицинского университета англоязычной формы обучения, но следует признать, что для подготовки к клинической практике приоритетными являются все же компетенции, которые прописаны в Госстандарте по РКИ для профессионального модуля 2-го сертификационного уровня (B2). А именно: «формирование знаний, навыков и умений учебно-профессионального общения, которое происходит во время клинической практики», во время «общения практиканта с врачами, медицинским персоналом, с больными». Приоритетные жанры текстов, навыки работы с которыми должен демонстрировать студент: «учебно-профессиональный диалог / полилог, профессионально-деловая документация (история болезни и т.д.)» [2].

Кроме того в Федеральном государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования по направлению подготовки (специальности) 060101 «Лечебное дело» прописано, что выпускник по специальности «Лечебное дело» с квалификацией «врач-лечебник» должен обладать следующими компетенциями:

1) общекультурными (ОК), к которым относится способность и готовность овладеть одним из иностранных языков на уровне бытового общения, к письменной и устной коммуникации на государственном языке (ОК-6);

2) профессиональными (ПК), которые понимаются как способность и готовность проводить и интерпретировать опрос, физикальный осмотр, клиническое обследование, результаты современных лабораторно-инструментальных исследований, морфологического анализа биопсийного, операционного и секционного материала; писать медицинскую карту амбулаторного и стационарного больного и т.д. [3].

С этой целью выпускники должны знать специальные языковые средства и необходимую терминологию; схемы оформления записи в истории болезни; осуществлять межстилевые языковые трансформации (разговорная речь — книжная речь); компрессию и суппрессию сообщения, полученного в ходе расспроса больного и т.д. [4].

Таким образом, получается, что за количество часов, выделяемых на изучение русского языка в объеме 1-го сертификационного уровня, «англоязычный» студент-медик должен овладеть компетенциями следующего сертификационного уровня — B2. Отметим, что данный уровень формируется у иностранных студентов по окончании обучения в российских вузах при получении образования на русском языке.

В связи с этим вырисовывается ряд проблем, с которыми сталкиваются кафедры русского языка как иностранного, призванные осуществлять языковую подготовку англоязычных студентов-медиков, не владеющих русским языком на момент начала обучения в вузе.

Вот основной перечень данных проблем:

— во-первых, программа, составленная в соответствии с требованиями Госстандарта по РКИ для 1-го сертификационного уровня (профессиональный медико-биологический профиль), ориентированная на слушателей подготовительных курсов, не вполне подходит для студентов-медиков, обучающихся на

языке-посреднике, так как не выполняет требований по формированию компетенций, необходимых для прохождения клинических практик, а также для использования русского языка в качестве средства обучения и получения профессиональных навыков в рамках клинических дисциплин, которые также проходят на базе лечебных учреждений Российской Федерации;

— во-вторых, учебные пособия для студентов-медиков (профессионально ориентированные учебники по РКИ), доступные для учебных целей, ориентированы в большинстве своем на иностранцев, обучающихся на русском языке, т.е. B1+. Такие, например, как пособия Дьяковой В.Н. «Подготовка к клинической практике», «Диалог врача с больным», пособие Лукьяновой Л.В. «Русский язык для медиков» и др. Грамматический и лексический материал данных пособий предназначен для студентов, чей уровень владения русским языком приближен к первому сертификационному (B1);

— в-третьих, актуальным становится вопрос, который обсуждается в настоящее время среди методистов в сфере преподавания РКИ в специальных целях, а именно: какой уровень знаний преподавателя-филолога в области профилирующих дисциплин является необходимым и достаточным для работы с профессиональным модулем. Если базовые знания по анатомии, пропедевтике и т.д. все же необходимы, то в каком виде и объеме должна быть представлена информация специального характера для преподавателя РКИ медицинского вуза, а также в каких источниках ее «черпать»;

— в-четвертых, методике преподавания русского языка как иностранного известны различные способы, позволяющие интенсифицировать процесс обучения, т.е. обеспечить результативность и эффективность учебного процесса как целостной системы в определенный (или меньший) промежуток времени при минимизации затрат [5]. Процесс интенсификации обучения иностранному языку можно осуществить с помощью отбора и организации материала, разработки эффективных методов и приемов овладения языком, введения новых, более эффективных образовательных технологий и т.д. Какие из существующих способов интенсификации целесообразно использовать для достижения максимальной эффективности при подготовке иностранного студента к клинической практике, чтобы научить его воспринимать речь русского пациента, вести профессиональный диалог-расспрос, заполнять медицинскую документацию?

Решение данных проблем нам видится в следующем:

— во-первых, разъяснение студентам задач изучения дисциплины с целью формирования у них мотивации уже на начальном этапе изучения русского языка. Причем это задача не столько преподавателя-филолога, сколько административного корпуса учебного заведения, ответственного за прием иностранных граждан, и разъяснение им условий обучения в данном российском вузе;

— во-вторых, переработка и адаптация рабочей программы дисциплины РКИ в связи с реальными задачами обучения иностранных студентов-медиков: поэтапное включение профессионально ориентированного компонента, начиная с базового уровня (введение профессиональной лексики, основ научного стиля на материале базовой грамматики, отработка речевых тем по ситуациям «На приеме у врача ... (терапевта, кардиолога, хирурга...)» и т.д. в первом и втором семестрах). Усиление профессионального компонента в третьем и четвертом семестрах: работа с научными текстами; диалогами-расспросами по заболеваниям каждой системы организма и т.п.; работа по заполнению медицинской документации; формирование навыков межстилевой трансформации и т.д.;

— в-третьих, разработка методических и учебных пособий, словарей и лексических минимумов с включением профессионального компонента для студентов-медиков, обучающихся на английском языке;

— в-четвертых, организация совместной работы с теоретическими и клиническими кафедрами для составления лексических минимумов, а также методических пособий для преподавателей-филологов, в которых представлена необходимая и достаточная информация по правилам ведения диалогов-расспросов, оформления медицинской карты пациента и т.д.; включение в УМК по РКИ для специальных целей «Книги для преподавателя», в которой наряду с методическими рекомендациями содержался бы комментарий из профилирующих предметных областей, призванный осуществлять также и информационную поддержку преподавателю-филологу, раскрывать сущность тех или иных явлений, в области которых он (преподаватель-филолог) не всегда является компетентным;

— в-пятых, использование разнообразных педагогических технологий, средств и методов, позволяющих интенсифицировать процесс обучения русскому языку: опора на язык-посредник, позволяющая экономить время при семантизации лексики, объяснении грамматических явлений; работа с аудио- и видеоматериалами; использование активных методов работы (дидактические, творческие, ролевые игры групповые дискуссии, решение ситуационных задач, и т.д.) и др.

В настоящее время на кафедре РКИ Алтайского государственного медицинского университета ведется активная работа по осуществлению намеченных путей решения проблем, связанных с необходимостью эффективной языковой подготовки иностранных студентов, выбравших для получения профессии врача образовательные учреждения Российской Федерации.

## Библиографический список

1. Алгунова Ю.В., Сафонова А.С., Ашырова Г. Методологические подходы в обучении языку специальности иностранных студентов медицинских вузов. *Актуальные проблемы изучения и преподавания РКИ в вузе: современные тенденции билингвального образования*: материалы Международной научно-практической конференции, 1 – 2 июня, Тверь: ТГУ, 2018: 130 – 136.
2. Андришина Н.П. и др. *Государственный образовательный стандарт по русскому как иностранному. Первый уровень. Второй уровень. Профессиональные модули*. Санкт-Петербург, 2000.
3. *Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки (специальности) 060101 лечебное дело (квалификация (степень) «специалист»*). Available at [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_108943](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_108943)
4. *Требования по русскому языку как иностранному. Второй уровень владения иностранным языком в учебных и специально-профессиональных макросферах*. Для учащихся естественно-научного, медико-биологического и инженерно-технического профилей. Москва, 2005.
5. Галиев Т.Т. *Системный подход к интенсификации учебного процесса*. Алматы: Фылым, 1998.

## References

1. Algunova Yu.V., Safonova A.S., Ashyrova G. Metodologicheskie podhody v obuchenii yazyku special'nosti inostrannykh studentov medicinskih vuzov. *Aktual'nye problemy izucheniya i prepodavaniya RKI v vuze: sovremennye tendencii bilingval'nogo obrazovaniya*: materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii, 1 – 2 iyunya, Tver': TGU, 2018: 130 – 136.
2. Andryushina N.P. i dr. *Gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart po russkomu kak inostrannomu. Pervyy uroven'. Vtoroy uroven'. Professional'nye moduli*. Sankt-Peterburg, 2000.
3. *Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart vysshego professional'nogo obrazovaniya po napravleniyu podgotovki (special'nosti) 060101 lechebnoye delo (kvalifikatsiya (stepen') "specialist")*. Available at [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_108943](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_108943)
4. *Trebovaniya po russkomu yazyku kak inostrannomu. Vtoroy uroven' vladeniya inostrannym yazykom v uchebnykh i special'no-professional'nykh makrosferakh*. Dlya uchashchihsya estestvenno-nauchnogo, mediko-biologicheskogo i inzhenerno-tekhnicheskogo profilей. Moskva, 2005.
5. Galiev T.T. *Sistemnyy podhod k intensifikatsii uchebnogo processa*. Almaty: Fylym, 1998.

Статья поступила в редакцию 19.11.19

УДК 82-394: 811.124

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10223

**Dmitrieva O.N.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia),

E-mail: oksanadm2006@mail.ru

**Kolesova A.N.**, student of Medical Institute, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: kolesova.aytaluna@mail.ru

**PHARMACEUTICAL TERMINOLOGY OF MYTHOLOGICAL ORIGIN.** The article presents a study of mythologisms in pharmaceutical terminology. Mythologisms are terms whose etymology is connected with myths of antiquity. It is known that they entered the medical terminology in the Renaissance, the period of the cult of antiquity and classical Latin. The work analyzes a number of classical pharmaceutical mythologism studied their mythological sources, the subjects of the relevant myths. The article will be of interest to students of medical profile and can be used in practical classes on the course "Latin and the basics of medical terminology".

**Key words:** mythologism, myths, pharmaceutical terminology, Latin language, antiquity, plant names.

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

E-mail: oksanadm2006@mail.ru

**А.Н. Колесова**, студентка, Медицинский институт Северо-Восточного федерального университета имени М.К. Аммосова, г. Якутск,

E-mail: kolesova.aytaluna@mail.ru

## ФАРМАЦЕВТИЧЕСКИЕ ТЕРМИНЫ МИФОЛОГИЧЕСКОГО ПРОИСХОЖДЕНИЯ

Данная статья посвящена изучению мифологизмов в фармацевтической терминологии. Мифологизмы являются терминами, этимология которых связана с мифами античности. Известно, что они вошли в медицинскую терминологию в эпоху Возрождения – период культа античности и классической латыни. В исследовании подробно проанализированы ряд классических фармацевтических мифологизмов, изучены их мифологические источники, приведены сюжеты соответствующих мифов. Статья будет представлять интерес для студентов медицинского профиля и может быть использована на практических занятиях по курсу «Латинский язык и основы медицинской терминологии».

**Ключевые слова:** мифологизм, мифы, фармацевтическая терминология, латинский язык, античность, названия растений.

It is known that a large part of mythologisms began to be used actively in the medical terminology of the Renaissance. The source of pharmaceutical mythologisms is the mythology of Antiquity. As well as the biblical and the astrological terms, mythologisms are the evidence of past times, but are still preserved in medicine and are actively used. The purpose of this article is to identify mythologisms in pharmaceutical terminology, to study their mythological sources and their modern significance in the modern medicine [1].

The term mythologism refers to the plot-motivational construction of artistic reality on the model of a mythological stereotype. Mythologism assumes the attitude to the myths as to symbolic situations, motivations and characters. Pharmaceutical terminology is one of the layers of medical terminology. The most initial stage in its development was the attachment of names for certain plants in the Renaissance.

The study of pharmaceutical terminology, which reflected mythological images, is of interest, firstly, as an imprint of ancient culture, of which mythology is a part, and secondly, as a story about the language itself and its nature.

The important place that mythology occupied in the life of ancient man was reflected in the language, where mythological metaphors became widespread. The appearance of such metaphors among the pharmaceutical names of drugs and plants can be regarded as an attempt to fix some of their properties, which most of all and so impressed the imagination of ancient people that they explained them as the signs of the divine origin.

### Materials and methods of research

The materials for this study were the names of plants and medicines, in the origin for which myths served as the basis with translation into Latin [2]. Their mythological sources, history of the introduction into pharmaceutical terminology and the modern meaning are revealed and studied.

Aconite (*Aconis vernalis*) got its name from the name of the town of Acon. According to legend, not far from this town was the entrance to the underworld of Hades, the realm of the dead. The entrance to the underworld was guarded by the dog named Cerberus, one of the children of Echidna, the grandson of Medusa. Hercules, performing his eleventh feat, was to bring from Hades Cerberus this dog sitting on a goal at the gate of Acheron, on the neck of which grew three heads, and instead of wool coiling snakes. Hercules brought Cerberus into the sun. And when the ferocious dog first saw the sun, his all three mouths were watering with poisonous saliva because of horror. Drops of saliva, falling, touched the ground and turned into beautiful flowers, called Aconite.

Poppy (*Papaver*). There is a lot of mysterious in the history of the "birth" of poppy. The most famous story that reveals its essence is the myth of the abduction of Persephone by Hades. The poppy was created by Zeus himself and was presented to Demeter, the goddess of agriculture and cereals, from whom her daughter Persephone was abducted. It had a special property-temporary memory loss, which relieved the suffering caused by the loss of her daughter Persephone. According to another legend, the poppy was created by the sleep God Morpheus and was considered the flower of sleep and oblivion. Hence the main alkaloid contained in the milky juice of the poppy, was named morphine.

Water Lily (*Nymphaea*). The white water Lily, which lives in stagnant and slowly flowing waters, holds many secrets. With this beautiful flower the Greek legend, which tells of a beautiful nymph who fell in love with young Hercules is associated. The hero did not respond to the feelings of the nymph, and she died of anguish, turning into a water Lily.

Peony (*Paeonia*). The flower got its name from the name of Peon (a disciple of the ancient Greek physician Asclepius), who produced with its help amazing healings



and cured with them even Hades the God of hell from the wound inflicted to him by Hercules. This medical success aroused the strongest envy in Asclepius, and he ordered the killing of the Peon, but the recovered God turned the healer into a flower, which was carefully guarded by the variegated woodpecker. He tried to peck out the eyes of anyone who tried to rip it off. And because of that, it was sought after not otherwise as at night, when the woodpecker slept.

Rosa (Rosa). The story of the rose "Queen of all flowers" begins, almost with the birth of a man. According to an ancient legend, the rose was created by the gods. According to Greek myth, the goddess Chloris accidentally stumbled upon a dead nymph and turned it into a flower, Aphrodite added beauty, brightness and charm. Dionysus filled it with fragrant nectar, and the West wind Zephyr fanned the clouds so that Apollo could shower the rose with sunlight. Then the flower was called the "Queen of flowers" and given to the God of love Eros, who in turn gave it to people.

Carnation (Dianthus). Bright crimson, pleasantly caressing the eyes with the color of carnation has in itself at the same time as if, something sinister, something resembling blood. And in fact, in many cases, the story of this flower, as it turns out, is associated with a bloody event.

It is said that once the goddess Diana, returning very annoyed after an unsuccessful hunt, met with a beautiful shepherd boy. Beside herself with anger, she reproaches the poor shepherd boy for having dispersed all her game with his music. The goddess, beside herself with rage, pounces on him and tears his eyes out.

Only then she comes to herself and comprehends the full horror of the atrocities she committed. She begins to be tormented by remorse, the image of the meek, begging for mercy, the eyes of the shepherd pursue her everywhere and do not give her a moment of peace. To perpetuate these eyes, which look so piteously at her, she throws them on the path, and at the same moment two red carnations grow out of them, resembling in their painting this committed crime, and in their color this innocent blood.

Lily of the valley (Convallaria). The Greek mythology mentions how once Diana, the goddess of hunting, fell into a forest unfamiliar to her, where fauns lived. They fell in love with the proud Diana and began to pursue her. The girl ran away from the fauns. But too long and too quickly she had to run, and the whole body of the goddess was covered with beads of sweat, which fell pearly around and turned into fragrant magical flowers. They were lilies of the valley.

Adonis spring (Adonis vernalis). There is a legend explaining this name. Venus, the goddess of love, was very much in love with the young Adonis, the son of the king of Cyprus. Adonis answered her affection. And everything would have been fine, if not for a little infatuation of Adonis. He was very fond of hunting. Venus did not like it, and she strongly discouraged him from going hunting, because she considered it to be a very dangerous occupation. Once Adonis as usual came to the forest and began carefully look around. Suddenly he heard a rustle in the bushes and began to creep slowly towards them, but before he could reach the bushes, a wild boar jumped out. Adonis did not have enough time to do anything, and the boar pierced him with his fangs. Adonis bled to death. Venus to hear about the death of her beloved was inconsolable. Zeus took pity on the goddess, and ordered to release Adonis to earth in the form of a beautiful Golden flower. So, like that Adonis spring, flower appeared. And at the first rays of the spring sun, all nature celebrates the meeting of Venus and Adonis [3, p.153].

Ginseng. The legend tells that in ancient times there lived in China a good and powerful knight Gin-seng. He had a beautiful sister Liao. One day, protecting ordinary people, Gin-seng has captured the cruel and beautiful leader of hunghutzes Son Shiho. Saw his Liao, fell in love and decided free from conclusions. Together they flee to the mountains. Upon learning of this, Gin-seng gave chase. Having overtaken the fugitives, he enters into a duel with Son Shiho. Fierce was the battle, but finally, Gin-seng manages to deliver a strong blow to the enemy. Liao, who had taken refuge in the bushes, screamed. Gin-seng turned to the voice of his sister and taking advantage of this Son Shiho he who was already mortally wounded, thrust the sword into the back of the enemy. Bitterly mourned Gin-seng sister Liao and where her tears fell grew wonderful plant that had wonderful properties [3, p.167].

Achillea millefolium is yarrow. The generic name is associated with the name of Achilles – the hero of ancient Greek myths, a student of the centaur Chiron who allegedly taught Achilles first to use yarrow to treat wounds. The greatest of the warriors Achilles, the fruit of the love of the immortal goddess Thetis and the earthly ruler Peleus, under the leadership of king Agamemnon went to the Trojan War. During the campaign, he unintentionally wounded Hercules son Telephus. Despite the fact that the wound was not severe, he could not recover. The wound would not heal. The Oracle foretold Telephus that his wounds could only be healed by the one who inflicted them. Telephus found Achilles, told him about the prophecy, and asked for help. In return, the desperate young man promised that he would show the Hellenes the way to Troy by sea. Achilles was a warrior, not a healer. The task ahead seemed almost impossible, but the reward promised by Telephus looked tempting. Then Achilles went to the wise centaur Chiron, who told him about the healing herb that saves from many ailments-yarrow. With this herb Achilles healed the wounds of the Telephus. And the plant was called Achillea.

Atropa belladonna. The great Swedish scientist Carl Linnaeus attributed belladonna to the genus atropa, named after the Greek goddess of fate Atropa. According to the myth, Atropa breaks the thread of human life (Greek. atropos – "inexorable", "irrevocable"). The scientific name of the genus atropa is given after Atropa, one of the three moires, goddesses of human destinies. Fates – Clotho, Lachesis, Atropa – were the daughters of Zeus and goddess of justice Themis (option: goddess of the night Nicta). Clotho (the Spinner) spun the thread of human life, Lachesis (the Giver of lots) led her through all the vicissitudes of fate, untangling the knots, and Atropa (the Inevitable) cut the thread of human life, without looking at the age, condition and sex of a person, that is, cut off life.

Cornflower. The Latin name of this plant is associated with the centaur Chiron – the ancient Greek mythological hero who is half-horse and half-man. He brought up in a remote forest a young hero, hidden from a bloodthirsty ruler. The old centaur had the gift of healing, treated byointments, infusions of herbs, and one of his favorite plants just was centaurea-cornflower blue. He found that cornflower juice had the precious property of healing wounds. With knowledge of the healing properties of many plants, with the help of cornflower he was able to recover from the wound inflicted on him by the poisoned arrow of Hercules. This was the reason to call the plant centaurea, which literally means "centaur".

Paris – crow's eye. The Latin name of the plant goes back to the name of Paris-the son of Priam, king of Troy, who stole from Menelaus his wife, the beautiful Helen [4].

A special way and history of origin that have medicinal remedy of mythological origins. For example:

1. Ammonium – ammonia. The name goes back to the name Ammon-Egyptian and a Libyan God similar to Zeus or Jupiter. According to another version, near the oasis Ammonium (named after the God Ammon) in the Libyan desert people mined natural ammonia.
2. Aether – ether. In Greek mythology, Ether is the son of Erebus (eternal darkness) and Nikta (goddess of night).
3. Morphiun – morphine. The name comes from the name of Morpheus-Greek the God of sleep and dreams. The name of another God of sleep – Hypnos included in the names of the hypnotic drugs or hypnotics: Hypnovalum, Hypnoferum.
4. Afrodorun-Aphrodite, a drug that stimulates potency, is named after Aphrodite – the goddess of love and beauty.
5. Antares is a sedative, the name of which is derived from the name of the God of war Ares and literally means "against war".
6. Artemida – biologically active food Supplement for women is named after Artemis-the Greek goddess, the patroness of girls and women, who treated women's diseases.
7. Aurorix is an antidepressant. The title contains the name of the goddess of the dawn Aurora.
8. Calypsolum – a means for anesthesia is called "in honor" of nymphs Calypso, who held Odysseus captive for seven years by means of enchantment.
9. Cyclobarbitolum-indicates cyclic structure in the names of drugs and is related to the Greek noun cyclos-circle. The basis of this noun is part of the adjective cyclops-round-eyed, which became the name of the half-monster-half-man Cyclops in Homer's poem "Odyssey".
10. Diane is an antiandrogenic agent. It is named after Diana, the virgin goddess who shunned men.
11. Daedalonum-antiemetic agent in marine and air diseases. Named after Daedalus, who made for himself and his son Icarus wings to fly from Crete.
12. Ikaronum-the tool is used for hypotension arising from a sudden vertical movement, just as Icarus, rising too high to the sun, sun-scorched his wings, the wax binding that the melted, and Icarus fell into the sea.
13. Lethe and Lethidronum-hypnotic and analgesic drugs, the names of which are associated with the mythological river of oblivion, Leta, flowing in the underworld (in Greek mythology).
14. Neptusanum – a remedy for motion sickness (seasickness) is named after the name of the sea God Neptune [3, p. 156].

#### Conclusion

In accordance with to the results of the study the following conclusions were made:

1. Unlike clinical terminology, classical ancient mythologisms constitute a small group of pharmaceutical terms and their derivatives.
2. Knowledge of mythological sources, events and characters allows us to perceive mythologisms as the most vivid in their semantics and interesting in their form terms.

These examples show that the mythological thinking of ancient people was based on an intuitive, emotional insight into the mysteries of the world. Early forms of human interaction with the outside world were characterized by the fact that nature impressed humans with its power, which caused a very emotional attitude to such forces [5]. And to find an explanation for them, man populated nature with deities, spirits and various living beings, which is reflected in the language of pharmaceutical terminology.

#### Библиографический список / References

1. Latin language and basics of medical terminology: Textbook. – M.: Medicine, 1997. – 336 pp.
2. Russian-Latin dictionary / comp. A.V. Podosinov et al. – M. flint: Nauka, 2004. – 744 p.

3. Tikhonova L.M. et al. Olympiad on the Latin language and the basics of medical terminology – an important component of the quality of education in the XXI century. – Ulyanovsk: USU, 2009. – 198 pp.
4. Ivanova G.N. Words and expressions of ancient origin in the Russian language and medical terminology: textbook / G. N. Ivanova; ed. by I.K. Smirnova. – St. Petersburg: Spbgma. I. I. Mechnikova, 2008. – 84 p.
5. Nemirovsky A.I. Myths and legends of the peoples of the world. Volume 2: Early Italy and Rome. – M.: Literature, World books, 2004. – 432 pp.

Статья поступила в редакцию 17.11.19

УДК 811.221.323

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10224

**Ivanov V.B.**, Professor, Head of Department of Iranian Philology, IAAS, Moscow State University n.a. M.V. Lomonosov (Moscow, Russia),  
E-mail: iranorus@mail.ru  
**Silantyeva L.G.**, student, IAAS, Moscow State University n.a. M.V. Lomonosov (Moscow, Russia), E-mail: lyubovsilantjeva@yandex.ru

**ACOUSTIC-GLOTTOGRAPHIC ANALYSIS OF THE WAKHI STRESS.** For the instrumental-phonetic study of the Wakhi word stress two experiments have been conducted. The first one concerns recording of speech of four native speakers of the Wakhi language from Tajikistan and implied the recording only in the acoustic channel. In the second experiment, the speech of three native speakers of the Wakhi language is recorded using hardware and software complex Real-Time EGG in two-channel mode: the microphone signal is recorded in the first channel, and the glottographic signal – in the second one. All the channels are processed by Praat speech analysis software. The parameters obtained are calculated by the SPSS statistical package using a multidimensional model. The most significant parameters ( $p < 0.001$ ) for marking a stressed syllable appeared pitch ( $F_0$ ) and duration. Intensity also rises in the stressed syllable, but, this occurs less regularly. Statistically significant connection between laryngeal movements and prosody is not discovered. Thus, the stress in the Wakhi language can be defined as a quantitative-tonic one.

**Key words:** Wakhi, acoustic analysis, glottographic analysis, prosody, stress, stressed syllable, vowel, pitch frequency, duration, intensity, larynx.

**В.Б. Иванов**, проф., зав. каф. иранской филологии ИСАА МГУ имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: iranorus@mail.ru  
**Л.Г. Силантьева**, студентка, ИСАА МГУ имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: lyubovsilantjeva@yandex.ru

## АКУСТИКО-ГЛОТТОГРАФИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ВАХАНСКОГО УДАРЕНИЯ

Для инструментально-фонетического обследования ваханского словесного ударения было проведено два эксперимента. В первом была проведена запись речи четырёх носителей ваханского языка из Таджикистана. Их речь записывалась только по акустическому каналу. Во втором эксперименте речь трёх носителей ваханского языка была записана с помощью программно-аппаратного комплекса Real-Time EGG в двухканальном режиме: в первый канал записывался микрофонный сигнал, а во второй – сигнал с глоттографа. Все каналы были обработаны программой речевого анализа Praat. Полученные параметры обобщались статистическим пакетом SPSS по многомерной модели. Наиболее значимыми параметрами ( $p < 0,001$ ) для маркирования ударного слога оказались частота основного тона ( $F_0$ ) и длительность. Интенсивность также повышается в ударном слоге, однако это происходит менее регулярно. Статистически значимую связь работы ларинкса с просодией обнаружить не удалось. Таким образом, ударение в ваханском языке можно определить как континентально-тоническое.

**Ключевые слова:** ваханский, акустический анализ, глоттографический анализ, просодия, ударение, ударный слог, гласный, частота основного тона, длительность, интенсивность, ларинкс.

Ваханский язык является одним из памирских языков, которые входят в восточную группу иранских языков. Носители ваханского языка в основном проживают в исторической провинции Вахан, частично охватывающей территории Таджикистана и Афганистана, отдельные ваханские поселения имеются в предгорьях северного Пакистана и на территории КНР. Язык является бесписьменным, не имеет единой литературной нормы и учебно-педагогического статуса, но как разговорный занимает доминирующее положение во всем Вахане. Большинство ваханцев Таджикистана двуязычны (второй язык – таджикский), в меньшей степени трёхязычны (третий язык – русский). Большое количество ваханцев Афганистана владеют языками дари и пашто. Для ваханцев северного Пакистана, где государственными являются два языка – английский и урду, в зависимости от окружения вторым языком может быть шина или бурушаски. Для ваханцев КНР вторым является уйгурский язык, третьим – китайский. Язык ваханцев Таджикистана делится на два основных говора: верхний и нижний; иногда как промежуточный выделяют также центральный говор.

В течение последних десятилетий различия в говорах стали прослеживаться наиболее чётко и проявляться в лексических заимствованиях: вафганском Вахане из пашто, в правобережном из русского и таджикского литературного языков. На территории КНР ваханский язык имеет черты верхнего говора с отличиями также в основном в лексическом аспекте. Судя по имеющимся данным, из-за отдалённого расположения и предположительно большого количества заимствований из неиранских языков язык синьцзянских ваханцев представляет собой особый диалект ваханского языка, однако из-за отсутствия надёжных обширных материалов невозможно составить себе ясного представления о степени их расхождения.

С точки зрения фонетического строя ваханский язык характеризуется позиционными изменениями гласных в количественном отношении и наличием ряда церебральных согласных. Выделяют следующие 6 гласных фонем:  $i$ ,  $e$ ,  $a$ ,  $o$ ,  $u$ ,  $\bar{i}$ , из которых  $\bar{i}$  отличается повышенной вариативностью и может реализовываться также в виде звуков  $\bar{u}$ ,  $\bar{o}$ . Кроме того, в таджикских заимствованиях встречается гласный  $e$ . Гласные характеризуются собственной, присущей им длительностью, которая ранее изучалась в работах Соколовой В.С. (1953 г.) [1], Пахалиной Т.Н. (1975 г.) [2], Грюнберга А.Л., Стеблин-Каменского И.М. (1976 г.) [3], Пахалиной Т.Н. (1987 г.) [4], Стеблин-Каменского И.М. (1999 г.) [5], Пахалиной Т.Н., Лашкарбекова Б.Б. (2000 г.) [6]. Доверительные интервалы для длительностей ваханских гласных были построены в работе 2019 г. [7].

Все эти гласные выступали в качестве слогиносителей в наших экспериментах, в которых сопоставлялись параметры слогиносителей в ударном и безударном слогах. Ранее экспериментально ваханское ударение не изучалось. По слуховым оценкам его считали экспираторным (динамическим) [6], т.е. маркерам ударного слога полагалась интенсивность. Фонетическое окружение слогиносителей может быть как звонким (сонорным), так и глухим, различаться в плане работы голосовых связок. Поскольку при поиске акустического коррелята важно иметь одинаковый набор параметров для каждой исследуемой языковой единицы, фонетическое окружение не рассматривалось, и мы занимались только самими слогиносителями.

Проведённое исследование соответствует специальности 10.02.22 – Языки народов зарубежных стран Европы, Азии, Африки, аборигенов Америки и Австралии.

### Эксперимент 1

В первом эксперименте анализировались записи речи четырёх студентов-носителей ваханского языка (двух юношей и двух девушек), полученные 15 октября 2008 в Хорго. На этом этапе проводился исключительно акустический анализ микрофонного сигнала, глоттограф не использовался. В качестве исследуемого лексического материала были взяты двух- и трёхсложные числительные.

Сегментация речевого сигнала и акустический анализ записанных реализаций проводился с помощью программы Praat в ЛЭФ ИСАА МГУ. В каждом слогиносителе была измерена длительность (T), которая была независимым параметром. Параметры интенсивности (I) и частоты основного тона ( $F_0$ ) в нормальной речи связаны между собой через подглоточное давление (subglottal pressure), т.е. при повышении подглоточного давления одновременно (но в разной степени) возрастает как то, так и другое [8]. В вокальной речи эти параметры обособлены, поскольку вокалисты умеют их контролировать независимо друг от друга. Мы исходим из того, что взаимодействие этих трёх основных параметров зависит от просодической системы языка и в каждом языке происходит отличным образом.

Кроме этих основных показателей проверялись производные интегрированные параметры. Параметр  $F_0 \text{ area}$  представляет собой площадь фигуры, ограниченной кривой  $F_0$  и осью времени. Этот параметр связан как с частотой основного тона ( $F_0$ ), так и длительностью (T), поэтому в большой степени коррелирует с ними. Аналогична структура параметра  $\text{area}$  – площади фигуры под кривой интенсивности. Параметр V (Volume) является трёхмерной фигурой, кото-

рая ограничена кривыми интенсивности ( $I$ ), частоты основного тона ( $F_0$ ) и осевой линией (см. Рис. 1).

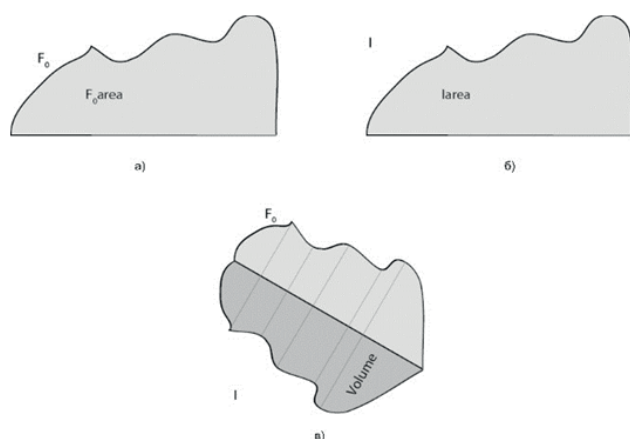


Рис. 1. Интегральные параметры слононосителей

По данным наших измерений была составлена таблица, которая обрабатывалась статистическим пакетом SPSS по линейной многомерной модели. Проверялась статистическая связь ударения с вышеописанными параметрами слононосителя. Наряду с абсолютными значениями параметров рассматривались их относительные дериваты, которые измерялись в процентах (%). За 100% принималось наибольшее значение параметра в пределах фонетического слова. Всего было обследовано 120 слогов (58 ударных и 62 безударных).

Результаты статистической обработки показали высокосвязную связь всех параметров с ударением ( $p < 0,001$ ). Для иранских языков такой результат является исключительным. В других иранских языках словесное ударение либо квантитативное, либо тоническое [9]. До сих пор ударение, маркируемое всеми вышеописанными параметрами, нам удалось найти только в одном изолированном (не иранском) языке – бурушаски [10]. Стоит обратить внимание на то, что на севере Пакистана все ваханцы многоязычны, и одним из вариантов является бурушаски-ваханское двуязычие. Хотя мы экспериментировали с таджикскими ваханцами, возможно, через ареальное взаимодействие просодическая система бурушаски оказала влияние на просодию в таджикском говоре ваханского языка, что получило отражение в их речи. Эта проблема требует специального исследования.

На этом этапе можно было сделать вывод о том, что ударение в ваханском языке является многокомпонентным – динамико-тоническо-квантитативным. Для уточнения роли различных параметров в ваханской просодии был запланирован эксперимент 2.

#### Эксперимент 2

В данном эксперименте приняло участие трое других информантов-носителей ваханского языка (двое мужчин и одна женщина). Записи речи проводились в Москве летом и осенью 2019 года в Лаборатории экспериментальной фонетики (ЛЭФ) ИСАА МГУ. На этот раз помимо микрофона с усилителем в составе компьютеризированной лаборатории CSL 4500 фирмы KAY Pentax использовался глоттограф (модель 6103, версия управляющей программы 5298).

С помощью глоттографа регистрируется (записывается в файл) частота колебаний голосовых связок ( $F_0$ ) и коэффициент открытости голосовой щели  $Q$  (Quotient), т.е. отношение того времени, в течение которого голосовая щель открыта, ко всему периоду колебания голосовых связок (измеряется в %). Возмож-

но другое (пользовательское) определение  $Q$ , но числитель должен быть меньше знаменателя. При том типе фонации, когда длительность открытого положения больше закрытого, голос принимает сильный оттенок (документация к глоттографу модели 6103 фирмы KayPentax, с. 25).

Весьма распространён подход, при котором измеряется и записывается высота расположения ларинкса VLP (Vertical larynx position). Это позволяет судить о длине речевого тракта. Подъём ларинкса был хорошо заметен на глоттограмме и измерялся в относительных единицах по отношению к нулевой линии. Возвратно-поступательные движения ларинкса в вертикальной плоскости могут быть охарактеризованы средней инфразвуковой частотой. В нашем случае она определялась в интервале 7 – 37 Гц. При такой низкой частоте в пределах слононосителя можно было обнаружить только 1 – 2 колебания.

В работе Hussain Q., Mielke J. [11] с помощью глоттографа был обследован пакистанский вариант ваханского языка. Поскольку мы ставили себе задачей работу с ваханцами из Таджикистана, то эта часть исследования, как и эксперимент 1, имеет несомненную новизну. Оба идиомы можно считать разными говорами. Хотя носители разных вариантов разговаривают друг с другом на одном языке, таджикские информанты отмечают, что они перестают понимать речь пакистанских ваханцев, когда они начинают общаться между собой. Отсюда можно сделать вывод о том, что в ваханском языке сосуществуют койне (наддиалектная форма) и местные говоры. Носители языка осознают эти различия и выбирают нужный регистр в зависимости от ситуации «свой – чужой».

Хотя ваханский язык официально является бесписьменным, для практических и научных целей было создано несколько видов графики. Таджикские ваханцы предпочитают печатать книги и переписываться через Интернет, пользуясь кириллицей. В остальных странах предпочтение отдаётся латинице. Ваханцы Китая используют систему письма пиньинь, так как она является официальной, общеизвестной латинской транскрипцией китайского языка. При записи ваханской речи с помощью данной системы обозначения тонов не используются, т.к. тоны в ваханском языке в отличие от китайского отсутствуют. Отечественные иранисты традиционно пользуются латинской транскрипцией с добавлением нескольких кириллических знаков. Тексты на последнем варианте графики были использованы в эксперименте 2. Был прочитан текст ваханской народной сказки, записанной Т.Н. Пахалиной во время полевых исследований в 1965 г. со слов Махмудова Ханджарбека (двадцати лет от роду из села Вранг, Таджикистан).

Здесь к определяемым параметрам слононосителя, описанным в эксперименте 1, было добавлено ещё два: Sub (инфразвуковая частота) и VLP (высота расположения ларинкса в речевом тракте). Всего было обработано 88 слогов (44 ударных и 44 безударных). Использование дополнительного канала информации (глоттограммы) существенно повышает точность сегментации речевого потока по сравнению с одноканальной записью. В частности, поскольку в микрофон поступает суммарный акустический сигнал (от голосовых связок и от турбулентности в ротовой полости), шумы накладываются на гармоники, что затрудняет определение, например, такого параметра, как VOT (Voice onset time) (в данном исследовании специально не изучался). При использовании двухканальной записи гармоническая составляющая и шумы видны раздельно.

На Рис. 2 представлена реализация слова bowar 'вера' в исполнении информанта М. (женщина). Общая длительность произнесения составляет 0,3978 секунды (откладывается по оси  $x$ ). По оси  $y$  отложена частота основного тона ( $F_0$ ) в Гц. График  $F_0$  обозначен жирными точками. Нижние вертикальные линии, отходящие от оси  $x$ , указывают на границы между сегментами. Выше проходит горизонтальная осевая линия глоттограммы. Кривая пилообразная линия, которая её пересекает, является глоттограммой. Она снята с помощью электродов, которые накладываются на горло испытуемого. При смыкании голосовых связок сопротивление кожи уменьшается, что соответствует смещению кривой вверх. Каждый «зубец» пилообразной кривой соответствует одному смыканию голосовых связок. Кроме того, сопротивление кожи уменьшается и при движе-

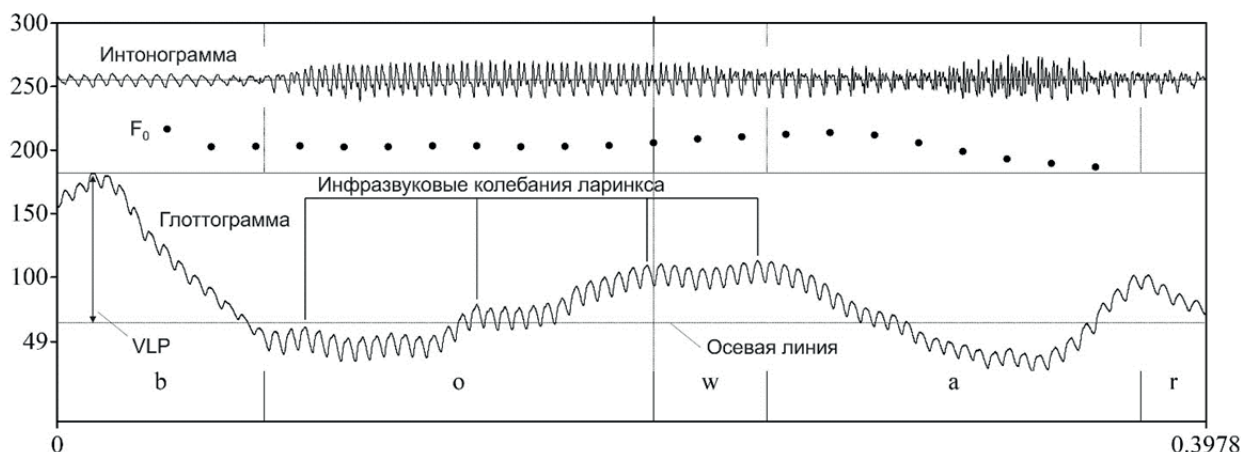


Рис. 2. Сегментация слова bowar 'вера' в исполнении информанта М.



нии ларинкса вверх. Это отражается в виде больших волн пилообразной кривой. Величина смещения ларинкса вверх на рисунке обозначена параметром VLP. Программа Praat измеряет её в относительных единицах. Пики волн смещения ларинкса вверх указаны вертикальными линиями выше глоттограммы. Эти нерегулярные волны соответствуют инфразвуковым колебаниям ларинкса, которые измеряются в Гц. Можно также сказать, что на графике волнистая инфразвуковая кривая промодулирована частотой колебания голосовых связок. Микрофонный сигнал изображён в виде интонограммы в верхней части рисунка.

Аналогично первому эксперименту все абсолютные значения параметров были пересчитаны в относительные (в %). Полученная таким образом таблица была обработана статистическим пакетом SPSS по многомерной линейной модели. Ударность слога (0 или 1) принималась за независимый параметр, остальные 8 параметров считались зависимыми.

Статистический анализ показал, что по раздельности параметры длительности (T) и частоты основного тона ( $F_0$ ) высокозначимо связаны с ударностью слога (коэффициент  $p < 0,001$ ). В такой же степени высокозначимыми оказались интегральные параметры ( $F_0$  area) и (V), в которые эти параметры совместно входят в качестве компонентов. Несколько меньшая значимость обнаруживается у интенсивности (I) ( $p = 0,001$ ) и её производного параметра Iarea ( $p = 0,002$ ).

Ларингальные параметры инфразвуковая частота (Sub) и вертикальное смещение ларинкса (VLP) для просодии оказались незначимыми ( $p = 0,838$  и  $p = 0,897$  соответственно).

Результаты обоих экспериментов свидетельствуют о том, что основными характеристиками ваханского ударения являются длительность (T) и частота основного тона ( $F_0$ ). Они маркируют ударный слог почти в 100% случаев. Безусловными коррелятами ударения являются также производные от них интегральные параметры. Значимой, но несколько менее регулярной характеристикой оказывается интенсивность (I) и её интегральная модификация (площадь кривой интенсивности). На данном этапе исследования не удалось найти статистическую связь между ударением и ларингальными параметрами (инфразвуковой частотой и вертикальным смещением ларинкса).

Дальнейшего изучения требует вопрос о том, насколько противопоставлен фактор интенсивности остальным акустическим характеристикам ударения. Это можно сделать анализом через синтез речи с последующим аудированием. Также дальнейшего исследования требует проблема связи работы ларинкса с просодией и интонацией. Для этого необходимо рассмотреть участие в речеобразовании такого параметра как коэффициент смыкания голосовых связок (Quotient), который регистрируется глоттографом.

#### Библиографический список

1. Соколова В.С. *Очерки по фонетике иранских языков*. Москва – Ленинград: Издательство Академии наук СССР, 1953; Т. 2.
2. Пахалина Т.Н. *Ваханский язык*. Москва: Наука, 1975.
3. Грюнберг А.Л., Стеблин-Каменский И.М. *Ваханский язык. Тексты, словарь, грамматический очерк*. Москва: Главная редакция восточной литературы, 1976.
4. Пахалина Т.Н. *Ваханский язык. Основы иранского языкознания. Новоиранские языки*. Москва, 1987.
5. Стеблин-Каменский И.М. *Этимологический словарь ваханского языка*. Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский государственный университет, 1999.
6. Пахалина Т.Н., Лашкарбеков Б.Б. *Ваханский язык. Языки мира. Иранские языки. Восточноиранские языки*. Москва, 2000; Т. 3.
7. Иванов В.Б. Гласные в речи ваханцев Пакистана, Таджикистана и Китая. *Ломоносовские чтения. Востоковедение и Африканистика: тезисы докладов научной конференции*. Москва, 2019: 108 – 110.
8. Lehiste I. *Suprasegmentals*. The M.I.T. Press, Cambridge, Massachusetts and London, England, 1977.
9. Иванов В.Б. Ударение в иранских языках. *Ломоносовские чтения. Востоковедение: тезисы докладов научной конференции*. Москва, 2012: 49 – 51.
10. Иванов В.Б. Гласные и многокомпонентное ударение языка бурушаски. *Ломоносовские чтения. Востоковедение: тезисы докладов научной конференции*. Москва, 2013: 76 – 78.
11. Hussain Q., Mielke J. Stop laryngeal contrasts of endangered languages of Northern Pakistan. *Journal of the Acoustical Society of America (JASA)*. 2018; Vol. 143, № 3.

#### References

1. Sokolova V.S. *Ocherki po fonetike iranskikh yazykov*. Moscow – Leningrad: Izdatel'stvo Akademii nauk SSSR, 1953; T. 2.
2. Pahalina T.N. *Vahanskij yazyk*. Moscow: Nauka, 1975.
3. Gryunberg A.L., Steblin-Kamenskij I.M. *Vahanskij yazyk. Teksty, slovar', grammaticheskij ocherk*. Moscow: Glavnaya redakciya vostochnoj literatury, 1976.
4. Pahalina T.N. *Vahanskij yazyk. Osnovy iranskogo yazykoznanija. Novoiranskije yazyki*. Moscow, 1987.
5. Steblin-Kamenskij I.M. *Etimologicheskij slovar' vahanskogo yazyka*. Sankt-Peterburg: Sankt-Peterburgskij gosudarstvennyj universitet, 1999.
6. Pahalina T.N., Lashkarbekov B.B. *Vahanskij yazyk. Yazyki mira. Iranskije yazyki. Vostochnoiranskije yazyki*. Moscow, 2000; T. 3.
7. Ivanov V.B. Glasnye v rechi vahancev Pakistana, Tadzshikistana i Kitaya. *Lomonosovskie chteniya. Vostokovedenie i Afrikanistika: tezisy dokladov nauchnoj konferencii*. Moscow, 2019: 108 – 110.
8. Lehiste I. *Suprasegmentals*. The M.I.T. Press, Cambridge, Massachusetts and London, England, 1977.
9. Ivanov V.B. Udarenie v iranskikh yazykakh. *Lomonosovskie chteniya. Vostokovedenie: tezisy dokladov nauchnoj konferencii*. Moscow, 2012: 49 – 51.
10. Ivanov V.B. Glasnye i mnogokomponentnoe udarenie yazyka burushaski. *Vostokovedenie: tezisy dokladov nauchnoj konferencii*. Moscow, 2013: 76 – 78.
11. Hussain Q., Mielke J. Stop laryngeal contrasts of endangered languages of Northern Pakistan. *Journal of the Acoustical Society of America (JASA)*. 2018; Vol. 143, № 3.

Статья поступила в редакцию 18.11.19

УДК 398.22

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10225

**Illarionov V.V.**, Doctor of Sciences (Philology), Professor, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: 445325@mail.ru  
**Illarionova T.V.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: 445325@mail.ru  
**Dmitrieva O.N.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: oksanadm2006@mail.ru

**FAIRY-TALE MOTIFS OF OLOKHOK BY D.A. TOMSKAYA “KEMYUS MEKULUKEEN THE OLD MAN, ELGEEN IEYEKHSIT THE OLD WOMAN”**. The article considers Olonkho fairy-tale motifs of “Kemyus Mekulukeen the old man, Elgeen Ieyekhsit the old woman” in the context of the Verkhoyansk epic tradition. The relevance of the study lies in the fact that, on the example of the repertoire of D.A. Tomskaya, it is possible to determine features of the epic tradition of the Verkhoyansk olonkhosuts, whose folklore represents the culture of the Northern Yakuts-reindeer herders. As a result of the study, the authors conclude that D.A. Tomskaya introduces traditional fairy-tale motifs into Olonkho. The presence of folk-tales motifs in the repertoire of D.A. Tomskaya can be explained by the fact that in the Northern Olonkho early forms of archaic epic can be found.

**Key words:** olonkho, epic story, motive, narrator, olonkhosut, tradition, genre, repertoire, Verkhoyansk epic tradition, heroic.

**В.В. Илларионов**, д-р филол. наук, проф., Северо-Восточный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: 445325@mail.ru  
**Т.В. Илларионова**, канд. филол. наук, доц., Северо-Восточный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: 445325@mail.ru  
**О.Н. Дмитриева**, канд. филол. наук, доц., Северо-Восточный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: oksanadm2006@mail.ru

## СКАЗОЧНЫЕ МОТИВЫ ОЛОНХО Д.А. ТОМСКОЙ «КЕМЮС МЕКЮЛЮКЭЭН СТАРИК, ЭЛГЭЭН ИЭЙЭХСИТ СТАРУХА»

В настоящей статье рассматриваются сказочные мотивы олонхо «Кёмюс Мёкюлюкээн старик, Элгээн Иэйэхсит старуха» в контексте верховянской эпической традиции. Актуальность исследования заключается в том, что на примере репертуара Д.А. Томской можно определить особенности эпической традиции верховянского олонхосута, фольклор которых представляет культуру северных якутов-оленьеводов. В результате исследования авторы делают вывод, что Д.А. Томская в олонхо вводит традиционные сказочные мотивы. Наличие сказочных мотивов в репертуаре Д.А. Томской может быть объяснено тем, что в северных олонхо можно обнаружить ранние формы архаического эпоса.

**Ключевые слова:** олонхо, эпос, сюжет, мотив, сказитель, олонхосут, традиция, жанр, репертуар, Верховянская эпическая традиция, героический.

A talented storyteller D.A. Tomskaya-Chaika (born in 1913) at the age of 27 was recognized as the best olonkhosutka of Verkhoyansk ulus [1, p. 4]. Compared to other olonkhosuts, her epic work was almost entirely recorded by folklorists. Studied in this article an Olonkho by D.A. Tomskaya "Kemyus Mekulukeen the old man, Elgeen leyekhsit the old woman" was recorded on tape by V.V. Ilarionov, and then it was deciphered by I. I. Struchkova [2].

Despite the fact that the content of the Yakut heroic epic is limited to genre specifics and epic canons (epic time and space, the system of images), its plot composition is rich and diverse. The theme of creating a family is the main theme of Olonkho. Heroic matchmaking becomes an integral part of the biography of the hero. The theme of the protection of the Aiyy aimaga tribe from the abaahy tribe occupies the second important place in the epic. Folklorist N.V. Emelyanov distributes the plots of the Yakut heroic epic into the following thematic groups: Olonkho about the settlement of the Middle world by the tribes of Uraankhay Sakha; Olonkho about ancestors of Uraankhay Sakha and Olonkho about heroes, defenders of tribe Aiyy aimaga and Uraankhay Sakha [3; 4; 5]. Olonkho of D.A. Tomskaya "Kemyus Mekulukeen the old man, Elgeen leyekhsit the old woman" refers to the story of the defenders of the tribe of Aiyy aimaga and Uraankhay Sakhalars.

By her own definition of the storyteller, Olonkho "Kemyus Mekulukeen the old man, Elgeen leyekhsit the old woman" is 'seem Olonkho' – short, small Olonkho. Its volume is really quite small, and the storyline is quite different from the traditions of the heroic epic. So, there are clearly fabulous motives in it. First of all the origin of this Olonkho is almost no different from the beginning of any Yakut fairy tale:

Northern sky  
Arching arc,  
Eastern sky  
Bent,  
Southern sky  
Pinning foot,  
Once upon a time  
An old woman named  
Elgeen leyekhsit  
And an old man named  
Kemyus Mekulukeen... [2, l. 1].

If in all other Olonkho heroes live not knowing needs, in affluence, then heroes of this Olonkho of D.A. Tomskaya are three brothers: surly Bogatyr Kyunneeyi, hiding its force in breast Bogatyr Tyuenek Bege and feeble Toyon Nelyuyu are poor, capable extract on livelihood only fish. The depiction of heroes by the poor is more typical for fairy-tale than for epic works: the heroes of most of Yakut fairy tales come from a poor family. The fact that the youngest of the brothers – the heroes of Olonkho – suffers from a serious illness, is paralyzed, brings this Olonkho closer to folk legends, namely to the cycle of "Nyirbakaan", where there is a similar character Bokshong Belgetii (boskhon – 'paralyzed, feeble'). This gives grounds for assumptions about a common ancient mythological basis of both of the characters. Nyyraaiy Baay Toyon has borne twins – a boy and a girl, who actually are the children of the abaahy. But for the time being, even parents do not know about this, only the eldest daughter of this worthy family guesses about the true origin of the twins.

Heroes of Olonkho – the poor, who do not even have horses.

To a distant place,  
Where do the winged get to,  
Three times having bred Chicks,  
Where do quadrupeds get to,  
Nine times in a row calving,  
Heroes fall,  
Moving sometimes on all fours,  
Sometimes rolling head over heels,  
Sometimes on their two [1, 10].

Olonkho tells the story of how the older brothers bullied the younger brother –

Toyon Nelyuyu:

When meat is eaten,  
Give him a bone,  
When you drink tea,  
Give him a brewing [1, p. 2].

When Nyyraaiy Baay Toyon gives the brothers a real bull, the seniors eat all the meat themselves, not giving the younger a single piece. Similar storylines can be found, for example, in Olonkho "Kenyl Buurai" by N.A. Abramova from Megino-Kangalassky ulus (district): the youngest of the five brothers Talysaar Saar suffers numerous insults and humiliations. According to the plot of the popular fairy tale "Menik Menigiyen", the elders also often hurt and oppress the younger brother and he alone performs all the work on the farm.

However, in Olonkho by D.A. Tomskaya Toyon Nelyuyu is weak only at the beginning of the narrative. After the brothers leave, he takes out the bull's leg hidden by the brothers with his teeth and eats it, rolling it on the ground because of his infirmity. Then he crawls after his brothers and only stops at the hitching post of Nyyraaiy Baay Toyon. In most of the Olonkho heroes gain strength by drinking the living water or a dip in the ocean. In the same Olonkho Toyon Nelyuyu finds forces for such a long road, gorging on fresh meat, which he never before tasted.

A special motif of this Olonkho is the image of Toyon Nelyuyu being inside a black stone the size of a cow's belly until the beginning of the main events of Olonkho. He appears only at the moment when the son of Nyyraaiy Baay Toyon breaks up the black stone with a fireplace poker. Such a wonderful episode can only be in a fairy tale. After that, Toyon Nelyuyu takes on the traditional qualities of a hercules-Aiyy, for example, he can easily throw a hercules-Abaahy up for the seven heavens or throw away down under nine Hells.

In any Olonkho heroes-Aiyy and Abaahy, as well as some other characters have the gift of reincarnation. This Olonkho by D.A. Tomskaya is no exception. For example, it describes how the shaman Aan Aikhaljin, warning the hero, whom she must marry, about the machinations of his sister-abaahy, turns into motley cloud and evaporates.

It is obvious that, although Olonkho "Kemyus Mekulukeen the old man, Elgeen leyekhsit the old woman" is short, it has a lot of wonderful motifs, and panels of fabulous nature. It testifies to surprisingly rich imagination of the storyteller D.A. Tomskaya.

In this work there are motifs that occur in many Olonkho included in the collection of I.A. Khudyakov [6]. For example, in this Olonkho mother advises sons marry, so as only marriage will bring them happiness. She points out where they should go to find their future wives. Such a motive exists in all the works, written by I.A. Khudyakov, except of Olonkho "Old Man Uranykaan". In Olonkho "Khaan Djargystay" from the same collection the hero Urung Uolan is building his house [6]. And in Olonkho of D.A. Tomskaya told that heroes catch fish and even go to Nyyraaiy Baay Toyon as mowers the sake of livelihood. Storyteller through the description of the struggle of heroes for survival reflects the daily life of earthly people. There is a departure from the heroic pathos of epic works: the heroes of her Olonkho live, rather, like the heroes of fairy tales.

Let's note some more general plot motives. In some Olonkho, recorded by I.A. Khudyakov, it is told that, having received an injury, the heroes spit and stroke the sore spot, and then the wound heals. A similar episode is also in Olonkho of D.A. Tomskaya: Toyon Nelyuyu, by ripping out lungs and heart of halve boy-twin-brother, who in fact was brat-abaahy, intends to kill him, but Nyyraaiy Baay Toyon begs to spare his son, promising to give Toyon Nelyuyu give away in marriage and half wealth in addition. Toyon Nelyuyu returns to their place the organs, spitting three times on the palm of his hand, stroking the wound, and the son of Nyyraaiy Baay Toyon returns to life.

In Olonkho "Khaan Djargystay" Urung Uolan is put down to the Lower world (the underworld), and in Olonkho by D.A. Tomskaya girl-twin-Abaahy, angry because Toyon Nelyuyu has chosen as bride not her, but her older sister, puts Toyon Nelyuyu into the quagmire and then when he got out safely, sends him to the Lower World. If Urung Uolan's sister saves with the help of magic food brought from her father, then in Olonkho D.A. Tomskaya Toyon Nelyuyu avoids imminent death with the help of a magic handkerchief received from shamanka Aan Aikhaljin, whom he must marry. In this episode we see, as in most fairy tales, the motive of a miracle, the role of a wonderful object here is given to a magic scarf.

In Olonkho "Bert Hara" the protagonist brings back to life his father, who was killed by shaman girls. In the analyzed Olonkho wife Toyon Nelyuyu, the shamanka Aan Aikhaljin, revives his older brothers, who were only skeletons. Most epic texts contain episodes of the resurrection of the heroes with the help of living water – this also applies to fairy-tale motives. It should be noted that, although in Olonkho of D.A. Tomskaya often uses fairy-tale motifs, the storyteller does not violate the epic traditions of the Verkhoyansk olonkhosuts. In Olonkho of D.A. Tomskaya there are descriptions similar to the descriptions from the works included in the collection of I.A. Khudyakov. Let us compare the fragments of "portraits" of a beautiful girl from Olonkho "The Old Man Uranycan" and "Kemyus Mekulukeen the old man, Elgeen leyekhsit the old woman":

Through the clothes the body is seen,  
What did you eat?  
At the base of the throat,  
Like a swallow turning black,  
Moving, trembling ... [2, p. 27].

Through clothes  
The body glows,  
... What did you eat?  
At the base of the throat,  
Like a black stoat,  
Spinning, shaking [2].

As you can see, both descriptions are virtually indistinguishable from each other.

The heroic appearance of Toyon Nelyuyu is also described in Olonkho by D.A. Tomskaya as it is accepted in epic texts:

Three fathoms tall,  
His face was as pale as glass,  
Eyes-as black stones,  
Lips-as hard stones.  
To the shoulder blades long  
Golden  
Curly hair,  
Similar to bit rings  
Round eye,  
Like a swelling horse

Straight nose,  
Similar to Kamchatka beavers  
Black eyebrows,  
Wrists – that tree without bark,  
Forearms-strong, as barrel,  
His thighs are powerful, as the trees,  
Three-layer shell of silver.

Such a hero is the son of Aiyy ... [2, p. 24].

In Olonkho the full description of how the feeble, paralyzed person suddenly takes shape of the bogatyr-aiyy is given. Then the story follows the heroic exploits of the protagonist, and at the end tells about his marriage.

Here is how in Olonkho the epic fight of heroes during which they trample the earth is presented:

Trampled mother earth so,  
What of raw wood  
Will not work and sticks for barbecue,  
On the milky white snow  
Are seen no traces of the ground,  
No lynx,

Библиографический список

1. Ючугэй Юдугуйэн, Кусаган Ходжугур. Олонхосут Д.А. Томская. Составители В.В. Илларионов, В.С. Никифорова. Якутск: ИГИПМНС СО РАН, 2011.
2. Кемюс Мекюлюкян старик, Элгээн Ийэхсит старуха. Олонхосут Д.А. Томская. Фонозапись В.В. Илларионова, расшифровка И.И. Стручковой. Рукописный архив ИГИПМНС СО РАН, ф. 5, оп. 7, д. 147, 49 л.
3. Емельянов Н.В. Сюжеты олонхо о защитниках племени. Новосибирск: Наука, 2000.
4. Емельянов Н.В. Сюжеты олонхо о родоначальниках племени. Москва: Наука, 1990.
5. Емельянов Н.В. Сюжеты ранних типов якутских олонхо. Москва: Наука, 1983.
6. Образцы народной литературы якутов. Под редакцией Э.К. Пекарского. Петербург: б/и, 1918.

References

1. Yuchyug'ej Yudyuguy'en, Kusagan Hodzhugur. Olonhosut D.A. Tomskaya. Sostaviteli V.V. Illarionov, V.S. Nikiforova. Yakutsk: IGIPMNS SO RAN, 2011.
2. Kemyus Mekyulyukyan starik, 'Elg'e'en l'e'j'ehsit staruha. Olonhosut D.A. Tomskaya. Fonozapis' V.V. Illarionova, rasshifrovka I.I. Struchkovej. Rukopisnyy arhiv IGIPMNS SO RAN, f. 5, op. 7, d. 147, 49 l.
3. Emel'yanov N.V. Syuzhety olonho o zaschitnikah plemeni. Novosibirsk: Nauka, 2000.
4. Emel'yanov N.V. Syuzhety olonho o rodonachal'nikah plemeni. Moskva: Nauka, 1990.
5. Emel'yanov N.V. Syuzhety rannih tipov yakutskih olonho. Moskva: Nauka, 1983.
6. Obrazcy narodnoj literatury yakutov. Pod redakciej "E.K. Pekarskogo. Peterburg: b/i, 1918.

Статья поступила в редакцию 17.11.19

УДК 398.22

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10226

**Illarionov V.V.**, Doctor of Sciences (Philology), Professor, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: 445325@mail.ru  
**Illarionova T.V.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: 445325@mail.ru  
**Dmitrieva O.N.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: oksanadm2006@mail.ru

**CREATIVITY OF THE STORYTELLER D.A. TOMSKAYA IN THE CONTEXT OF THE VERKHUYANSK EPIC TRADITION.** The article examines the Verkhoyansk epic tradition on the example of the repertoire of the 20th century storyteller Daria Andreevna Tomskaya. The aim of the article is to study the genre originality of Olonkho, the richness of the epic repertoire, the peculiarities of the performance of the storyteller D.A. Tomskaya in the context of the Verkhoyansk epic tradition. To achieve these objectives the researchers perform analysis of two Olonkho texts "Erbeget Erchimneekh Eliter Bergen" and "Khaan Ilbisteen bukhatyir" from the repertoire of D.A. Tomskaya. Olonkho of D.A. Tomskaya has characteristics of an epic tradition of the Northern Yakuts, more in vocabulary than in story-shaped system, but a genre of Olonkho signs that the narrator remains primarily within the framework of general Yakut epic tradition.

**Key words:** epic tradition, plot, composition, Olonkho, olonkhosut, exposition, development of action, denouement.

**В.В. Илларионов**, д-р филол. наук, проф., Северо-Восточный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: 445325@mail.ru  
**Т.В. Илларионова**, канд. филол. наук, доц., Северо-Восточный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: 445325@mail.ru  
**О.Н. Дмитриева**, канд. филол. наук, доц. Северо-Восточный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: oksanadm2006@mail.ru

## ТВОРЧЕСТВО СКАЗИТЕЛЬНИЦЫ Д.А. ТОМСКОЙ В КОНТЕКСТЕ ВЕРХОЯНСКОЙ ЭПИЧЕСКОЙ ТРАДИЦИИ

В настоящей статье рассматривается верховаянская эпическая традиция на примере репертуара сказительницы XX века Дарии Андреевны Томской. Целью статьи является изучение жанрового своеобразия олонхо, богатство эпического репертуара, особенности исполнения сказительницы Д.А. Томской в контексте верховаянской эпической традиции. Для достижения цели поставлена задача проанализировать два текста олонхо из репертуара Д.А. Томской «Эрбэгэр Эрчимнээх Элитор Бэргэн» и «Хаан Илбистээн бухатыр». Олонхо Д.А. Томской имеет характерные особенности, присущие эпической традиции северных якутов, больше в лексике, нежели в сюжетно-образной системе, но жанровые признаки олонхо этого сказителя остаются преимущественно в рамках общеп якутской эпической традиции.

**Ключевые слова:** эпическая традиция, сюжет, композиция, олонхо, олонхосут, экспозиция, завязка, развитие действия, развязка.

### Introduction

One of the most talented olonkhosuts is D.A. Tomskaya. Daria was 23 years old when A.A. Savvin included her in the list of the most famous olonkhosuts of Verkhoyansk district. In 1994–1997, we managed to record on tape and to interpret several of Olonkho of D.A. Tomskaya: "Erbeget Erchimneekh Eliter Bergen", "Khaan Ilbisteen bukhatyir", "Kemyus Mekulukeen the old man, Elgeen leyekhsit the old woman".

I do not know the day or the night,  
Their breath,  
Like fire, the column rose  
The battle began Aiyy with Abaahy [2, p. 27].

A huge impression on the audience produces the colorfulness of language in a Olonkho by D.A. Tomskaya. For example, the expression "if you meet an obstacle", the storyteller makes very expressive:

When in the Middle world  
Will come for you  
The hour of trial, and  
Misfortune will overtake you,  
When you suffer failure...

Traditional epic formulas and descriptions are used in various episodes of this Olonkho: for example, in descriptions of the hero, acquaintance of heroes with each other, blessing of parents of the daughter getting married.

Thus, in Olonkho "Kemyus Mekulukeen the old man, Elgeen leyekhsit the old woman" are often used mythological and fairy-tale motifs, a storyteller does not violate the epic traditions of the Verkhoyansk olonkhosuts. Being a wonderful storyteller, D.A. Tomskaya in Olonkho also introduces traditional fairy-tale motifs.

In 1987, the participants of the joint folklore expedition made an audio recording of Olonkho by D.A. Tomskaya "Yuchyugei Yuedyueen", and V.S. Nikiforova deciphered it. In addition, in the funds of the radio Committee there is a recording of Olonkho by D.A. Tomskaya "Ayaanay Bergen", and in the House of folk art there are several deciphered tape and video recordings of this Olonkho talented storyteller. In 1994–1997, folklorists E.A. Leontieva and C.D. Mukhopleva also worked with D.A. Tomskaya.



They made video recordings of Olonkho performances in accordance with the textual requirements of folklore records. Thus, with the help of modern technical means, it was possible to preserve for posterity a large part of the repertoire of the long-lived D.A. Tomskaya.

On the example of D.A. Tomskaya's repertoire, it is possible to determine the features of the epic tradition of the Verkhoyansk olonkhosuts, whose folklore represents the culture of the Northern Yakuts-reindeer herders.

#### **The plot and the motive of Olonkho D.A. Tomskaya "Erbeger Erchimneekh Eliter Bergen"**

A summary of the plot of Olonkho D.A. Tomskaya "Erbeger Erchimneekh Eliter Bergen" is like this: people of Aiyy tribe in day asks to protect them the hero – the main character of Olonkho, as the hero-Abaahy wanted to marry a beautiful woman from the tribe of Aiyy Kyun Tunalynsa by force. The parents of the beautiful old Ebiries Toyon and old Ebiries Khatyn – call for help from Eliter Bergen, sending him a messenger hawk. Hearing the call, the hero goes on a journey to protect the people of aiyy from abaahy. Reaching the goal, the hero himself marries the beautiful Kyun Tunalynsa and lives richly and happily ever after [1].

This Olonkho preserves the main events and plot motifs contained in other works of the Verkhoyansk olonkhosuts recorded by I.A. Khudyakov. For example, fully coincides with Olonkho "Bert Khara", the next episode: in the house of people-aiyy, where forcibly is visiting Bogatyr-abaahy, savior Bogatyr-aiyy comes in appearance of hungry, frozen boy named Chuogur Baatyr. Everyone believes that he is so harmless and unhappy that the owner's daughter even takes him to her bed. Further, there are some differences. In Olonkho from the collection of I.A. Khudyakov boy, pretending that he helps Abaahy to bring the food shoots him straight in the eye with a thorn and thus kills Abaahy. In Olonkho D.A. Tomskaya when Abaahy pulled the boy his clothing falls, and the boy instantly transforms into a mighty warrior. Describing the attitude of the boy to Abaahy, the storyteller keenly ridicules the ugliness of the latter. In Olonkho "Bert Hara", the hero before turning into a child, gives his horse to the Great Bear, the bridle to the Pleiades, the saddle to the comet, and the halter to Venus. Almost the same we observe observed in D.A. Tomskaya: the hero before the battle hands his bridle and saddle to the Moon. Even this episode shows that the motives in both Olonkho are very close.

In Olonkho "Khaan Djargystay" from the collection of I.A. Khudyakov there is a fragment illustrating the ancient custom of responding with good for good. The same episode can be observed in this work of D.A. Tomskaya: having married the beauty saved by him, Erbeger Erchimneekh Eliter Bergen returns home. In his native land, he learns that his sister has long been missing without a trace and goes in search of her. Along the way he meets the bogatyr Djirieliyer Bergen, who found his sister and saved her from the clutches of the abaahy. Erbeger Erchimneekh Eliter Bergen, questioning the athlete, finds out that his sister became the youngers daughter-in-law of Urung Aiyy Toyon. Overjoyed that his sister is all right, the hero-aiyy invites the newly-born son-in-law and sister to his house, treats them to their fill, in addition, at parting gives everyone the best horse.

In Olonkho D.A. Tomskaya, as in Olonkho "Bert Khara", it is shown that the family of Ebiries Toyon has special people responsible for opening doors or for cooking. In Olonkho "Khaan Djargystay" tells how the blacksmiths worked on the palm of Yuryung Uolan: "... the blacksmith Kekenan fanned the fur, blacksmith Bakanan hit the hammer, blacksmith Takanan forged, blacksmith Kenege followed the work, smith Kygynan tried on, smith Aalys Luokhaan sharpened, blacksmith Khatas Muokhaan quenched, blacksmith Kinienan cleaned to lustre" [2, p. 78]. V.L. Seroshevsky explains these descriptions as follows: "in some respects it can be assumed that social organization of that time was little different than that of now, that the division of labor was more pronounced" [3, p. 450].

The storyteller narrates how the hero Erbeger Erchimneekh Eliter Bergen before a campaign is covered with a skin of a lynx, dresses up in a skin of a sable, and clothes of Kyun Tunalynsa, his future wife, describes in such way:

Good lynx skin,  
Best sable hide,  
Beautiful silver Fox,  
Beautiful red Fox,  
Selected Fox-sivodushka [1].

In the above-mentioned Olonkho Yuryung Uolan before his campaign also dresses in clothes made of the best fur:

The best wolf fur,  
Iridescent Sables,  
Lynx skins are the best,  
Bear skins black,  
Squirrel blue fur  
And Fox beautiful fur [2].

Similar to each other are also descriptions of the heroes before the battle, given in Olonkho "Bert Khara" and in the epic text of D.A. Tomskaya:

All alone –  
But had fun, like as 50 people,  
By itself –  
Yet laughed as 40 people ... [2, p. 44].  
Alone together,  
Yet, like five people have

Fun,  
By themselves –  
But like  
Oh, man  
Games are played [1, l. 1].

The given examples show that the Olonkho of D.A. Tomskaya are very similar to the Olonkho recorded by I.A. Khudyakov, both in language and in the development of the plot. The main characters of Verkhoyanskiy Olonkho have the same name: for example, Kemyus Teculuten old man and Kyun Tunalynsa. In addition, completely coincide and the functions that they perform. So these are characters of the same type.

Olonkho of D.A. Tomskaya has a lot in common and with epic texts of M.N. Gorokhova. For example, in his Olonkho "Kyydaannaakh Kyys Bukhatyir" the main character like Eliter Bergen, has a younger sister [4]. Both heroes, leaving their sisters, go to protect the people of the aiyy tribe. Bogatyrka entrusts his sister to a faithful servant, and Eliter Bergen leaves his sister-shaman Ytyk Subai alone. While the hero performs his feats, his sister marries Lokunuo, the youngest son Yuryung Aiyy Toyon, and he takes her with him. In Olonkho of M.N. Gorokhova the story varies slightly: Kyun Tunalynsa connects his life with Kharylyas Mokhsogol after returning sisters-bogatyrki from the campaign.

The hero in Olonkho "Eliter Bergen", having reached a fork of the road, sees on one side a black raven, on another-a hawk; following the prediction received in a dream, he goes on the second road and reaches the necessary people. In Olonkho "Kyydaannaakh Kyys Bukhatyir" M.N. Gorokhova bogatyrka also stops at the fork of a road. Such plot motif is often present in fairy tales. For example, in the fairy tale "Old woman Beyberikeen" a girl, despite the warning by Khaardjyt Bergen, goes on a forbidden road and gets into trouble-comes to the place where lives Baba Yaga. In Olonkho the heroes, listening to the voice of the heart, adhere to the happy road.

In this Olonkho D.A. Tomskaya there is one more episode characteristic for a fairy tale: a old man with an old woman, considering, whether to give out their daughter in marriage for the hero who saved her, arrange to him a check. They spread the skins of the horses from the hitching-post to the dwelling, and then scatter the horse and cow dung under the threshold of the house, covering it all with a transparent stone. The owners decide not to give out their daughter in marriage to the hero, if he slips and falls with his lower back. However, the hero passed this test with honor. In her fairy tale "Njyy-Njyy" D.A. Tomskaya uses the same motive when the little hero tortures Alaa Mogus.

Being a wonderful storyteller, D.A. Tomskaya in Olonkho also introduces traditional fairy-tale motifs. Despite the fact that the latter are abundantly available in Olonkho "Eliter Bergen", it is undoubtedly based on epic traditions where the plot scheme, characteristic of all Yakut Olonkho, is strictly observed also in this work.

#### **The plot and the motive of Olonkho "Khaan Ilbisteen" D.A. Tomskaya**

Olonkho "Khaan Ilbisteen" D.A. Tomskaya recorded on tape during a meeting of the storyteller with folklorists in 1984 [5]. This epic text differs from the previous two in that it presents the struggle of the heroes-aiyy with abaahy on a truly epic scale. Although the plots of Olonkho are similar, the ingenuity, colorfulness of the description of heroic feats, duels of each hero-aiyy amazes. But the main feature, in our opinion, is that in this Olonkho there are two storylines associated with the two main characters – brother and sister Khaan Ilbisteen and Kyys Kyndya Nyurgun. Accordingly, the work can be divided into two parts: 1) Khaan Ilbisteen, defending his sister, fights with the hero-abaahy, wins and, going to ask in marriage a girl of the tribe aiyy, disappears; 2) Kyys Kyndya Nyurgun overcomes the hero-abaahy in the fight and marries the hero Anyan Bergen.

The full name of Khaan Elbisteen Khallaan Khandagay Kyyla Sonogos attaakh kharyialaakh batyialaakh Khaan Ilbisteen bukhatyir. The homelands of the main character, as well as his home are described in such a way that there is no doubt "only on such a land can live a hero":

Three hundred fathoms high,  
Seven hundred fathoms latitude,  
Silvery color  
He has a house,  
Silver shelves,  
And on the left-a three-room  
He has the gold closet ... [5, l. 1].

The tie of Olonkho occurs at the moment when the hero of the Lower world, the son of abaahy alta Tumus, – having a single leg that grew from under the groin, a single hand growing directly from the chest, a single, pond-like eye in the middle of the forehead-comes to ask in marriage the sister of the hero, the beautiful hero Kyys Kyndya Nyurgun. The entry into the struggle for the sake of protection of the offended and oppressed ends the serene life of the hero aiyy. First hero-Aiyy idles like sons of the old man Kemyus Mekulukeen and women of Elgeen leyekhsit. Instead of him his dogs hunt, running tirelessly through the dense forests while wide valleys, and he sleeps all day long, burying himself in soft pillows. If during the battle the hero Abaahy Ala Maraydaan is helped by his shaman Aan Tuonay, the hero-Aiyy is helped by his three dogs, and together they defeat Ala Maraydaan. This episode seems to reflect the lives of Northern people engaged in hunting.

Khaan Ilbisteen, defeating the hero-abaahy, who came to propose to his sister, makes his first feat. Then, according to the scheme of the plot development of Olonkho, the hero embarks on a long journey, to meet his fate: he must find a worthy wife,

get a family and give birth to sons. Marriages, the expansion of the maternal family, the reproduction of Urankhay Sakha are the purpose of life and struggle of the hero-aiyy. In order to fulfill his destiny, Khaan Ilbistein embarks on a difficult journey, despite the tears and pleas of his sister, and this ends the story of him.

In the second part of Olonkho in the spotlight there is a sister Khaan Ilbistein – bogatyryka of Kyys Kyndya Nyurgun. To her wooing came heroes-suitors Alta Tumas and Aiyy Challaayan; defeated in the fight with the hero, they die. When in search of her brothers appears their eldest sister, Kyys Kyndya Nyurgun, wearing the armor of her deceased brother, disguised, deceit and wins her also. Bogatyryka destroys the country abaaah, burns their homes. In this episode is reflected the harsh law, to which rigidly adhered ancient warriors to destroy the enemies to the very last one. Having destroyed enemies, Kyys Kyndya Nyurgun lives quietly in her homeland, when arrives to ask in marriage hero-Ayanay Bergen. According to an ancient tradition, bogatyryka can marry only the one who will overcome her by force. The main character sets a condition: she will move into the house of the groom, if his hands are stronger than her hands, and his legs are faster than her legs. But their rivalry does not look like a fight of heroes, as in most Olonkho, but like a competition in dexterity. V.M. Zhirmunsky writes about it: "Much less often in heroic tales (i.e. Olonkho. B. I.) of Turkic-speaking peoples one meets with from more archaic typological perspective the plot marriage contest between the bridegroom and bride, bogatyryskoy maiden" [6, sec. 29]. Thus, in the Yakut Olonkho the oldest story is preserved. Kyys Kyndya Nyurgun, competing, is winning Ayanay Bergen. But their fate is predetermined by the highest deities, so,

taking from Aan Alakhchyn Khotun, the spirit of the great tree of life Aal Luuk Mas, living water, they drip it on the body of the hero, why it is filled with great power. Only after this bogatyryka agrees to marry him.

As in other Yakut epic texts, the main idea of Olonkho "Khaan Ilbistein Bukhatyyr" is the idea of peace in the family, the settling of a happy life in the Middle world, overcoming of the dark forces. Heroes of the tribe ayy, making difficult campaigns, fighting to the death with the strongest heroes-abaah, win. Describing epic events, olonkhosut artistic means to show the struggle between light and darkness, good and evil in real life. Good and light are associated with heroes-aiyy, craving for bad and dark-with heroes-abaah. In Olonkho the aspiration of heroes-aiyy to a victory, fidelity to this word, desire to protect his people from evil forces and charms, heroic fight for the peace and prosperity of aiyy on the Middle earth is sung.

At the meeting with folklorists D.A. Tomskeya performed her Olonkho not completely, but in an abbreviated form. Thus, the campaign of Khaan Ilbistein in search of a bride is mentioned only in passing, although in fact the heroic adventures of the hero were to be the basis of all Olonkho. The entire second part of work – marriage contest of virgin-bogatyryki with grooms and her marriage virtually is not connected in this version with the name Khaan Ilbistein, and evolves as an independent plot. Despite such differences, this Olonkho is clearly dominated by heroic motifs hence, it is a more traditional epic work compared to the short Olonkho of the storyteller.

In conclusion, it is safe to say that in the repertoire of the Verkhoyansk storyteller D.A. Tomskeya all Olonkho, and myth, and fairy tale are intricately intertwined.

#### Библиографический список

1. Эрбэзэр Эрчимнээх Элгэр Бэргэн. Олонхосут Д.А. Томская. Фонозапись В.В. Илларионова, расшифровка И.И. Стручковой. Рукописный архив ИГИПМНС СО РАН, ф. 5, оп. 7, д. 146, 94 л.
2. Образцы народной литературы якутов. Под редакцией Э.К. Пекарского. Петербург: б/и, 1918.
3. Серошевский В.Л. Якуты: опыт этнографического исследования. Санкт-Петербург: Изд-во РГО, 1896.
4. Кыдааннаах Кыыс бухатыыр. Олонхосут М.Н. Горюхов. Запись Т.Т. Данилова, 1945. Рукописный фонд ИГИ и ПМНС, ф. 5, оп. 7, д. 56. 141 л.
5. Хаан Илбистээн бухатыыр. Олонхосут Д.А. Томская. Фонозапись В.В. Илларионова. Расшифровка И.И. Стручковой, 1984. Рукописный архив ИГИПМНС СО РАН, ф. 5, оп. 7, д. 146, 94 л.
6. Жирмунский В.М. Тюркский героический эпос. Ленинград: Наука, Ленинградское отделение, 1974.

#### References

1. 'Erb'eg'er 'Erchimm'e'eh 'Elit'er B'erg'en. Olonhosut D.A. Tomskeya. Fonozapis' V.V. Illarionova, rasshifrovka I.I. Struchkovej. Rukopisnyj arhiv IGIPMNS SO RAN, f. 5, op. 7, d. 146, 94 l.
2. Obrazcy narodnoj literatury yakutov. Pod redakciej 'E.K. Pekarskogo. Peterburg: b/i, 1918.
3. Seroshevskij V.L. Yakuty: opyt 'etnograficheskogo issledovaniya. Sankt-Peterburg: Izd-vo RGO, 1896.
4. Kydaannaah Kyys buhatyyr. Olonhosut M.N. Gorohov. Zapis' T.T. Danilova, 1945. Rukopisnyj fond IGI i PMNS, f. 5, op. 7, d. 56. 141 l.
5. Haan Ilbist'e'en buhatyyr. Olonhosut D.A. Tomskeya. Fonozapis' V.V. Illarionova. Rasshifrovka I.I. Struchkovej, 1984. Rukopisnyj arhiv IGIPMNS SO RAN, f. 5, op. 7, d. 146, 94 l.
6. Zhirmunskij V.M. Tyurkskij geroicheskiy 'epos. Leningrad: Nauka, Leningradskoe otdelenie, 1974.

Статья поступила в редакцию 17.11.19

УДК 811.512.1

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10227

Lukina Yu.S., MA student, M.K. Ammosov North-Eastern Federal University (Yakutsk, Russia), E-mail: yu.s.lukina@mail.ru

Sorova I.N., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, M.K. Ammosov North-Eastern Federal University (Yakutsk, Russia), E-mail: isorova@mail.ru

**WORDS THAT DENOTE RELATIONSHIPS IN YAKUT AND TARTAR LANGUAGES.** The article deals with comparative study of terms of relationships in Yakut and Tartar languages. Terms of blood relationships (consanguinity is a straight line, through one or two generations or even more and sidelines) and due to marriage (terms of relations from the husband's line, wife's line, as well as terms of interrupted or acquired relations and neutral terms of relations) have been analyzed in phonostructural, lexically-semantic and etymological aspects. The terms of relationships being an important historically-ethnographic source, represent a great interest from the linguistic point of view. The system of relationship in Yakut and Tatar languages is mainly unified with systems of relationships of other Turkic peoples. At the same time, in the course of formation of peoples, their own system of relationships had been gradually taken shape having some specific moments. They are reflected in lexically-semantic as well as in phonostructural composition of relationships terminology.

**Key words:** terms of relations, lexically-semantic peculiarities, phonostructure, etymology, lexical parallels, phonetic changes.

Ю.С. Лукина, магистрант, Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: yu.s.lukina@mail.ru

И.Н. Сорова, канд. филол. наук, доц., Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: isorova@mail.ru

## СЛОВА, ОБОЗНАЧАЮЩИЕ РОДСТВО, В ЯКУТСКОМ И ТАТАРСКОМ ЯЗЫКАХ

Статья посвящена сравнительно-сопоставительному исследованию терминов родства в якутском и татарском языках. Термины родства по крови (кровное родство – прямая линия, через одно поколение, через два и более поколения и боковая линия) и по браку (термины родства со стороны мужа, со стороны жены, термины прерванного и приобретенного родства и нейтральные термины родства) анализируются в фоноструктурном, лексико-семантическом и этимологическом аспектах. Система родства в якутском, и в татарском языках в своей основе едины с системой родства других тюркских народов. Вместе с тем, в ходе формирования якутского и татарского народа постепенно складывалась своя система родства, имеющая некоторые специфические моменты. Они отразились и в лексико-семантическом, и в фоноструктурном составе терминологии родства.

**Ключевые слова:** термины родства, лексико-семантические особенности, фоноструктура, этимология, лексические параллели, фонетические изменения.

В современном якутском языкознании имеются значительные исследования в области описательного, сравнительного и исторического изучения лексики. Несмотря на это, многие вопросы лексикологии остаются недостаточно разрабо-

танными и требуют дальнейших исследований. Так, на современном этапе развития якутского языка одной из актуальных задач является изучение терминов родства в сравнительно-сопоставительном аспекте. Сравнительное исследова-

ние терминов родства якутского и татарского языков может дать новые знания не только в лингвистике, но и в историко-этнографических исследованиях.

Целью настоящей работы является сравнительное исследование терминов родства якутского и татарского языков. Для достижения этой цели решаются следующие задачи: рассмотрение аспектов и основных проблем изучения терминологии родства; освещение истории изучения терминов родства в тюркском языкознании; выявление системы терминов родства якутского и татарского языков; описание лексико-семантических и фоноструктурных особенностей терминов кровного родства, родства по браку, приобретенного и прерванного родства, а также нейтральных терминов родства в якутском и татарском языках.

Терминологию родства разделяют на две макросистемы: термины родства по крови, представляющие собой членов одного рода, связанных между собой кровными узами и, в конечном счете, имеющих одного общего предка, и термины родства по браку (термины свойства), которые обозначают взаимоотношения людей, возникшие между ними в результате брачных связей. Термины свойства и термины кровного родства являются выражениями двух типов родственных отношений как одного целого [1, с. 45].

Термины родства и свойства тюркских народов неоднократно были объектом исследований ученых. В настоящее время накоплен значительный теоретический и практический материал по терминам родства тюркских языков. Большой материал по терминам родства, относящихся к общетюркской лексике, представляет «Этимологический словарь тюркских языков» Э.В. Севортяна, в котором охвачены общетюркские и межтюркские лексические основы [2]. При этом большое внимание уделяется семантике терминов родства, анализируется происхождение этих слов. В статье «Термины родства в тюркских языках» Л.А. Покровской детально рассмотрены термины родства, относящиеся к общему лексическому фонду в тюркских языках, дан сравнительно-исторический анализ наиболее распространенных тюркских терминов родства, охарактеризовано их происхождение [3]. Особенности систем терминов родства тюркских народов первым выявил Н.В. Бикбулатов. Он отметил, что у тюркских народов существуют схожие черты в системе терминологии родства, и обнаружил наличие принципа «скользящего счета родства», по которому все боковые кровные родственники по отцовской линии, а также младшие родственники и их супруги терминологически обозначаются, как и в большинстве других систем, вне зависимости от генеалогической цепочки принадлежности к поколению и определяются по их относительному возрасту, где системой координат служит прямая линия родства [4, с. 243].

Впервые термины родства якутского языка упоминаются в фундаментальном труде О.Н. Бетлингера «О языке якутов» [5], который послужил объективной основой в последующих исследованиях обсуждаемой проблемы в якутском языкознании. Е.П. Федорова выявила и описала системы терминов родства и свойства якутского языка, а также примыкающих к ним социальных терминов якутского языка в структурно-семантическом аспекте [6]. В татарском языкознании Д.Б. Рамазанова исследовала систему терминов родства татарского языка, анализировала фактический материал по говорам и памятникам старотатарской литературы с привлечением также и данных из других тюркских, финно-угорских и других языков [7].

Методом сравнительно-сопоставительного анализа мы рассмотрели всего 110 терминов родства по крови и браку в лексико-семантическом и фоноструктурном аспекте, а также их этимологию, из них – 58 якутских и 52 татарских.

Термины кровного родства в якутском языке образуют семантическое поле с четко организованной структурой: разграничение по женской (*уйэ ууһа*) и мужской (*аһа ууһа*) линиями, а в татарской системе родства родственники по отцу и матери обозначаются одними и теми же терминами.

Термины родства по крови составляют древний пласт лексики. Основные номинативные термины (*ана, ата, әби* < др.тюрк *аба, апа, ага* < др.-тюрк. *апа, эне, ул* и т.п.) зафиксированы еще в древнетюркских письменных памятниках. Термины родства по крови по нисходящей линии в обоих языках представлены общетюркскими словами с незначительными фонетическими изменениями (*ул* – *ул* – 'сын', *кыыс* – *кыз* – 'дочь', *уйэ* – *ана* – 'мать'), кроме якутского термина *аһа*. В татарском языке *аһа* – это почтительное обращение взрослых мужчин к своим старшим братьям, а в якутском языке термин *аһа* имеет два значения: во-первых, «отец, родитель», во-вторых, «старший по возрасту, независимо от его пола» [8, т. 1, с. 248 – 249]. В татарском языке своего отца называют древнетюркским термином *матта* 'отец' [9, с. 43]. Из этого следует, что татарский *аһа* и *ата* сохранили свое первоначальное древнетюркское значение, а якутский термин *аһа* обозначает отца и старшего по возрасту человека независимо от его пола.

В обоих языках термины, определяющие родственность через одно поколение, четко выражены в литературном языке. Термины, обозначающие деда, в якутском и татарском языках даны разными словами древнетюркского происхождения (*эһэ* от *эки* – *дедушка, бабай* от *баба* – *дедушка*). Якутское *эһэ* татарское *эби* – 'бабушка' сохранили изначальную тюркскую форму. Как отмечает тюрколог Э.В. Севортян, данный термин происходит от тюркского слова *ебе/еве* [2, с. 221]. Терминами *әби, бабай* – 'бабушка' [9, с. 723; 51] именуются и другие родственники, входящие в это же поколение: старшие сестры и братья отца или матери. Как видно, в ходе упрощения системы родства и при определении индивидов родства, синонимичные пары утвердились за различными индивидами, входящими в одно и то же поколение. Якутский термин *сиэн*, обозначающий внука, происходит от древнетюркского термина *jegän* – 'племянник' [10, с. 252]. Для варианта в

якутском языке произошло выпадение согласного *г* в интервокальной позиции, и в соответствии с этим гласные, окружавшие его, составляют дифтонг *из*. А татарские термины, обозначающие внука и внучку (*онык, оныка*), происходят от русского термина *внук и внучка* с некоторыми фонетическими изменениями, т.е. утрачен начальный *г*, что связано с фонетическими закономерностями татарского языка, для которого чужды губно-зубной звук *г* и стечение согласных в начале слова.

Термины родства через два поколения и более в обоих языках даны описательными (*хос эбэ* – *карт эби* – 'прабабушка', *хос эһэ* – *карт бабай* – 'прадедушка') и сложными (*оныгынын кызы* – *сиэн кыыс* – 'внучка', *оныгынын улы* – *сиэн ул* – 'внук') словами. Якутские термины *хос эбэ* – 'прабабушка', *хос эһэ* – 'прадедушка', *хос сиэн* – 'правнук' [8, т. 13, с. 614] представляют собой составной термин родства, состоящий из основы *эбэ/эһэ/сиэн* в сочетании с детерминативом *хос*, который сам по себе не является термином родства. В татарском языке для обозначения 'внука' и 'внучки' к термину *оһуһ* прибавляется притяжательный аффикс *-ыт* и для указания пола сочетается с терминами *ул* и *кыз* с притяжательным аффиксом: *оныгынын улы/оныгынын кызы*.

При сравнении кровного родства по боковой линии, кроме терминов, обозначающих старшую и младшую сестру, большинство терминов имеют общетюркский корень и совпадают по значению. Отличия якутских терминов кровного родства по боковой линии заключается в том, что у каждого понятия есть несколько вариантов, например, татары называют всех родственников отца мужского пола термином *аға*, а в якутском языке старшего брата отца называют термином *аһаһа*, брата матери – *тааһ*, младшего брата отца и родного брата – *убай*. Якутский термин *эһийиһ*, обозначающий старшую сестру, происходит от монгольского *эхи*, а также используется исконно тюркский термин *аһаһа*, который также обозначает старшую сестру. В татарском языке это понятие называют общетюркским словом *ала*, который может употребляться и по отношению и к старшим родственницам, т.е. сестрам родителей и дедам, и к старшим родственницам брачного свойства, и к любой женщине, старшей по возрасту. То есть термин *ала* также несет групповую функцию. Понятие 'младшая сестра' в обоих языках выражено разными словами древнетюркского происхождения: в якутском – *балыс* (от *baltır* – младшая родственница [10, с. 81]), в татарском – *сәнел* (от *señe* – младшая сестра [10, с. 495]).

Основные термины родства по браку (*эр* – *ип* – 'муж', *хотун* – *хатын* – 'жена', *куһуһ* – *күйү* – 'зять', *күйиһ* – *килен* – 'невестка', *санас* – *жиңгэ* – 'жена старшего брата или дяди') в обоих языках аналогичны, то есть оба происходят от древнетюркских терминов, имеют лишь незначительные фонетические изменения. В якутском языке древнетюркское слово *хатун* используется в ожающем варианте. Понятие 'жена' в якутском языке иногда передается термином *оһоһ*.

Термины родства со стороны мужа и жены в татарском языке даны сложными словами, все они начинаются со слова *каен* (от тюркского *кайын*), которое означает 'родственник по мужу и жене' [9, с. 206], например: *каената* – 'свекор, тесть', *каенана* – 'свекровь, теща', *каеныш* – 'старший деверь' и т.д., а в якутском языке термины даны с атрибутивным словосочетанием с *кылын* в конце слова. Данный термин *кылын* тоже происходит от тюркского термина *кайын*, но в якутском языке он обозначает родственников только со стороны жены (*аһа кылын* – 'тесть', *уйэ кылын* – 'теща', *ул кылын* – 'шурин', *аһа кылын* – 'золовка'). Термины со стороны мужа в якутском языке, кроме общетюркских терминов *втоһон* – 'свекор' и *хотун* – 'свекровь', даны с атрибутивным словосочетанием *кыыс хотун* – 'старшая сестра мужа', *ул тоһон* – 'брат мужа'.

В татарском языке большинство терминов приобретенного и прерванного родства сопровождаются словом *уеи*, что значит 'неродной, сводный, чужой' (*уеи ана* – 'приемная мать', *уеи ата* – 'приемный отец', *уеи кыз* – 'приемная дочь', *уеи ул* – 'приемный сын' [9, с. 744]), а в якутском языке неродного родителя сопровождают термином *кииринньэн*, что означает 'приемный' [9, т. 4, с. 58]. а ребенка – *иитиэх* – 'приемный, находящийся на воспитании' [8, т. 3, с. 787]. В обоих языках также присутствуют заимствованные термины с русского языка (*опекун* – *эппэкиһин*). К татарским терминам, обозначающим вдову и вдовца, прибавляют слово «тол», означающий 'вдовый' (*тол хатын* – 'вдова', *тол ир* – 'вдовец') [9, с. 544], а в якутском языке к словам *дьахтар* – 'женщина' и *эр куйу* – 'мужчина' прибавляют заимствованное от русского языка слово *оодоһо* – 'вдова, вдовец' [8, т. 7, с. 199].

Нейтральный термин родства 'свахи' в обоих языках происходит от монгольского *xudugui*: в татарском языке 'сват' и 'сватья' передаются одним термином – *кода/кодагыһ* – 'кум, сват' [9, с. 266], в якутском языке 'сватья' – это *ходоһой*: 1) 'мать или родственница жены или мужа (по отношению друг к другу)'; 2) 'сватья, как родственник женского пола по свойству' [8, т. 13, с. 501]. А 'сват' в якутском языке происходит от древнетюркского слова *tünür* – 'свойственник по браку, родственник' [10, с. 597] и имеет значение: 1) 'родство двух отцов жены и мужа по отношению друг к другу, также каждый из родственников по мужской линии со стороны мужа и жены по отношению друг к другу'; 2) 'сват' [8, т. 11, с. 260].

В результате проведенного этимологического анализа можно утверждать, что 74% терминов родства якутского языка составляют слова тюркского происхождения, 9% терминов заимствованы из русского языка, 10% – с монгольского происхождения и 7% терминов – исконно якутские слова (см. диаграмму 1).



Диаграмма 1



А в татарском языке слова с тюркским происхождением составляют 74%, заимствования из русского языка – 12%, терминов с монгольским происхождением – 4%, исконно татарские – 10% (см. диаграмму 2).

Диаграмма 2



Структурно-семантический анализ якутских лексических параллелей тюркского происхождения выявил, что количество лексем с абсолютным совпадением структур составляет 19%, с частичным совпадением – 60%, с

измененным структурным типом – 21%, а в татарском языке с абсолютным совпадением структур – 38%, с частичным совпадением – 62%, с измененным структурным типом – 0% (см. табл. 1). Основными причинами неустойчивости фоноструктур именных основ древнетюркского языка в якутском языке является образование вторичных монофтонгов (долгие гласные и дифтонги) в результате выпадения ауслауных согласных, слияние гласных звуков при выпадении консонантных согласных в анлауте, а в татарском языке – это слияние гласных при выпадении из слова консонантных согласных и изменение места гласных в корне слова.

Таблица 1

Древнетюркские параллели

ФСГ	Якутский язык	Татарский язык
Абсолютное совпадение	19% (8)	38% (14)
Частичное совпадение	60% (26)	62% (23)
Изменение структурных типов	21% (9)	–

Структурно-семантический анализ татарских лексических параллелей монгольского происхождения показал, что количество лексем с абсолютным совпадением структур составляет 20%, с частичным – 80%, с измененным структурным типом – 0%, а в татарском языке с абсолютным совпадением структур – 100%, с частичным совпадением – 0%, с измененным структурным типом – 0% (см. табл. 2). Основными причинами неустойчивости фоноструктур именных основ монгольского языка в якутском языке являются видоизменения согласных, образование долгого гласного, прибавление согласного в конечном слоге.

Таблица 2

Монгольские параллели

ФСГ	Якутский язык	Татарский язык
Абсолютное совпадение	20% (1)	100% (2)
Частичное совпадение	80% (4)	–
Изменение структурных типов	–	–

Таким образом, проведенный фоноструктурный и структурно-семантический анализы именных основ позволяют сделать вывод, что татарский язык находится в наиболее близкой позиции к древнетюркским параллелям. В якутском языке, по сравнению с общетюркскими терминами, эти лексемы зафиксированы с определенными семантическими и фонетическими изменениями. В обоих языках также присутствуют термины с монгольским происхождением и заимствования из русского языка.

## Библиографический список

1. Кара-оол Л.С. *Термины родства и свойства в тувинском языке*: Диссертация ... кандидат филологических наук. Кызыл, 2003.
2. Севортян Э.В. *Этимологический словарь тюркских языков. Общетюркские и межтюркские основы на гласные*. Москва: Наука, 1974.
3. Покровская Л.А. Термины родства в тюркских языках. *Историческое развитие лексики тюркских языков*. Москва: Изд-во АН СССР, 1961: 11 – 81.
4. Бикбулатов Н.В. Скользящий счет поколений в урало-алтайских системах родства (по данным ареальных наблюдений). *Ареальные исследования в языкознании и этнографии (язык и этнос)*: сборник научных трудов. Ленинград: Наука, 1983: 240 – 247.
5. Бетлингк О.Н. *О языке якутов*. Перевод В.И. Рассадина. Новосибирск: Наука, 1990.
6. Федорова Е.П. *Термины родства и свойства в якутском языке*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Якутск, 2012.
7. Рамазанова Д.Б. *Термины родства и свойства в татарском языке*. Казань: Татарское книжное издательство, 1991.
8. *Толковый словарь якутского языка*. Под редакцией П.А. Слепцова. Новосибирск: Наука, 2004 – 2018; Т.
9. Ганиев Ф.А. *Татарско-русский словарь*. Казань: Татарское книжное издательство, 1998.
10. Наделяев В.М., Насилов Д.М. и др. *Древнетюркский словарь*. Ленинградское отделение издательства «Наука». Ленинград, 1969.

## References

1. Kara-ool L.S. *Terminy rodstva i svojstva v tuvinskom yazyke*: Dissertaciya ... kandidat filologicheskikh nauk. Kyzyl, 2003.
2. Sevortyan E.V. *Etimologicheskij slovar' tyurkskikh yazykov. Obschetyurkskie i mezhtyurkskie osnovy na glasnnye*. Moskva: Nauka, 1974.
3. Pokrovskaya L.A. *Terminy rodstva v tyurkskikh yazykakh. Istoricheskoe razvitiye leksiki tyurkskikh yazykov*. Moskva: Izd-vo AN SSSR, 1961: 11 – 81.
4. Bikbulatov N.V. *Skol'zjashchij schet pokolenij v uralo-altajskikh sistemah rodstva (po dannym areal'nyh nablyudenij)*. *Areal'nye issledovaniya v yazykoznanii i etnografii (yazyk i etnos)*: sbornik nauchnykh trudov. Leningrad: Nauka, 1983: 240 – 247.
5. Betlingk O.N. *O yazyke yakutov*. Perevod V.I. Rassadina. Novosibirsk: Nauka, 1990.
6. Fedorova E.P. *Terminy rodstva i svojstva v yakutskom yazyke*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Yakutsk, 2012.
7. Ramazanova D.B. *Terminy rodstva i svojstva v tatarskom yazyke*. Kazan': Tatarskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1991.
8. *Tolkovyy slovar' yakutskogo yazyka*. Pod redakciej P.A. Slepцова. Novosibirsk: Nauka, 2004 – 2018; T.
9. Ganiev F.A. *Tatarsko-russkij slovar'*. Kazan': Tatarskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1998.
10. Nadejyev V.M., Nasilov D.M. i dr. *Drevnetyurkskij slovar'*. Leningradskoe otdelenie izdatel'stva «Nauka». Leningrad, 1969.

Статья поступила в редакцию 14.11.19

УДК 801.52

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10228

Amirova P.R., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: uzlipat066@mail.ru

**TO STUDY OF LEXICO-SEMANTIC CATEGORIES IN CLASSES ON THE PRACTICAL COURSE OF THE RUSSIAN LANGUAGE IN THE NON-RUSSIAN (AVAR) AUDIENCE.** The article notes that the national and cultural features manifested in the language can be revealed only in the comparative study of Russian and the native language of students. They are most clearly manifested at the lexical and phraseological levels, since the nominative means of language are most

directly related to non-linguistic reality, with the difference of cultures. The problem of intercultural communication in the study of the Russian language is currently considered as one of the priorities, since it is impossible to teach another language without taking into account the peculiarities of the culture of native speakers, which are expressed primarily in the language. When carrying out lexical work in a non-Russian audience, it is also necessary to take into account the pragmatic aspect, i.e. the human factor, both in the lexical meaning of the word and in the functioning of this word in the context. In any language there are words and phrases that do not have a one-word translation, since their lexical concepts are absent in native non-Russian languages, so the content plan of these words can not be compared with foreign lexical concepts. Qualitative improvement of the lexical stock is that it is necessary to clarify the lexical meaning, the scope of use of known to students and newly studied words. The assimilation of Russian vocabulary by non-Russian students often causes considerable difficulties. The difficulties are created by the system of the Russian language. In addition, the word itself as the basic unit of language is complex, diverse and multidimensional in terms of its functions. In other words, the difficulties are determined by the richness of the lexical base of the Russian language and the polysemy of lexical units.

**Key words:** intercultural communication, ethnolinguistic community, national-cultural semantics, practical course of Russian language, lexical and semantic categories.

*П.Р. Амирова, канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», г. Махачкала, E-mail: uzlipat066@mail.ru*

## К ИЗУЧЕНИЮ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИХ КАТЕГОРИЙ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ПРАКТИЧЕСКОМУ КУРСУ РУССКОГО ЯЗЫКА В НЕРУССКОЙ (АВАРСКОЙ) АУДИТОРИИ

В статье отмечается, что национально-культурные особенности, проявляющиеся в языке, могут вскрываться лишь при сравнительном изучении русского и родного языка учащихся. И наиболее ярко они проявляются на лексическом и фразеологическом уровнях, так как номинативные средства языка наиболее прямо связаны с внеязыковой действительностью, с различием культур. Проблема межкультурной коммуникации при изучении русского языка в настоящее время рассматривается как одна из приоритетных, поскольку нельзя обучать другому языку без учета особенностей культуры носителей языка, которые выражаются, прежде всего, в языке. При проведении лексической работы в нерусской аудитории необходим также учет прагматического аспекта, т.е. человеческого фактора, как в лексическом значении слова, так и в функционировании этого слова в контексте. В любом языке есть слова и словосочетания, которые не имеют односложного перевода, так как их лексические понятия отсутствуют в родных языках нерусских, поэтому план содержания этих слов нельзя сопоставить с иноязычными лексическими понятиями. Это так называемая безэквивалентная лексика. Качественное совершенствование лексического запаса состоит в том, что необходимо уточнять лексическое значение, сферы употребления известных студентам и вновь изученных слов. Усвоение русской лексики нерусскими учащимися часто вызывает у них значительные трудности. Трудности создает, во-первых, системность русского языка. К тому же само по себе слово как основная единица языка – сложное, разноплановое и многомерное по объему его функций. Другими словами, трудности определяются богатством лексической базы русского языка и многозначностью лексических единиц.

**Ключевые слова:** межкультурная коммуникация, этнолингвистическая общность, национально-культурная семантика, практический курс русского языка, лексико-семантические категории.

Особенности языка могут быть показаны при сравнительном изучении данного языка с остальными. В Республике Дагестан с учётом того, что многие жители проживают в сельских районах и первоначально обучают детей родному языку, проблема качественного изучения русского языка стоит по-прежнему остро. При этом особое внимание уделяется подготовке будущих учителей русского языка, которые впоследствии будут преподавать его в республиканских школах. В процессе преподавания в вузе «Практического курса русского языка» преподаватели уделяют особое внимание лексико-семантическим аспектам, так как, по мнению многих преподавателей, учёных [1 – 6 и др.], знание именно лексики, а не грамматики или фонетики в гораздо большей степени определяет освоение языка как средства межкультурной коммуникации [6, с. 3].

Как показал наш многолетний опыт преподавания, изучение лексико-семантических категорий на занятиях по практическому курсу русского языка невозможно без сравнительно-типологического описания контактируемых языков. Работа над обогащением лексического запаса студентов включает следующие компоненты:

- качественное совершенствование имеющегося запаса,
- количественное увеличение слов;
- обучение умению пользоваться известными и вновь усвоенными словами [4].

Качественное совершенствование лексического запаса состоит в том, что необходимо уточнять лексическое значение, сферы употребления известных студентам и вновь изученных слов. Усвоение русской лексики нерусскими учащимися часто вызывает у них значительные трудности. Трудности создаются системность русского языка. Они определяются, прежде всего, многозначностью лексических единиц и разнообразием лексической базы русского языка. Также трудность вызывают многозначные слова русского языка, в которых семантическая структура не совпадает с семантической структурой слов родного языка. Так, например, в русском языке глагол «вступить» имеет следующие значения:

- 1) во что. Войти, въехать куда-нибудь;
- 2) на что. Ступить, поднимаясь;
- 3) во что. Стать членом, деятелем, участником чего-нибудь;
- 4) во что. Начать делать что-нибудь (Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. Москва: Издательство «Азъ», 1992).

В аварском языке глагол *лъуъине*, соответствующий русскому *вступить*, имеет три значения. В аварском языке у этого глагола нет значения «вступить, поднимаясь».

Изучение русского языка в нерусской аудитории пойдет легче, если проводить обучение с опорой на родной язык, предупреждая при этом интерферирующее влияние родного языка и используя явление транспозиции. В русском языке большинство слов многозначные, в аварском их мало. В аварском языке значения многозначных слов также реализуются в контексте. В ряде случаев сту-

денты затрудняются определить, является ли данное слово омонимом или же это многозначное слово. При этом прежние семантические связи слов утрачиваются, лишь этимологический анализ позволяет установить общий семантический признак, который может свидетельствовать о едином историческом корне данных слов. Например, вследствие распада многозначного слова появились омонимы: *среда* – *окружение* и *среда* – *день недели* и др. Во всех случаях, когда трудно отграничить омонимы от многозначных слов, следует обращаться к толковым словарям.

Другой способ разграничения многозначных слов и омонимов – это словообразовательный. Слово-омоним приобретает свои, отличные от присущих для данного полисемического гнезда словообразовательные возможности. Ср. словообразовательные возможности у этих слов: *коса* (прическа) – *коса* (орудие труда) – *коса* (отмель). Важным критерием разграничения омонимии и полисемии является лексическая валентность, т.е. синтагматические связи. Между многозначными словами всегда прослеживается связь, в то время как значения слов-омонимов всегда исключают друг друга [2].

При проведении лексической работы в нерусской аудитории необходим также учет прагматического аспекта, т.е. человеческого фактора как в лексическом значении слова, так и в функционировании этого слова в контексте. К языковой прагматике мы относим всю совокупность человеческих знаний, в среде которых происходит деятельность языка и которые оказывают влияние на использование языка и на отношение к нему. Любой из этих факторов может повлиять на объем семантической структуры русского языка. Так, например, глагол перемещения субъекта в пространстве *ехать* воспринимается студентами-аварцами лишь как слово, обозначающее любое перемещение, в результате чего в речи он замещается глаголом *идти*.

Одним из аспектов прагматической семантики слов является выражение эмоциональной оценки. В русском языке существуют разные способы выражения эмоциональной оценки: специальная лексика, словообразовательные элементы. В аварском языке также есть эмоционально-оценочная лексика. Однако множество слов в русском и аварском языках не совпадает, особенно это касается тех лексем, в которых эмоциональная оценка развита на основе метафорического переноса (*лиса*, *зусь*, *змея*).

Словообразовательный способ выражения эмоциональной оценки в аварском языке не развит, поэтому восприятие лексем с положительной и отрицательной оценкой затруднено (ср.: *старичок* – *старикан* – *старикашка* и др.). Соотнесенность с определенными частями речи – один из принципов работы при изучении фразеологизмов. При таком подходе не нарушается целостность значения оборотов и их грамматическая (синтаксическая) функция. Для усвоения грамматических особенностей устойчивых словосочетаний наиболее эффективными являются задания, в которых учитывается как компонентный состав фразеологизмов, так и их соотнесенность с определенными частями речи.

Таблица 1

## Система упражнений для обогащения словарного запаса студентов

№	Примеры упражнений
1.	Распределите слова по лексико-семантическим классам; а) с предметным значением; б) со значением признака; в) со значением действия; г) обозначающие состояние; д) со значением количества; е) со значением отношения; ж) выражающие эмоции: Звук, коллекционировать, близко, видный, по, крыло, холодно, коллекция, из, мало, спать, ах, двухнедельный, восемь, белый, сон, к, гнев, воздух, находиться, увы, морозный, ой, спешка, удивительный, для, строить, тишина.
2.	Установите, слова каких тематических групп имеются в приведенном списке. Выпишите отдельно единицы каждой группы: Арфа, батальон, волевой, движение, дизайнер, ехать, лететь, масса, монтажник, океанавт, орган, плыть, подниматься, пианино, принципиальный, ракетчик, репортёр, рояль, скорость, словарь, спидвей, справочник, спускаться, температура, учебник, фоторепортёр, энергичный, энергия, энциклопедия.
3.	Дополните тематические группы до десяти и более слов. Предварительно озаглавьте их: 1. Бумага, кирпич, стекло, ... 2. Карась, сом, лосось, ... 3. Баранина, телятина, курятина, ... 4. Кегли, коньки, гантели, ... 5. Прямой, острый, вогнутый, ... 6. Думать, помнить, сомневаться, ... 7. Радоваться, плакать, любить
4.	Что такое значение слова? Что такое моносемия и полисемия? Из данного списка выберите сначала моносемантические, затем полисемантические слова: Вода, строка, воробей, дерево, рекорд, случай, деятель, достоинство, культурный, организовать, рассуждать.
5.	Сравните описания значений данных слов в разных словарях: Благодарность, замок, правило, зелёный, ловкий, смотреть, ставить.
6.	Укажите все значения следующих слов. Приведите примеры употребления их в каждом значении. Определите первоначальное и производное значения: Земля, стол, молния, номер, сон, охота, идти.
7.	Раскройте значение многозначных слов, используя, где возможно, синонимы: Богатый человек, богатая речь; нормы выработки, языковая норма; ясный день, ясная речь; шлифовка камня, шлифовка речи; ученая степень, степень владения языком.
8.	Определите значение слова «добрый» в словосочетаниях. Составьте предложение с каждым словосочетанием: Добрый человек, доброе сердце, добрые мысли, доброе слово, добрый совет, добрые пожелания, добрые люди, добрые знакомые, доброго пути, в добрый час, доброе утро, добрая молва, добрая память, добрая примета, добрая слава, добрая традиция, добрый ужин, доброе здоровье, добрая душа, добрый молодец, добрых пятьдесят километров, добрых два часа.

Для развития у студентов речевых навыков используются задания: самостоятельно сконструировать предложения с фразеологизмами; прослушать текст и дать ответы, включающие в себя фразеологизмы; пересказ отрывков с использованием устойчивых сочетаний слов; сочинения на определенные темы с употреблением фразеологических оборотов.

Кроме названных лексико-семантических явлений встречаются и другие, также требующие серьезного внимания к себе при изучении соответствующей лексики русского языка в нерусской аудитории. Большое значение в этой связи имеет поиск эффективных приемов работы с ними. Конечно, без тщательно разработанной системы работы над словом трудно достигнуть нужной эффективности в обучении нерусских учащихся русскому языку. В зависимости от интерференции подбираются соответствующие приемы и упражнения. Большое значение в обогащении словарного запаса студентов имеет работа со словарями. Система упражнений рассмотрена в табл. 1 [7; 8 и др.]

Главное в работе со студентами – активизировать их интерактивными формами проведения занятий и заинтересовать занимательными упражнениями.

Как показал наш многолетний опыт работы со студентами, для которых русский язык не является родным, применение упражнений, направленных на знакомство и понимание смысла русских народных пословиц и поговорок, а также различных характерных для русского языка оборотов, помогает существенно повысить профессиональную компетентность студентов, будущих учителей русского языка. При этом важно, чтобы в приводимых фразеологических оборотах были заключены не только уже устоявшиеся, но и современные языковые образования.

Подобная работа приводит к существенному обогащению активного словарного запаса, повышению уровня речевой культуры студентов и грамотности.

## Библиографический список

1. Бельчиков Ю.А., Панюшева М.С. *Трудные случаи употребления однокоренных слов русского языка*. Москва, 1969.
2. Вердиева Н.Ф. *Семантика слов*: учебное пособие. Махачкала, 1987.
3. Галкина-Федорук Е.М. К вопросу об омонимах в русском языке. *Русский язык в школе*. 1954; № 3.
4. Семенюк А.А., Городецкая П.Л., Матюшина М.А. и др. *Лексические трудности русского языка*: словарь-справочник. Москва: Русский язык, 1997.
5. Розенталь Д.Э. *Словарь-справочник лингвистических терминов*. Москва, 1985.
6. Шанский Н.М. *Русский язык. Лексика. Словообразование*. Москва: Просвещение, 1975.
7. Мирманова А.М. *Методические основы изучения лексико-семантических понятий на занятиях по практическому курсу русского языка (для студентов технических специальностей)*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Алматы, 2010.
8. Пугачёв И.А. Этнокультурный контекст изучения русской лексики во франкоговорящей аудитории. *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания*. 2011; № 2.

## References

1. Bel'chikov Yu.A., Panyusheva M.S. *Trudnye sluchai upotrebleniya odnokorennykh slov russkogo yazyka*. Moskva, 1969.
2. Verdieva N.F. *Semantika slov: uchebnoe posobie*. Mahachkala, 1987.
3. Galkina-Fedoruk E.M. K voprosu ob omonimah v russkom yazyke. *Russkij yazyk v shkole*. 1954; № 3.
4. Semenyuk A.A., Gorodeckaya P.L., Matyushina M.A. i dr. *Leksicheskie trudnosti russkogo yazyka: slovar'-spravochnik*. Moskva: Russkij yazyk, 1997.
5. Rozental' D.E. *Slovar'-spravochnik lingvisticheskikh terminov*. Moskva, 1985.
6. Shanskij N.M. *Russkij yazyk. Leksika. Slovoobrazovanie*. Moskva: Prosveshchenie, 1975.
7. Mirmanova A.M. *Metodicheskie osnovy izucheniya leksiko-semanticheskikh ponyatij na zanyatiyah po prakticheskomu kursu russkogo yazyka (dlya studentov tehnikeskikh special'nostej)*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Almaty, 2010.
8. Pugachev I.A. 'Etnokul'turnyj kontekst izucheniya russkoj leksiki vo frankogovoryashej auditorii. *Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: Russkij i inostrannye yazyki i metodika ih prepodavaniya*. 2011; № 2.

Статья поступила в редакцию 15.11.19



*Gasanova U.U., Doctor of Sciences (Philology), Professor, Department of Dagestani Languages, DGU; North Caucasus Institute (branch) of the All-Russian State University of Justice (Makhachkala, Russia), E-mail: uzlipat066@mail.ru*

*Bagamaeva M.S., Cand. of Sciences (Philology), senior teacher, Department of Daghestani Languages, DSU (Makhachkala, Russia), E-mail: uzlipat066@mail.ru*

**COMPARATIVE ANALYSIS OF ADVERBS OF TEMPORAL SEMANTICS OF KADAR, KUBACHIN, KAITAG LANGUAGES AND DARGIN LITERARY LANGUAGE.** The study of the dialect and its scientific description in all Dagestan languages is carried out gradually and much later than the other independent parts of speech. The peculiarity of the adverb as a part of speech attracted the attention of linguists throughout the history of the development of the science of language. It is noted that adverbs expressing temporal semantics represent one of the most developed categories of this part of speech. Here the primary role is played by the names of the temporal orientation of the semantic determinant. Temporary adverbs form a kind of series of forms associated with a certain moment in time and their structural and semantic components, correlative with certain case forms of the name, producing for the formation of adverbs of time are nouns with a lexical meaning of time. In the Dargin language there are units, which serve to form temporal adverbs. Therefore, the concept of time in the expression of such lexical and grammatical units is a multidimensional phenomenon. For the expression of each period of time there are certain means, which have sources of their origin. These sources of origin are the etymons of time.

**Key words:** Dargin language, Kadar, kubachin, kaitag, non-written languages, adverb, comparative analysis, temporal semantics, deictonyms.

*У.У. Гасанова, д-р филол. наук, проф. каф. дагестанских языков, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», проф. кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин, Северо-Кавказский институт (филиал) Всероссийского государственного университета юстиции (РПА Минюста России), г. Махачкала, E-mail: uzlipat066@mail.ru*

*М.С. Багамаева, канд. филол. наук, преп., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», г. Махачкала, E-mail: uzlipat066@mail.ru*

## СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ НАРЕЧИЙ ВРЕМЕННОЙ СЕМАНТИКИ КАДАРСКОГО, КУБАЧИНСКОГО, КАЙТАГСКОГО ЯЗЫКОВ И ДАРГИНСКОГО ЛИТЕРАТУРНОГО ЯЗЫКА

*Работа выполнена при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (РФФИ), проект № 18-012-00718 «Документирование кадарского языка: грамматический очерк, тексты, словари».*

Изучение наречий и их научное описание во всех дагестанских языках осуществлялось постепенно и значительно позже остальных частей речи. Своеобразие наречий привлекало лингвистов на протяжении всей истории развития науки о языке. Отмечается, что наречия, выражающие временную семантику, представляя собой один из наиболее развитых разрядов данной части речи. Здесь первостепенную роль играют имена временной ориентации семантической детерминанты. Временные наречия образуют своеобразную серию форм, связанных с определенным моментом времени и своими структурно-семантическими компонентами, соотносительными с определенными падежными формами имени. Производящими для образования наречий времени служат существительные с лексическим значением времени. Выражению различных оттенков временных значений способствуют форманты, с помощью которых они образуются. В даргинском языке имеются указательные дейктизмы, которые служат для образования временных наречий. Следовательно, понятие времени в выражении таких лексико-грамматических единиц выступает многоаспектным явлением. Для выражения каждого периода времени существуют определенные средства, которые имеют источники своего происхождения, являющиеся этимонами времени.

**Ключевые слова:** даргинский язык, кадарский, кубачинский, кайтагский, бесписьменные языки, наречие, сравнительный анализ, временная семантика, дейктизмы.

Наречия временной семантики характеризуют время совершения действия, их последовательность и взаимосвязь. Главной чертой даргинских наречий является наличие аффиксов, омонимичных с падежными аффиксами.

Изучению наречий не уделялось значительного внимания в даргинском языке. Исследователи в своих работах затрагивают вопросы, связанные с данной проблемой. Обращаясь к истории изучения наречий, следует указать, что и в других дагестанских языках многие вопросы исследования данной части речи остаются дискуссионными.

Сравнительный анализ наречий указанных бесписьменных языков (кадарского, кайтагского, кубачинского) актуален для определения их места в общем строе дагестанских языков. Это также важно и для полного изучения наречия как части речи. Исследование наречия по данным материалов этих языков актуально еще из-за того, что в них заложены своеобразные черты, отличающие кадарский, кубачинский и кайтагский от литературного даргинского языка. Специфические, не сохранившиеся в литературном даргинском языке свойства наречия этих языков раскрывают многие проблемы в истории даргинского языка [1 – 9].

Цель данного исследования – последовательный анализ темпоральных наречий исследуемых бесписьменных языков в сравнении с материалами литературного даргинского языка.

Описание наречий в большинстве дагестанских языков осуществлялось постепенно и значительно позже остальных частей речи. В работах большинства исследователей встречается традиционное деление наречий. Разница лишь в том, что термины, обозначающие те или иные классы, незначительно различаются. С.Н. Абдуллаев ведет речь только о качественных наречиях и обстоятельственных наречиях, иногда термин «качественные» заменяется термином «определятельные» [1, с. 197].

Во многих грамматиках по даргинскому языку данные слова делятся на эти же две главные группы. З.Г. Абдуллаев придерживается той же традиции: «Даргинские наречия по их функционально-семантическим особенностям могут быть объединены в две группы – обстоятельственные и определятельные. К обстоятельственным наречиям относятся пространственные, временные, причинные и целевые. К определятельным относятся наречия характера действия и состояния, кванторные, неопределенности, определятельности, притяжательные, сравнительно-уподобительные» [3, с. 216].

Наречия временной семантики проявляются в языке средствами различных языковых уровней. «Лексический уровень включает в себя совокупность

форм выражения временных отношений с помощью специальной временной семантики. Такая лексика выражает разнообразные временные связи между различными явлениями окружающей действительности... Самый многочисленный пласт лексики с временной семантикой – это наречия времени» [6, с. 77].

С.Н. Абдуллаев утверждает, что наречия временной семантики – один из многочисленных, широко представленных и развитых разрядов данной части речи. Он пишет: «Наречия времени встречаются в родительном, дательном и во всех местных падежах: даг – «вчера», даглиц – «до вчерашнего дня», жагял – «завтра», жагялчи – «до завтрашнего дня», мурт – «когда» – муртличи бикайчи «до какого периода»; дагличибад бех1бихили – «начиная со вчерашнего дня»; дагличибад ишбархиличи бикайчи – «до сегодняшнего дня со вчерашнего» [1, с. 2].

Отметим, что отдельные падежные формы таких наречий не относятся к наречиям, они трансформируются в другую часть речи, ср.: саяшила – «утренний». С.Н. Абдуллаев пишет: «Среди наречий времени встречаются простые и производные, причем производные в большинстве своем маркированы показателями местных падежей и эргатива.

Кроме того, всякое имя, имеющее семантику времени, может быть использовано вместо наречия при наличии при себе определяющего слова: К1ел саяглат дикиб «прошли два часа»; вай замана ваклади, дила хлурхъан Батирай! – «В плохое время ты пришел, мой урахинский Батырай!» [там же, с. 23]. Их можно употреблять без подобного слова: Илаа ну баз калуна – «Там я остался месяц». Илаа ил саяглат калун. – «Там он задержался на час».

З.Г. Абдуллаев также считает, что в даргинском языке временные наречия – один из развитых разрядов этой части речи. И здесь, как и при появлении пространственных наречий, первостепенную роль играют указательные дейктизмы и имена временной ориентации семантической детерминанты» [3, с. 222].

Как отмечает Темирбулатова С.М., «сложный формант – цциртен в кайтагских наречиях, образованных от основ со значением времени, начальный момент которого обозначается производящей основой, конечный в неопределенном будущем» [9, с. 214].

Формы местных падежей кадарского языка могут обозначать также различные непространственные значения. Так, различные локативные падежи используются для выражения временных значений; элатив: Ит уаб хули йац1-и-зака йац1ну цара дикайкемис – «Пусть он остается дома с 10 до 11 часов»; латив: Дудеш май биз-и-зе левкъан – «Отец придет в мае месяце».

К наречиям времени в кубачинском языке А.А. Магометов относит слова, отвечающие на вопрос *tūt* «когда?» и приводит примеры: «гъаман – «всегда», дусле – «через год», *ибхъне* – «осенью» и т.д. [5, с. 249].

Наречия временной семантики в даргинском литературном языке представляют собой выражения, относящиеся к выразителям субстанционального времени. Лексическое значение таких слов содержит ориентацию на какой-либо период времени. Примеры: *г1януруч1* – «ранним утром», *царах1ел* – «послезавтра», *ишбарх1и* – «сегодня», *дай дугели* – «в полночь» и т.д.

Здесь существуют указательные дейктики, которые служат для образования временных наречий. Это *иш* – «это», *ик1* – «тот, который наверху», *ил* – «тот, который где-то», *их* – «тот, который внизу», *ит* – «тот, который в стороне».

Наречия времени, образованные от указательных дейктиков, могут образовать серию форм, которые связаны с определенным моментом времени. Они также могут соотноситься с определенными падежными формами имен.

Следовательно, понятие времени в выражении таких лексико-грамматических единиц выступает многоаспектным явлением. Для выражения каждого периода времени существуют определенные средства, которые имеют источники своего происхождения. Эти источники происхождения являются этимонами времени. Например: кадар. *савла*, кайтаг. *гъушла*, кубач. *ччавал*, дарг. *жаг1ял* – «завтра»; кадар. *ицбар*, кайтаг. *ижал*, кубач. *иял*, дарг. *ишбарх1и* – «сегодня»; кадар. *ит1* *гъа1зе*, кайтаг. *гъетк1ел*, кубач. *натемутел*, дарг. *итх1ели* – «тогда»; кадар. *гъине*, кайтаг. *сса*, кубач. *сса*, дарг. *даг* – «вчера»; кадар. *даг*, кайтаг. *гъана*, кубач. *к1ина*, дарг. *гъанна* – «сейчас»; кадар. *гъана* – «сейчас, теперь», *гине* – «сейчас, в эту же секунду», кайтаг. *гунее*, кубач. *ихъэле*, дарг. *гъалаб* – «раньше»; кадар. *ойт1амайзе*, кайтаг. *ислел*, кубач. *ихъэле*, дарг. *жявлел* – «давно»; кадар. *гъачамат1и*, *урелул*, кайтаг. *ц1ил*, кубач. *ц1ил*, дарг. *г1ур* – «снова / потом».

Понятие времени в даргинском языке по отношению к точке отсчета делится на различные периоды: «до момента», «к моменту», «с момента», «в момент», «после момента» [3, с. 5].

Темирбулатова С.М. считает, что «производящими в образовании наречий времени в кайтагском служат существительные с лексическим значением времени. Исходя от форманта, через которого они образованы, наречия выражают различные оттенки временных значений» [9, с. 212].

В числе наречий, выражающих время, определяются отдельные варианты с определенными значениями, которые выражают разные оттенки временной семантики. По отношению к моменту речи они показывают время:

по длительности:

кадар. *аргъанаке*, кайтаг. *Бехъинна*, кубач. *бехъе*, дарг. *бахъх1и* – «долго»; кадар. *мурталра*, кайтаг. *гъаргъаман*, кубач. *гъаман*, дарг. *даим* – «всегда»; кадар. *мурталра*, кайтаг. *даимал*, кубач. *даим*, дарг. *Даим* – «всегда»; кадар.

*гъачам*, кайтаг. *сакъ*, кубач. *сукъжина*, дарг. *гъачам* – «однажды»; кадар. *жяэле* – «быстро», *жигале* – «быстро, сию же секунду», кайтаг. *исли*, кубач. *ихъвил*, дарг. *жявли* – «быстро»; кадар. *къая*, кайтаг. *къанни*, кубач. *къанне*, дарг. *къанни* – «поздно».

В числе наречий, выражающих продолжительность времени, отмечаются и наречия, состоящие из двух слов: *гъар даим* – «постоянно», *гъар барх1и* – «повседневно», *гъар замана* – «каждый раз», *гъар дус* – «ежегодно», *гъар гъаман* – «беспрестанно/постоянно» [10];

по отношению ко времени суток:

кадар. *савласавлал*, кайтаг. *гъабиара*, кубач. *тарбях1ялла*, дарг. *г1януруч1* – «ранним утром»; кадар. *марк1ач1ас*, кайтаг. *гъера*, кубач. *сях1ярра*, дарг. *марк1ач1и* – «в сумерки»; кадар. *дугели*, кайтаг. *дяхх1ялла*, кубач. *дучче*, дарг. *дугели* – «ночью»; кадар. *х1арили*, кайтаг. *зрелла*, кубач. *ирилла*, дарг. *х1ерели* – «днем»; кадар. *берх1ахъ*, кайтаг. *нисна*, кубач. *гъералла*, дарг. *барх1ехъ* – «вечером»; кадар. *савлал*, кайтаг. *чиркалла*, кубач. *ччавалла*, дарг. *савли* – «утром»;

по отношению к временам года:

кадар. *х1убла* *ца*, кайтаг. *эвла*, кубач. *абдик1не*, дарг. *х1ебла* – «весной»; кадар. *бехъни*, кайтаг. *ивхънелла*, кубач. *ибхъне*, дарг. *г1ебни* – «осенью»; кадар. *эни*, кайтаг. *ганелла*, кубач. *гане*, дарг. *яни* – «зимой»; кадар. *х1уб* – «лето», кайтаг. *гъанаши*, кубач. *гъане*, дарг. *дуц1рум* – «сейчас»;

по отношению к годам:

кадар. *ирлъ*, *арбкъунилдус*, кайтаг. *бегурдус*, кубач. *ириг*, дарг. *ирлъ* – «в прошлом году»; кадар. *ущтус*, кайтаг. *идус*, кубач. *июс*, дарг. *ишдус* – «в этом году»; кадар. *лябкъуйдус*, кайтаг. *ц1яндус*, кубач. *гъибадус*, дарг. *г1урдус* – «в будущем году»;

по отношению к началу и концу действия:

кадар. *бех1бихъбх1але*, кайтаг. *багъсалсар*, кубач. *гъаланачиб* – «поначалу»; кадар. *бех1бихълеарагъа*, кайтаг. *багъмагъла*, кубач. *г1елана-чиб* – «после»; кадар. *бегъулеарагъа*, кайтаг. *ахиржи*, кубач. *ахиржи*, дарг. *ахир-личиб* – «в конце»;

по последовательности:

кадар. *гъадиди*, кайтаг. *багъса-багъсал*, кубач. *сибта*, дарг. *гъала-гъала* – «сначала»; кадар. *урелул*, кайтаг. *ч1уйнякы*, кубач. *ч1унайс*, дарг. *к1унайс* – «потом» [10].

Резюмируя вышеизложенное, отметим следующее. Наш материал показал, что наречия, выражающие время, типологически пронизывают сравниваемые языки. Они также распространены в даргинском литературном языке. Во всех сравниваемых языках наблюдаются их частные разновидности. Все указывают на разнообразные оттенки временной семантики. Наречия, выражающие время, временную семантику, подвергаются определенным изменениям в этих идиомах, и эти изменения носят порой фонетический характер.

#### Библиографический список

1. Абдуллаев С.Н. *Грамматика даргинского языка. Фонетика и морфология*. Махачкала, 1954.
2. Абдуллаев З.Г. Этимоны пространства и времени в словообразовании и словоизменении даргинского языка. *Выражение временных отношений в языках Дагестана*. Махачкала, 1991: 4 – 10.
3. Абдуллаев З.Г. *Даргинский язык*: в 3-х т. Москва, 1993.
4. Гасанова У.У. *Наречие в даргинском языке: лингвистический аспект*. Махачкала, 2017.
5. Магометов А.А. *Кубачинский язык*. Тбилиси, 1963.
6. Малаева З.М. Темпоральная лексика аварского языка. *Выражение временных отношений в языках Дагестана*. Махачкала, 1991: 77 – 86.
7. Малаева З.М. *Система временных и пространственных взаимоотношений в аварском языке*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Тбилиси, 1989.
8. Мусаев М.-С.М. *Словоизменительные категории даргинского языка: Время, наклонение*. Махачкала, 1983.
9. Темирбулатова С.М. *Хайдакский диалект даргинского языка*. Махачкала, 2004.
10. Муталов Р.О., Гасанова У.У. Видо-временные формы глагола кадарского языка. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; № 6 (73): 595 – 597.

#### References

1. Abdullaev S.N. *Grammatika darginskogo yazyka. Fonetika i morfologiya*. Mahachkala, 1954.
2. Abdullaev Z.G. 'Etimony prostranstva i vremeni v slovoobrazovanii i slovoizmenenii darginskogo yazyka. *Vyrazhenie vremennykh otnoshenij v yazykakh Dagestana*. Mahachkala, 1991: 4 – 10.
3. Abdullaev Z.G. *Darginskij yazyk*: v 3-h t. Moskva, 1993.
4. Gasanova U.U. *Narechie v darginskom yazyke: lingvostoricheskij aspekt*. Mahachkala, 2017.
5. Magometov A.A. *Kubachinskij yazyk*. Tbilisi, 1963.
6. Mallaeva Z.M. Temporal'naya leksika avarskogo yazyka. *Vyrazhenie vremennykh otnoshenij v yazykakh Dagestana*. Mahachkala, 1991: 77 – 86.
7. Mallaeva Z.M. *Sistema vremennykh i prostranstvennykh vzaimootnoshenij v avarskom yazyke*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Tbilisi, 1989.
8. Musaev M.-S.M. *Slovoizmenitel'nye kategorii darginskogo yazyka: Vremya, naklonenie*. Mahachkala, 1983.
9. Temirbulatova S.M. *Hajdaskij dialekt darginskogo yazyka*. Mahachkala, 2004.
10. Mutalov R.O., Gasanova U.U. Vido-vremennye formy glagola kaderskogo yazyka. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; № 6 (73): 595 – 597.

Статья поступила в редакцию 15.11.19

will allow to embody the idea of pairing language, literature and culture. The integration of their potential in the formation and development of a language personality will contribute to the spiritual development of students, conscious and deep understanding of the system of language, literature and culture. The combination in the educational process of these three components will allow to form the students linguistic competence. The linguocultural aspect of the content of the practical course of the Russian language is connected, first of all, with the actualization of words with national and cultural specificity, which is most clearly manifested in the text. This dictates the choice of the text as a leading didactic tool and the basis for the formation of linguistic and cultural competence of students. Preparation for linguistic and cultural analysis of the text in the classroom involves the organization of independent work of students. They make observations on the text in stages, prepare messages, select texts for comparative analysis. During the lesson, students make prepared reports on the text and its culturally significant components, with comments on individual facts of culture and history reflected in the text.

**Key words:** language, culture, linguistics, text, national-cultural component, mentality, lingocultural analysis of text.

**П.Р. Амирова**, канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», г. Махачкала, E-mail: uzlipat066@mail.ru

**М.М. Уружбекова**, канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», г. Махачкала, E-mail: uzlipat066@mail.ru

## ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ СОДЕРЖАНИЯ ЗАНЯТИЙ ПО ПРАКТИЧЕСКОМУ КУРСУ РУССКОГО ЯЗЫКА В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Изучение русского языка через призму лингвокультурологии способствует овладению им не только как средством общения, но и как средством познания, усвоения и передачи русской духовной культуры. Для этого необходимо совершенствование методики преподавания филологических дисциплин на основе лингвокультурологического подхода, что позволит воплотить идею сопряжения языка, литературы и культуры. Интеграция их потенциала в формировании и развитии языковой личности будет способствовать духовному развитию обучающихся, осознанному и глубокому постижению системы языка, литературы и культуры. Соединение в учебном процессе этих трех составляющих позволит сформировать у обучающихся лингвокультурологическую компетенцию. Лингвокультурологический аспект содержания занятий практического курса русского языка связан, прежде всего, с актуализацией слов с национально-культурной спецификой, которая наиболее ярко проявляется в тексте. Это диктует выбор текста в качестве ведущего дидактического средства и основы формирования лингвокультурологической компетенции студентов. Подготовка к лингвокультурологическому анализу текста на занятии предполагает организацию самостоятельной работы студентов. Они проводят наблюдения над текстом по ступеням, готовят сообщения, подбирают тексты для сопоставительного анализа. На занятии студенты выступают с подготовленными сообщениями по тексту и его культурно значимым компонентам, с комментариями к отдельным фактам культуры и истории, отраженным в тексте.

**Ключевые слова:** язык, культура, лингвокультурология, текст, национально-культурный компонент, ментальность, лингвокультурологический анализ текста.

В формировании лингвокультурологической компетенции студентов немаловажное значение имеют учебные дисциплины, которые ведутся сразу, начиная с первого курса. Они способствуют тому, что повышается мотивация студентов к освоению профессии учителя русского языка и литературы, а также привлекают интерес к науке о языке.

При этом крайне важным является привитие первокурсникам убеждения, которое станет основой их будущей профессиональной направленности, что язык – «это живой, развивающийся организм, который имеет свою многовековую интересную историю, связанную с историей и культурой народа» [1]. Практический курс русского языка относится к таким дисциплинам. Его основная цель – развить профессиональные компетенции студентов, которые будут необходимы для изучения дисциплины «Практический русский язык» на последующих курсах [1 – 7].

Как отмечает А.Д. Дейкина, «тенденция использования текста как самой крупной дидактической и языковой единицы представляет возможность в совокупности решать задачи совершенствования в языке. Обучающийся как языковая личность приобретает ряд умений, связывающих воедино знание и действие на практике, т.е. при анализе текста: организовывать взаимосвязь своих знаний и упорядочивать их, обращаться с запросами к различным базам данных, получать информацию и отбирать актуальные сведения» [2, с. 25].

Как отмечают учёные, большую роль в организации лингвокультурологического анализа текста играет самостоятельная работа студентов.

В процессе самостоятельной работы студенты выполняют следующее:

- подбирают интересные тексты для анализа;
- готовят сообщения по данным текстам по выделенному заранее алгоритму.

Впоследствии, уже во время учебных семинарских занятий студенты группы выступают с заранее подготовленными сообщениями по тексту и комментируют выявленные в текстах факты, их культурное своеобразие, определяют языковые средства, представленные в анализируемых текстах.

При анализе текста особое внимание уделяется так называемым колоритным словам:

- различным фразеологизмам, а также поговоркам, пословицам, потешкам и др.;
- историзмам, наименованиям народных праздников, ремесел обрядов и т.д.;
- словам с метафорическими, эмоционально-экспрессивными, символическими значениями, образительно-выразительными средствами и т.д. [3].

С целью выявления национально-культурной специфики языковых единиц необходимо обучить студентов комплексу специальных приемов:

- историко-лингвистическому,
- культуроведческому,
- лингвокультурологическому,
- этимологическому и др.

При этом очень важно приучить студентов работать с различными видами словарей, в том числе с лингвокультурологическими словарями тематической

лексики, фразеологии, в которых представлены ассоциативные слова, существующие на сегодняшний момент в сознании носителей русского языка [4].

Приучая студентов работать над текстом, преподаватель тем самым расширяет систему специальных заданий в контексте культурологического подхода и способствует осмыслению и пониманию текста. Алгоритм работы над текстом при изучении грамматических тем русского языка представлен в таблице (табл. 1).

Таблица 1

Алгоритм работы над текстом при изучении грамматических тем русского языка

№ этапа Работы над текстом	Содержание этапов
1.	По заголовку домыслить содержание текста, тип, стиль.
2.	Прочитать несколько заголовков текстов, отметить, в каком заголовке названа тема – в каком – тезис.
3.	Составить план текста, содержание которого прогнозируется заголовком, например, «Русь», «Россия», «Справедливость», «Честность», «Порядочность», «Добро», «Духовная культура» и т.д.

Рассмотрим следующие, достаточно характерные тексты и покажем схемы их разбора:

1. Отрывок из статьи А. Битова «Пятьдесят лет без Платонова»:

«... Я не знаю никакого другого писателя, во все времена и эпохи которому удавалось бы с такой силой передавать сочувствие, жалость и любовь к живому. Любовь – вещь невыразимая, в этом большая часть её содержания... Сокровенность, сочувствие, выраженные в платоновских текстах, сочувствие человеку, живому существу, обречённому на страдание и смерть, выражаются с такой силой, что как бы сам начинаешь страдать и умирать в той же мере, что страдают и умирают его герои, и это не область сладостного воображения и сопереживания от любого другого чтения хорошей литературы, а нечто большее... Чтение любой страницы Платонова ещё является и очень сильным упражнением души» [6].

Схема лексического разбора текста представлена в табл. 2

Работа над текстом способствует развитию у студентов живого интереса к культурному наследию России, помогает им лучше понять творчество писателя.

2. Отрывок из статьи В.Н. Крупина:

«...С годами всё обострённее воспринимается огромное счастье – принадлежность к русской культуре. Объездив полсвета, я убедился в простой истине: чем более человек любит свою национальную культуру, тем легче он проникается уважением к другим культурам.



Таблица 2

Схема лексического разбора статьи Андрея Битова  
«Пятьдесят лет без Платонова»

№	Задания:
1.	Какие средства выражения отношения, оценки используются в тексте?
2.	Объясните роль в тексте последнего предложения. Что такое, по вашему мнению, «упражнение души»?
3.	Запишите предложение, содержащее толкование лексического значения слова <i>сопереживание</i> (обратитесь к словарю).
4.	Выпишите из текста слова с приставкой <i>со-</i> . Каково значение этой приставки?
5.	Замените в третьем предложении причастный оборот придаточным предложением. Сравните синонимические конструкции.
6.	Составьте схемы сложных предложений.
7.	Произведите на материале текста разные виды разбора.
8.	Выполните один из вариантов творческих заданий: а) перескажите текст, используя такое начало: « <i>Писатель А. Битов в статье «Пятьдесят лет без Платонова» говорит о том, что...</i> »; б) напишите сочинение по данному началу: « <i>По мнению писателя А. Битова, «чтение любой страницы Платонова... является очень сильным упражнением души».</i> »

Давайте мысленно уберём из мира русскую музыку – мир оглохнет, уберём русскую литературу – мир онемееет, уберём русскую живопись – мир потускнеет, уберём русскую философию и богословие – нравственность мира понизится. Сказанное выстрадано. Особенно в последнее время, когда голый расчёт, змеиное шуршание зелёного доллара глушат такие традиционные для России ценности, как жертвенность, сострадание, бескорыстие» [7].

Схема лексического разбора текста представлена в табл. 3.

Таблица 3

Схема лексического разбора статьи В.Н. Крупина

№	Задания:
1.	Докажите, что этот текст публицистического стиля?
2.	Объясните значение слов <i>культура</i> , <i>бескорыстие</i> , <i>сострадание</i> .
3.	Выпишите из текста слова, которые входят в тематическую группу «культура». Продолжите этот ряд.
4.	Произведите разные виды разбора.
5.	Выскажите своё мнение по поднятой автором проблеме.
6.	Составьте словарный диктант по данному тексту.

3. Орывок из автобиографического произведения Василия Белова «Невозвратные годы»:

«...Первые, ещё неосмысленные впечатления, полученные в младенчестве и во время раннего детства, остаются главными на всю жизнь. Они

Библиографический список

- Олесова А.П. *Лингвокультурологический анализ текста на занятиях практического курса русского языка*. Available at: [http://www.rusnauka.com/31\\_ONBG\\_2011/Pedagogical/2\\_95025.doc.htm](http://www.rusnauka.com/31_ONBG_2011/Pedagogical/2_95025.doc.htm)
- Дейкина А.Д. *Обучение и воспитание на уроках русского языка*. Москва, 1980.
- Зиновьева Е.И., Юрков Е.Е. *Лингвокультурология. Теория и практика*. Санкт-Петербург: ООО «Издательский дом «МИРС», 2009.
- Ипполитова Н.А. *Текст в системе изучения русского языка*. Москва, 1992.
- Саяхова Л.Г. Спецкурс «Русский язык в диалоге культур» в профессиональной подготовке студентов-филологов. *Сопоставительная филология и полилингвизм: сборник научных трудов*. Под редакцией А.А. Аминовой, Н.А. Андромоновой. Казань, 2003.
- Афанасьева Е.Г. *Комплексная работа с текстом на занятиях русского языка и культуры речи как основа формирования культуроведческой компетенции у студентов колледжа*. Available at: <https://pandia.ru/text/78/139/16437.php>
- Абиш Т.И. Комплексный анализ текста. Available at: [https://xn--j1ahfl.xn--p1ai/library/kompleksnij\\_analiz\\_teksta\\_172206.html](https://xn--j1ahfl.xn--p1ai/library/kompleksnij_analiz_teksta_172206.html)
- Белов В.И. *Невозвратные годы*. Available at: <https://mybrary.ru/books/proza/klassicheskaja-proza/137229-v-belov-nevozvratnye-gody.html>

#### References

- Olesova A.P. *Lingvokulturologicheskij analiz teksta na zanyatiyah prakticheskogo kursa russkogo yazyka*. Available at: [http://www.rusnauka.com/31\\_ONBG\\_2011/Pedagogical/2\\_95025.doc.htm](http://www.rusnauka.com/31_ONBG_2011/Pedagogical/2_95025.doc.htm)
- Dejkina A.D. *Obuchenie i vospitanie na urokah russkogo yazyka*. Moskva, 1980.
- Zinov'eva E.I., Yurkov E.E. *Lingvokulturologiya. Teoriya i praktika*. Sankt-Peterburg: OOO «Izdatel'skij dom «MIRS», 2009.
- Ippolitova N.A. *Tekst v sisteme izucheniya russkogo yazyka*. Moskva, 1992.
- Sayahova L.G. Speckurs «Russkij yazyk v dialoge kul'tur» v professional'noj podgotovke studentov-filologov. *Sopostavitel'naya filologiya i polilingvizm: sbornik nauchnyh trudov*. Pod redakciej A.A. Aminovoj, N.A. Andramonovoj. Kazan', 2003.
- Afanas'eva E.G. *Kompleksnaya rabota s tekstom na zanyatiyrusskogo yazyka i kul'tury rechi kak osnova formirovaniya kul'turovedcheskoj kompetencii u studentov kolledzha*. Available at: <https://pandia.ru/text/78/139/16437.php>
- Abih T.I. Kompleksnyj analiz teksta. Available at: [https://xn--j1ahfl.xn--p1ai/library/kompleksnij\\_analiz\\_teksta\\_172206.html](https://xn--j1ahfl.xn--p1ai/library/kompleksnij_analiz_teksta_172206.html)
- Belov V.I. *Nevozvratnye gody*. Available at: <https://mybrary.ru/books/proza/klassicheskaja-proza/137229-v-belov-nevozvratnye-gody.html>

Статья поступила в редакцию 15.11.19

**Belova N.A.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Orenburg State University (Orenburg, Russia), E-mail: natalya.belova.83@bk.ru

**Baimuratova U.S.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Orenburg State University (Orenburg, Russia), E-mail: ulyanam@bk.ru

**STRUCTURAL AND SYNTACTIC FEATURES OF TACTILE PERCEPTION PREDICATES IN ENGLISH AND RUSSIAN LANGUAGES.** The article reveals the problem of correlation between constructions with the English verb *to feel* and the Russian verb *чувствовать*. A parallel corpus of 200 examples in each language and their translations was used to analyze the impact on the semantic meaning of syntactic constructions. The analysis of the English corpus of sentences allows to state that the English perceptual verb *to feel* has the property of functioning ambivalently, i.e. both the verb of perceptual action and state. The presented material allows to draw a conclusion that the verb *to feel* in relation to the verb *чувствовать* is a part of a larger number of constructions, since it allows the use of gerundial and prepositional complements, which are absent in the Russian language. However, the vast majority of these constructions is often used with both verbs and differ only due to grammatical features of the Russian language.

**Key words:** perceptual verb, perception, perceptual action, perceptual state, agent, experiencer, patient.

**Н.А. Белова**, канд. филол. наук, доц., Оренбургский государственный университет, г. Оренбург, E-mail: natalya.belova.83@bk.ru

**У.С. Баймуратова**, канд. филол. наук, доц., Оренбургский государственный университет, г. Оренбург, E-mail: ulyanam@bk.ru

## СТРУКТУРНО-СИНТАКСИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРЕДИКАТОВ ТАКТИЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ В АНГЛИЙСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ

В статье раскрывается проблема корреляции между конструкциями с английским глаголом *to feel* и русским глаголом *чувствовать*. Для анализа влияния на семантическое значение синтаксических конструкций был использован параллельный корпус из 200 примеров в каждом языке и их переводов. Анализ английского корпуса предложений позволяет констатировать, что английский перцептивный глагол *to feel* имеет свойство функционировать двойственно: это глагол перцептивного действия и перцептивного состояния. Представленный материал позволяет сделать вывод, что глагол *to feel* в соотношении с глаголом *чувствовать* входит в состав большего количества конструкций, поскольку он допускает употребление герундиальных и предложных компонентов, отсутствующих в русском языке. Тем не менее подавляющее большинство данных конструкций часто употребляется с обоими глаголами и различается только ввиду грамматических особенностей русского языка.

**Ключевые слова:** перцептивный глагол, перцепция, перцептивное действие, перцептивное состояние, агенс, экспериенсер, пациенс.

Феномен перцепции, способы ее обозначения и анализ языковых средств конкретного языка или в сравнении двух языков продолжают оставаться объектами специальных исследований. Наименования перцептивных действий и состояний ввиду их сложности природы и особой актуальности для процессов познания и коммуникации вызывают большой интерес ученых (работы Николая Эванса и Дэвида Уилкина [1], Торэ Нессет [2], Брайана Лоурей [3], Ганны Рылиной [4], Натальи Беловой [5], Кенди-Чи-Ханг Чунг и Ричарда Ларсона [6]).

В исследованиях английских перцептивных глаголов акцент в основном делается на изучении их семантики и функционирования в речи. Совершенно очевидна потребность обращения к системным характеристикам и когнитивным основаниям, которые определяют смысловые особенности перцептивных глаголов.

Изучение лексико-семантических средств выражения перцепции в системном и лингвокогнитивном планах, а также предлагаемые пути их решения позволяют говорить об актуальности проведенного исследования для современной германистики. Решение этих задач позволяет представить изучаемые единицы в виде целостного комплекса средств, определить роль и место каждой из них, вскрыть их глубинную семантику, тем самым в определенной мере прояснив механизмы порождения и восприятия их смысла.

В данной работе анализу подвергается глагол *to feel* в значении тактильного восприятия, выделяются синтаксические структуры глаголов *to feel* и *чувствовать*, осуществляется сравнение их сходств и различий. Особое внимание уделяется семантическому представлению обоих глаголов и прослеживанию взаимосвязи между грамматическими конструкциями и их значениями. Попытаемся представить единицы выражения тактильного восприятия в виде лексико-семантического поля, что в свою очередь и дает формализованное описание лежащих в их основе когнитивных структур.

Материалом исследования послужил параллельный корпус английских и русских предложений, отобранных методом сплошной выборки в Британском национальном корпусе (British National Corpus, BNC), Корпусе современного американского английского языка (Corpus of Contemporary American English, COCA), Национальном корпусе русского языка (НКРЯ). Для исследования было выбрано 200 оригинальных русских примеров, переведенных на английский язык, и 200 примеров английского языка с переводом на русский язык.

Прежде чем мы рассмотрим обороты с переходными глаголами на примере глаголов *to feel* и *чувствовать*, отметим, что в трудах М. Савицкого говорится о трехзначной структуре глагола *to feel*, когда в разных лексико-семантических вариантах глагол обозначает и перцептивное действие («ощущать»), и перцептивное состояние («ощущаться»), и воздействие на реципиента («быть на ощупь») [7].

Далее стоит обозначить, что процесс восприятия состоит из следующих элементов: восприятие, субъект восприятия и объект восприятия. Необходимо различать в ситуации перцептивного восприятия понятие *агенса*, т.е. центрального участника ситуации, который осознанно совершает определенные действия с целью получения релевантной информации; понятие *экспериенсера*, т.е. субъекта восприятия, одушевленный именной оборот (ИО), активно вовлеченный в процесс восприятия или испытывающий его непосредственное влияние, а также

понятие *пациенса*, или объекта восприятия – «человек, предмет или явление, подвергшиеся воздействию» [8].

Оба глагола *to feel* и *чувствовать* образуют обороты с переходными глаголами в сочетании с двумя именными актантами. Конструкция с *to feel* может быть представлена следующей синтаксической схемой: [ИО + feel + ИО]. Первый именной оборот представляет собой субъект и обозначает одушевленный предмет, семантически выступающий в качестве экспериенсера. Другими словами, субъектный именной оборот может активно участвовать в процессе восприятия (а) или получить опыт восприятия (б):

А) *He felt the cloth.* / Он пощупал ткань.

Б) *Aunt Polly felt a sudden pang of remorse.* / Тётя Полли вдруг почувствовала уязвленность совести.

В переходной конструкции с агенсивным субъектным именным оборотом (А) глагол приобретает значение «исследовать через прикосновение», в то время как при экспериенциальном субъектном именном обороте (Б) означает «ощутить эмоционально или физически».

Объектный именной оборот глагола *to feel* в проанализированных примерах выражается конкретным именем существительным (*cloth, wall, shirt*), абстрактным именем существительным, описывающим эмоциональное или физическое состояние (*pain, desire, fright*) или более сложным именным оборотом (*a sensation of pride, a glow of satisfaction*).

Более активная и интенциональная конструкция с *to feel*, которая может образовываться с помощью предлогов, имеет следующую схему: [ИО + feel + for/about + ИО] и означает «ощупывать или исследовать путём прикосновения». Субъектный именной оборот всегда является одушевленным агенсом. Объектный ИО, вводимый предлогом *for*, выражается конкретным именем существительным (*handle, wallet, wall*), а объектный именной оборот, вводимый предлогом *about*, – абстрактным именем существительным, указывающим на местоположение (*room, house*). В некоторых случаях после *to feel* оба предлога употребляются вместе: *Then he felt for matches and he could not find any at all.* / Затем он нащупал коробок спичек, но не мог найти ни одной, совсем ни одной. *One has to feel about the house for the beautiful warm-colored prey.* / Надобно пошарить по дому в поисках дивной добычи. *He felt about for his cap in the dark.* / Он отыскивал в темноте свою фуражку.

Другая предположная конструкция, соответствующая схеме [ИО + feel + for + ИО], может реализовываться через одушевленный экспериенциальный субъектный именной оборот и одушевленный объектный именной оборот. Вся конструкция приобретает значение «проявлять сострадание, сопереживать кому-либо»: *He felt for poor African children.* / Он сочувствовал бедным африканским детям.

В русском языке то же самое значение передается через глагол «сочувствовать» (англ. *to sympathize*), являющийся префиксальным образованием от глагола «чувствовать».

Если рассматривать оборот с переходным глаголом на примере *чувствовать*, его можно представить в следующем виде: [ИО в И.п. + глагол + ИО в В.п./Р.п.]. Поскольку в русском языке развита падежная система, необходимо указывать, в каком падеже стоит именной оборот. Соответственно, субъектный именной оборот стоит в именительном падеже, а объектный – в винительном

(например: *Она чувствовала волнение при мысли о Вронском. / She felt emotion at the thought of Vronsky.*)

В отрицательных предложениях объектные именные обороты стоят в родительном падеже в силу особенностей русской системы падежей (*Я не чувствую боли. / I don't feel pain.*)

Семантическая роль субъектного именного оборота с глаголом *чувствовать* отлична от оборота с глаголом *to feel* в качестве переходного, поскольку оборот может выступать только как экспириенциальный и не употребляется в качестве агенса. В связи с этим оборот с глаголом *чувствовать* в качестве переходного имеет единственное значение: «ощутить эмоционально или физически через вкус или запах». Отсюда следует вывод о том, что при всей своей синтаксической схожести именные конструкции с глаголами *to feel* и *чувствовать* обладают только одним общим значением: «ощутить эмоционально или физически».

Второе значение глагола *to feel* – «исследовать, изучить через прикосновение» – не может быть передано через именной оборот с глаголом *чувствовать*. Для выражения этого значения русский язык прибегает к другим лексическим вариациям: трогать (англ. *to touch*), пощупать (англ. *to palpate*): *The old lady reached out her hand and felt Tom's shirt. / Она протянула руку и, пощупав рубашку Тома.*

В свою очередь, глагол *чувствовать* наделён более широким семантическим объёмом в отличие от *to feel*. Если за ним следуют такие источники процесса восприятия, как «запах» (англ. *smell*) или «вкус» (англ. *taste*), то он может принимать значение «ощутить посредством запаха или вкуса»: *Я слышал стук дождя по крыше и чувствовал запах сена. / I heard the rain on the roof and smelled the hay. Чувствуя вкус бренди на языке, он сидел в качалке в одном из стоил. / He sat there tasting the brandy and all the while, sitting on a rocking-chair in a horse-box.*

Таким образом, встречаясь в обороте с переходным глаголом, *чувствовать* и *to feel* выражают восприятие. При этом *to feel* может принимать более агенсивное значение «трогать, шупать», в то время как значение глагола *чувствовать* может расширяться и распространяться на другие группы восприятия, такие как запах и вкус.

Наиболее ярко различия в употреблении именных оборотов с *to feel* и *чувствовать* выражаются на семантическом уровне. Анализируя переводческие эквиваленты данных глаголов с именными оборотами, нельзя не отметить широкое разнообразие семантического представления чувства в русском языке.

В 53% случаев *to feel* переводится на русский как «чувствовать». За ним могут следовать как конкретные, так и абстрактные имена существительные: «чувствовать боль» (англ. *feel pain*), «любовь» (англ. *love*), «прикосновение» (англ. *touch*), «руку» (англ. *smb's hand*) и т.д.

В 18% примеров эквивалентом *to feel* является глагол «испытывать» (англ. *to experience, deeply feel*), употребляющийся только с абстрактными именами существительными. Большинство примеров с объектным именным оборотом содержат негативную коннотацию или описывают негативные ощущения, такие как «испытывать страх» (англ. *feel fear*), «волнение» (англ. *anxiety*), «ненависть» (англ. *hatred*), «недостаток» (англ. *the lack of smth*).

В 14% переводческих эквивалентов *to feel* представлен глаголами «охватывать» (англ. *to envelop, to embrace*) и «овладевать» (англ. *to possess*). Данные синонимы зачастую используются в качестве метафоры для выражения глубоких чувств.

В конструкции с глаголом «охватывать» тема совпадает с подлежащим, вследствие чего она употребляется в именительном падеже, а объектный именный оборот выступает в качестве одушевлённого экспириенцера в винительном падеже: *Langdon felt a deep wave of apprehension. / Лэнгдона охватила безотчётная тревога. He felt a deep sense of dread. / Волнение всё сильнее охватывало его.*

В свою очередь глагол «овладевать» требует экспириенциального именного оборота в творительном падеже и именного оборота-темы в именительном падеже: *He felt a curious shyness. / Им овладела странная робость.*

Эквивалент «ощущать» (англ. *to perceive*) насчитывается в 9% примеров. Данная лексема встречается в двух схемах: [ИО в И.п. + глагол + сущ. в В.п./Р.п.] и [ИО + глагол + себя + сущ. в Т.п.]. В числе примеров – «ощущать желание» (англ. *feeldesire*), «страх» (англ. *fright*).

Такие лексемы, как «нащупать» (англ. *touch, palpate, search for*), «чуть» (англ. *smell*), «питать» (англ. *nourish, feel*), «воспринимать» (англ. *perceive*) составляют 6% переводческих эквивалентов.

С другой стороны, 90% предложений с глаголом «чувствовать» переводятся с русского языка на английский при помощи *to feel* (Он чувствовал глубокое сострадание. / *He felt profound compassion*).

Остальные 10% представлены такими эквивалентами, как *to be* – % (рус. «пребывать»), *perceive* – 3% (рус. «постигать»), *sense* – 2% (рус. «осознавать»): *He проходил и получаса, как я начинаю чувствовать неполадную слабость в ногах. / Before half an hour is over I am conscious of an over whelming weakness in my legs. Ни одной мысли не было у него в голове, и он как-то перестал чувствовать себя. / There wasn't a single thought in his head, and he had some how stopped sensing himself.*

Семантические интерпретации конструкций с анализируемыми глаголами обнаруживают гораздо большее разнообразие. По сравнению с глаголом *to feel*, *чувствовать* употребляется исключительно как глагол восприятия, а потому не несёт агенсивного или соединительного смысла. Более того, конструкции с пре-

дикативными прилагательными (адъективные обороты; далее – АО) выражают различные значения. В то время как схема [feel + АО] описывает состояние, её русский эквивалент отображает индивидуальное восприятие экспириенцером самого себя. Состояния в русском языке выражаются через конструкции с предикативными наречиями (адвербиальные/обстоятельственные обороты; далее – ОО). Если говорить об элементарных предложениях, или клаузах, глаголы *to feel* и *чувствовать* встречаются в идентичных конструкциях, начинающихся с *that* и *wh-*. Так или иначе, *чувствовать* может встречаться в клаузах, которые вводятся словом «как» и несут значение «почувствовать эмоционально, физически, с помощью интуиции». Конструкциям с данным значением в английском языке соответствуют конструкции с герундием и инфинитивом без частицы *to*.

Конструкции с предикативными прилагательными в сочетании с глаголом *to feel* принимают вид [ИО + feel + АО], который иллюстрируется следующими примерами:

А) *I feel young again / Я вновь чувствую себя молодым. I feel cold. / Мне холодно. Langdon was still feeling stupid. / Лэнгдон по-прежнему чувствовал себя глупо.*

Б) *The air-conditioning felt cold (to me). / Мне стало зябко из-за кондиционера. The rain feels good. / Льёт крупный дождь. The cloth feels very thin. / Ткань тонка на ощупь.*

Однако оба примера различаются ролью субъектного именного оборота. В (А) он представлен одушевлённым экспириенцером, а в (Б) наблюдается неодушевлённый субъектный именной оборот. Вообще, в таком предложении роль экспириенцера может быть выражена, но она, как правило, опускается. Что касается предиката, то в (А) он выражает эмоциональное, духовное или физическое состояние, тогда как в (Б) описывает качество, которым предположительно наделён неодушевлённый субъект.

В (А) глагол *feel* употребляется как глагол восприятия, и вся конструкция обозначает «ощущать эмоциональное, духовное или физическое состояние». В (Б) он используется в качестве глагола-связки и семантически обозначает «создавать определённое впечатление, воспринимать физически».

В отличие от него, *чувствовать* входит в состав конструкций с предикативными прилагательными только как глагол восприятия и требует вместе с собой употребления возвратного местоимения «себя», указывающего на то, что действие направлено на экспириенцера как такового; одна и та же форма употребляется со всеми подлежащими в любом числе и лице. Предикат стоит в творительном падеже. Схема с глаголом *чувствовать* выглядит следующим образом: [ИО в И.п. + глагол + себя + АО в Т.п.]: Он чувствовал себя довольным и радостным. / *He felt contented and joyful.*

Стоит отметить, что творительный падеж – это один из двух стандартных падежей для предикативных существительных и прилагательных. Но при этом конструкция с предикативными прилагательными в русском языке выражает только значение «определённым образом воспринимать себя самого», например, ощущать в себе эмоциональное или физическое качество, но она не используется для описания состояния субъекта. Поэтому грамматически неверна фраза: *Я чувствовал себя холодным / I feel cold.* Состояния в русском языке передаются с помощью другой конструкции со словосочетанием «чувствовать себя», где предикат выражен наречием: [ИО в И.п. + глагол + себя + ОО]: Он чувствовал себя ужасно. / *He felt terrible.*

Конструкция с предикативным прилагательным в английском языке описывает состояние, которое испытывал субъект, и её ближайший аналог в русском – конструкция с предикативным наречием. Для наглядности, в русском конструкция с предикативным прилагательным в сочетании с глаголом *чувствовать* и тем же предикатом наделается другим смыслом: Он чувствовал себя ужасным. / *He felt as if he was terrible.*

Конструкция с предикативным наречием в сочетании с глаголом *to feel* используется для описания состояний и в английском языке. Однако она встречается крайне редко и только с определёнными наречиями: *Then he began to feel badly and fear that he was in the wrong. / Тогда на сердце у Тома зашевелились кошки, и он испугался, что его не простят.*

В конструкции с предикативным наречием само наречие описывает глагол, а в конструкции с предикативным прилагательным само прилагательное описывает субъектный именной оборот: *Now, that I had my hair cut, I feel different. / Теперь, подстригшись, я чувствую себя иначе.*

Глагол *to feel* также встречается в конструкции с предикативным прилагательным, за которой следует предлог *about*, что выражается в схеме [ИО + feel + АО + about] и несёт значение «ощутить эмоционально»: *I never felt good about what I had to do. / Мне никогда не нравилось то, чем приходилось заниматься.*

В косвенных вопросах с *how* данная конструкция значит «придерживаться мнения или убеждения»: *I don't know how to feel about it. / Я не знаю, как к этому относиться.*

Конструкция с предикативным прилагательным обнаруживает интересные результаты в плане синтаксической вариативности в обоих языках. В нашем корпусе конструкция [ИО + feel + АО] передаётся на русский следующими вариантами.

В 22% всех переводческих эквивалентов ей соответствует конструкция с предикативным прилагательным [ИО + глагол + себя + АО в Т.п.]: *Harry didn't feel brave. / Гарри не чувствовал себя храбрым.*



С помощью наречных конструкций переводятся 26% случаев, причем возможны две вариации. Первая конструкция составляется по схеме [ИО в И. п. + глагол + себя + АО в Т. п.]: *I felt very light. / Я почувствовал сильное головокружение.* Вторая наречная конструкция прибегает к иным лексическим и грамматическим приёмам. Экспериментатор стоит в дательном падеже, а вспомогательный глагол *to be* – в безличной форме, которая опускается в настоящем времени. Вся конструкция выглядит таким образом: [ИО в Д. п. + вспомогат. глагол + ОО]: *I feel uncomfortable. / Мне не уютно. I felt uncomfortable / Мне было неуютно.*

20% примеров передаются при помощи именных конструкций с переходным глаголом без местоимения «себя», что представлено в данной схеме: [ИО в И. п. + глагол + ИО в В. п.]: *Pippin felt cold and sick. / Пиппин ощутил холод и боль.*

Еще один возможный вариант перевода конструкции [ИО + feel + АО] через именный оборот в именительном падеже и любой глагол, отличный от *чувствовать*, который передаёт нужное психологическое состояние. Схема такова: [ИО в И. п. + глагол] + присуща 23% примеров: *She felt frightened only for a second. / Боялась она всего мновения.*

Подлежащее может также встречаться в винительном падеже с такими глаголами, выражающими физические или эмоциональные состояния, как «му-

тить» (англ. *to make dizzy*), «тошнить» (англ. *to sicken*), «беспокоить» (англ. *to worry*), «волновать» (англ. *to be anxious*) и т.д. В таком случае глагол всегда стоит в безличной форме. Обнаруживается 9% предложений: *He felt nauseous / Его тошнило.*

В большинстве случаев при переводе с русского языка на английский конструкция с предикативным прилагательным и глаголом *чувствовать* передаётся посредством эквивалентной схемы [ИО в И. п. + глагол + себя + АО]: *И чувствовал себя виноватым перед Савельичем. / I felt guilty toward Saveliitch.*

Таким образом, в данной работе проанализировано, каким образом структурируется знание о действии и состоянии в англо- и русскоязычной лингвокогнитивистике посредством описания предикатов тактильного восприятия, которые в корпусе языков составляют относительно небольшую группу в отличие от глаголов зрения и слуха. Можно отметить, что глагол *to feel* в соотношении с глаголом *чувствовать* входит в состав большего количества конструкций, поскольку он допускает употребление герундиальных и предложных компонентов, отсутствующих в русском языке. Вместе с тем подавляющее большинство данных конструкций часто употребляется с обоими глаголами и различается только ввиду грамматических особенностей русского языка (например, таких как падежное склонение или употребление возвратного местоимения «себя»).

#### Библиографический список

1. Evans N., Wilkins D. In the Mind's Ear: The Semantic Extensions of Perception Verbs in Australian Languages. *Language*. 2000; Vol. 76, № 3: 546 – 592.
2. Nessel T. Is the Choice of Prefix Arbitrary? Aspectual Prefixation and Russian Verbs of Perception. *The Slavic and East European Journal*. 2010; Vol. 54, № 4: 666 – 689.
3. Rylina G. *Contrastive study of a perception verb in English and Russian: feel vs čuvstvovat'*. Ghent University, Master of Advanced Studies in Linguistics. Academic year 2012 – 2013.
4. Белова Н.А. *Английское лексико-фразеологическое поле наименований перцептивных действий и состояний: в свете полевого и лингвокогнитивного подходов.* Диссертация ... кандидата филологических наук. Самара, 2013.
5. Lowrey B. Infinitival Perception Reports in Old English. *Neuphilologische Mitteilungen*. Vol. 116, No. 1 (2015): 5 – 28.
6. Cheung C.C.-H., Larson R.K. Psych Verbs in English and Mandarin. *Natural Language & Linguistic Theory*. 2015; Vol. 33, № 1: 127 – 189.
7. Савицкий В.М., Абрамов В.Е. *Глаголы действия и их дериваты: лингвокогнитивный подход: учебное пособие.* Самара: Изд-во Самарского научного центра РАН, 2005.
8. Филмор Ч. Основные проблемы лексической семантики. *Новое в зарубежной лингвистике. Прикладная лингвистика.* Москва, 1983; Выпуск 12: 64 – 122.

#### References

1. Evans N., Wilkins D. In the Mind's Ear: The Semantic Extensions of Perception Verbs in Australian Languages. *Language*. 2000; Vol. 76, № 3: 546 – 592.
2. Nessel T. Is the Choice of Prefix Arbitrary? Aspectual Prefixation and Russian Verbs of Perception. *The Slavic and East European Journal*. 2010; Vol. 54, № 4: 666 – 689.
3. Rylina G. *Contrastive study of a perception verb in English and Russian: feel vs čuvstvovat'*. Ghent University, Master of Advanced Studies in Linguistics. Academic year 2012 – 2013.
4. Belova N.A. *Anglijskoe leksiko-frazeologičeskoe pole naimenovanij perceptivnyh dejstvij i sostojanij: v svete polevogo i lingvokognitivnogo podhodov.* Dissertacija ... kandidata filologičeskix nauk. Samara, 2013.
5. Lowrey B. Infinitival Perception Reports in Old English. *Neuphilologische Mitteilungen*. Vol. 116, No. 1 (2015): 5 – 28.
6. Cheung C.C.-H., Larson R.K. Psych Verbs in English and Mandarin. *Natural Language & Linguistic Theory*. 2015; Vol. 33, № 1: 127 – 189.
7. Savickij V.M., Abramov V.E. *Glagoly dejstviya i ih derivaty: lingvokognitivnyj podhod: učebnoe posobie.* Samara: Izd-vo Samarskogo nauchnogo centra RAN, 2005.
8. Fillmor Ch. Osnovnye problemy leksičeskoj semantiki. *Novoe v zarubezhnoj lingvistike. Prikladnaya lingvistika.* Moskva, 1983; Vypusk 12: 64 – 122.

Статья поступила в редакцию 21.11.19

УДК 811.512.153

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10232

**Borgoyakov V.A.,** Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Khakass State University n.a. N.F. Katanov (Abakan, Russia),  
E-mail: borgoyakov@mail.ru

**LEXICAL FEATURES OF THE SAGAI DIALECT OF THE KHAKASS LANGUAGE AT THE PRESENT STAGE.** The article is devoted to the lexical features of the Sagai dialect of the Khakas language, in the light of the interaction of different dialects, which made different contributions to the national language at different times. At the present stage, the quantitative and qualitative ratio has changed in favor of the Sagai subethnos. The change in the quantitative ratio of speakers of Khakass dialects in favor of Sagai (including a significant number of speakers of the Beltir dialect) led to the discrepancy of the Khakass literary language, mainly based on the Kachin dialect, to the modern spoken language based on the Sagai dialect. At the present stage, there is a problem of establishing the dialect base of the Khakass literary language.

**Key words:** Turkic languages, Khakass language, dialects, vocabulary, dialect, phonetics, morphology, semantics.

**В.А. Боргойаков,** канд. филол. наук, Хакасский государственный университет имени Н.Ф. Катанова, г. Абакан, E-mail: borgoyakov@mail.ru

## ЛЕКСИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ САГАЙСКОГО ДИАЛЕКТА ХАКАССКОГО ЯЗЫКА НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-012-00242 А («Хакасский литературный язык. Современное состояние»).

Статья посвящена лексическим особенностям сагайского диалекта хакасского языка в свете взаимодействия различных диалектов, в разные времена вносивших различный вклад в общенародный язык. На современном этапе количественное и качественное соотношение изменилось в пользу сагайского субэтноса. Изменение количественного соотношения носителей диалектов хакасского языка в пользу сагайского (включая значительный по численности носителей бельтирский говор) привело к несоответствию хакасского литературного языка, базировавшегося главным образом на качинском диалекте, современному разговорному языку, основанному на сагайском диалекте. На современном этапе стоит проблема установления диалектной базы хакасского литературного языка.

**Ключевые слова:** тюркские языки, хакасский язык, диалекты, лексика, диалектизмы, фонетика, морфология, семантика.

Хакасский язык является многодиалектным. Несмотря на относительную немногочисленность его носителей, в нем в настоящее время выделяется четыре территориальных диалекта: качинский, сагайский, кызыльский и шорский. Диалектные материалы способствуют раскрытию истории форм и значений; кроме того, они способствуют познанию истории формирования литературного языка, поскольку его основа неоднородна и складывалась в результате взаимодействия различных диалектов, в разные времена вносивших различный вклад в общенародный язык. Важность исследования диалектных особенностей заключается еще в том, что углубленное изучение диалектов необходимо для правильной оценки вариативности на всех ярусах языковой структуры и выработки оптимальных грамматических орфоэпических и других норм. В этих целях необходимо проведение тщательного регионального изучения говоров и анализ взаимодействия и взаимовлияния диалектных явлений и литературной формы хакасского языка. Ныне – это основная проблема, стоящая перед хакасской диалектологией.

Современный хакасский язык не является моногенетическим образованием, наподобие тувинского, якутского и других тюркских языков, но «составлен» в 20-х гг. XX в. из нескольких близкородственных, но не идентичных идиом, различия между которыми меньше, чем между разными языками, но больше, чем между диалектами одного языка (аналогично ситуации с алтайским языком). Тогда же была принята «объединительная» концепция строительства хакасского литературного языка на основе совмещения в нем разнохарактерных черт двух ведущих идиом-диалектов – качинского и сагайского – при некотором акценте на качинских чертах, особенно в области лексики. Поначалу такой подход соответствовал социолингвистической ситуации – преобладанию качинского субэтноса, хотя и являлся неблагоприятным фактором в упорочении литературного языка среди сагайцев. Однако к 70 – 80-м гг. и количественное, и качественное соотношение изменилось в пользу сагайского субэтноса. В это же время, к концу 80-х – началу 90-х гг., в результате движения за более полный национально-языковой суверенитет, хакасский язык был законодательно наделен статусом «государственного» в пределах Республики Хакасия наряду с русским. Изменение количественного соотношения носителей диалектов хакасского языка в пользу сагайского (71% во всем этносе и включая значительный по численности носителей бельтирский говор) привело к несоответствию хакасского литературного языка, базировавшегося главным образом на качинском диалекте, современному разговорному языку, основанному на сагайском диалекте. Для проведения этого решения в жизнь вместе со многими идеологическими, организационными, хозяйственными, образовательными и другими мероприятиями с неизбежностью встала проблема собственно лингвистического обеспечения возможностей расширенного функционирования хакасского литературного языка.

В настоящее время хакасский литературный язык представляет собой совмещение разнохарактерных черт двух ведущих диалектов: качинского и сагайского. При такой «объединительной» концепции строительства хакасского литературного языка преобладали черты качинского диалекта, особенно в области лексики. Данный подход не соответствует современной социолингвистической ситуации, т.к. количественное и качественное соотношение изменилось в пользу сагайского субэтноса.

В хакасском языкознании диалектная лексика вообще и лексика отдельных говоров не подвергалась самостоятельному монографическому изучению. Лексика диалектов и говоров хакасского языка представляет ценный материал для изучения истории формирования общенародного языка.

Одной из задач современной хакасской диалектологии является системное описание диалектов хакасского языка, одной из целей которой является определение диалектной базы хакасского литературного языка, влияния диалектов хакасского языка на литературный язык и взаимоотношений этих двух языковых явлений, исследование диалектов как источника обогащения и истории формирования современного литературного хакасского языка, диалектов.

Фиксация и анализ лексики сагайского диалекта даст возможность обсудить возможные направления нормализации хакасского литературного языка и сближения литературного языка с диалектами.

В данной работе рассматривается диалектная лексика, и мы коснемся некоторых слов, зафиксированных при сборе практического диалектного материала в районах компактного проживания носителей сагайского диалекта. Указанные диалектизмы зафиксированы в сагайском диалекте и бельтирском говоре сагайского диалекта хакасского языка. При этом некоторые приведенные лексические единицы и их формы не встречаются в словарях хакасского языка.

В селе Усть-Чуль Аскизского района Республики Хакасия нами были зафиксированы следующие лексемы: *айҕах* – возможно, 'дух, оберегающий хозяина; помощник' или 'ангел-хранитель' (*хушлар хадар чинде, айҕагыму скурулпсан* – 'когда пас овец, ангел-хранитель разбудил'; *хургыстыг чирлерде айҕагым хай-ралапаче* – 'в страшных (опасных) местах мой ангел-хранитель охраняет меня'). В древнетюркских текстах встречается слово *ajuiču* – 'советник', которое восходит к *ajū* – 'слово, указание, предписание' [1, с. 28; 2]. Данная лексема сохранилась только в языке старшего поколения. Возможно, зафиксированное нами слово восходит к древнетюркской лексеме.

Следующее широко используемое слово *чабал* – 'очень; кто-, что-н. в превосходной степени'. *Чабал хыныг кизи*. – 'Очень интересный человек'. Ср.: лит. *чабал* – 'злой; ветхий, старый' [3, с. 912]. – 'В молодости был очень быстрым'.

*Чабал ~ йабал ~ йаман* в значениях 'слишком, чрезмерно, чересчур, ужасно, здорово, сильно, очень' встречается в туркменском, азербайджанском, кумыкском, киргизском, казахском, башкирском языках. Со схожей семантикой в сагайском диалекте отмечается слово *хуурстыг* – 'очень; кто-, что-н. в превосходной степени'. Указанная лексема является производной от слова *хоргыстыг* – 'опасный, страшный, грозный; опасно, страшно, грозно' (результат редукции узкого гласного *-ы-* и выпадения интервокального заднеязычного *-r-*). «Употребление слов с семантикой 'плохой, скверный' и т.п. в качестве наречий меры и степени характерно для языков разных семей: ср.: рус. ужасно красивый... Развитие в качественном прилагательном антонимичных значений – поляризация значений 'плохой – хороший' также свойственна самым разным языкам» [4, с. 109 – 110].

В селе Есино Аскизского района Республики Хакасия нами были зафиксированы следующие лексемы: *усхан* 'подхвостник седла'. *Төстөк/төстик* 'нагрудник седла' (ср.: ХРСЛ *төскін* 'нагрудник' [3, с. 665]). *Усхан* – 'подхвостник седла', возможно, архаизм. *Төстөк/төстик* – морфологический диалектизм (*төс* – 'грудь, грудинка' + словообразовательный аффикс *-кин* (лит.) *-тек/-тик* (саг. диал.)).

В селе Усть-Есь Аскизского района Республики Хакасия нами были зафиксированы следующие лексемы: *хабыргас* 'корчага для ловли рыбы' (от *хабырга* – 'ребро, бок; грань, край, ребро'. Мотивировано по внешнему виду и строению). *Харазына хабыргас тургысчалар (алюминийдең)* – 'на ночь ставят (из алюминия)'.

В селе Верх-Киндирла Бейского района Республики Хакасия нами были зафиксированы следующие лексемы: *сымыт (чынымырха)* – 'сырое яйцо'. Данная лексема отсутствует в других диалектах хакасского языка и в соседних тюркских языках южной Сибири. Нами отмечено в якутском языке: ср.: якут. с. *сымыт* – 'яйцо'; хаассымыта – 'гусиное яйцо' [5]. Нами также отмечен семантический диалектизм в данном населенном пункте: *сүрткү / сүшткү* 'сметана'. Семантический сдвиг с литературным языком: *сүрткү* '1) смазка // смазочный; 2) жир (обычно сметана для смазки сосков коров перед дойкой)' [3, с. 534].

В селе Бутрахты Таштыпского района Республики Хакасия: *тумыхта* – 'запрудить реку'. Ср.: лит. *тулга* 'запружать'; *суғтулгура* – 'запрудить реку' [3, с. 675]. *туе Кыз, тулгор Саг, Кач, тулгах Койб* 'перегородка, изгородь', др.-тюр. *туу* – 'преграда, завал, запруда' [1, с. 584]. Данные лексемы восходят к глагольной основе *tu-*, *tu-* – 'закрывать, преграждать' [2, с. 420].

В селе Нижняя Тей Аскизского района Республики Хакасия: *чаанда* 'в сравнении, рядом (в сравнении)'. *Аның чаанда мин хазах тілін мағат пілчөтпөспөм, ол толлама*. – 'По сравнению с ним я русский язык хорошо знаю, он не понимает'. Ср.: ХаКРСЛ: *чаан* саг. – 'сторона'; см.: сари: *пучаанда* – 'на этой стороне'; *олчаанда* – 'на той стороне'; *сугның тігі чаана кизерге* – 'перейти на ту сторону реки' [3, с. 911]. Лексема с пространственно-ориентационным значением частично переориентируется, приобретает грамматическое значение сравнения и выполняет послеложную функцию (существительное-послелог со значением сравнения).

В селе Усть-Сос Бейского района Республики Хакасия *ачыстыг* – 'жалкий, жалко, жаль'. *У-у, хайдаг ачыстыг, йа, инчечылчуртпсалганда*. – 'У-у, как жаль, да, прожив столько лет'. Ср.: лит. *айчстыг* 'жалкий, жалко, жаль'; *ачын* – 'жалеть, щадить; любить, души не чаять' [3, с. 40, 91; 7, с. 209].

В селе Красный Ключ Бейского района Республики Хакасия: *күдел* – 'самостоятельно, своими руками'. *Чипті күделмен, киндірдең итченнер*. – 'Нитки изготавливали своими руками из конопля' (см. лит.: *күт* – 'творить, делать, производить' [3, с. 212]).

Также в сагайском диалекте и бельтирском говоре можно отметить многочисленное наименование цыпленка, с пометой сагайский: *пилечек, пілщек, пайаңас, чіпуска*. Данные лексемы отмечены в хакасско-русском словаре. В бельтирском говоре, в населенных пунктах, расположенных в радиусе нескольких десятков километров, встречаются наименования со следующими фонетическими вариантами: *пайаңас* (с. Верх-Киндирла), *чибох* (с. Малый Монок, с. Красный Ключ), *чибічек, чибошка* (с. Красный Ключ), *тибічек* (с. Бутрахты), *чипушка, чибушка* (с. Намечер), *таңахпалазы* (с. Усть-Сос, с. Малый Монок). Для лучшего взаимопонимания между носителями языка сами владеющие используют нейтральное словосочетание *таңахпалазы* букв.: 'детеныш курицы'. Приведенные наименования восходят, возможно, к звукоподражательному корню (голосу, издаваемому цыпленком): *пил / піс / чил / тил / чіл*. Слова *пайаңас / пайаңас* можно сравнить с *пайа́к* – 'ребенок' (с пометой теленгутский) [6, с. 239].

В театральной постановке «Тимірхол – кабарга» (спектакль хакасского национального театра им. Н. Топанова, 25.09.2019 г.) актеры широко уже используют лексемы и формы сагайского диалекта: *халчыгай* – 'быстрый, скорый' (вместо литературного: *табырах*); *аалда, аал* – 'село, селение, населенный пункт' + глагообразующий аффикс бельтирского говора сагайского диалекта *-да* (вместо литературного: *-ла/-ле*) – 'гостить, быть в гостях, ходить в гости' [7, с. 17]. К таким же морфологическим диалектизмам, широко используемым в повседневной речи и в средствах массовой информации, можно отнести аффикс причинно-следственного падежа литературного языка: *-даңар/-деңер, -таңар/-теңер, -наңар/-неңер* [7, с. 22]. В сагайском диалекте данный аффикс еще не имеет варианты, как в литературном языке, т.к. еще не является категорией падежа. Данный аффикс составлен из *-таң* (аффикс исходного падежа) + *-ара* (частица). В сагайском же диалекте данная частица продолжает функционировать, выражая то же причинно-следственное значение: *синнең ара* – 'о тебе', *нимедең ара* – 'о чем' (ср. лит.: *синнеңер, ниеңеңер*).

Одним из морфологических диалектизмов бельтирском говоре сагайского диалекта в орудийном падеже вместо литературного *-нан/-нең* используется аффикс *-ман/-мең, -лаң/-лең, -ман/-мең, -баң/-бең* (машинамаң килгем – 'приехал на машине', холбауткем – 'сделал (своими) руками'). Данный аффикс широко используется в разговорном языке в бельтирском говоре.

Еще одним из исчезающих морфологических диалектизмов можно считать качинские лексемы с аффиксом двойственного числа повелительного наклонения во множественном числе: *тогынааңар* – 'давайте работать', *сарнааңар* – 'давайте петь', *пүдиреңер* – 'давайте строить' [7, с. 1065]. Данная форма в настоящее время заменена и в разговорной речи, и в текстах средств массовой информации на следующие формы сагайских лексем: *тогынаалар* – 'давайте работать', *сарнаалар* – 'давайте петь', *пүдиреелер* – 'давайте строить'. В газете «Хабар» используется форма с краткими гласными: *тогынаңар, сарнаңар, пүдиреңер*. По нашему мнению, должна использоваться форма с долгими гласными.

Задачей современной хакасской диалектологии является сбор и регистрация лингвистических особенностей диалектов и говоров с дальнейшим прове-

дением посильного лингвистического анализа собранных материалов, включая фонетическую, морфологическую, лексико-семантическую, ареальную и, по мере возможности, этимологическую характеристику собранных материалов. Материалы и их анализ дают возможность выявлять фонетические, морфологические и лексические типы диалектизмов и с установлением параллелей между литературными и диалектными формами проливают свет на взаимодействие диалектных явлений, общепотребительного языка и языка литературного. Приведенные в данной работе лексемы, которые являются чисто диалектными явлениями (архаизмами, диалектизмами), на современном этапе входят или должны войти в повседневный язык хакасского народа. Некоторые явления происходят по объективным причинам (это преобладание сагайского этноса), а некоторым нужно дать определенный толчок для замены устаревших лексем, которые были заменены аналогами из русского языка.

Вся эта работа позволит объективно оценить языковую ситуацию в плане актуальной проблемы дальнейшей нормализации хакасского литературного языка и предложить ряд теоретических и практических решений указанной проблемы.

#### Библиографический список

1. Древнетюркский словарь. Ленинград: Наука, 1969.
2. Севортян Э.В. *Этимологический словарь тюркских языков. Общетюркские и межтюркские основы на гласные*. Москва: Наука, 1974.
3. Хакасско-русский словарь = Хакас-орыс сөздігі. Новосибирск: Наука, 2006.
4. Сравнительно-историческая грамматика тюркских языков. Лексика. Москва: Наука, 2001.
5. Якутский словарь. Available: <https://sakhatyla.ru/translate?q=яйцо>
6. Словарь алтайского и аладаского наречий тюркского языка. Горно-Алтайск, «Ак Чечек», 2005.
7. Хакасский язык. Морфология. Абакан: Изд-во ХГУ имени Н.Ф. Катанова, 2004.
8. Русско-хакасский словарь. Москва, 1961.

#### References

1. *Drevnetyurkskij slovar'*. Leningrad: Nauka, 1969.
2. Sevortyan E.V. *Etimologicheskij slovar' tyurkskix yazykov. Obschetyurkskie i mezhtyurkskie osnovy na glasnye*. Moskva: Nauka, 1974.
3. *Hakassko-russkij slovar'* = *Hakas-oryssostik*. Novosibirsk: Nauka, 2006.
4. *Sravnitel'no-istoricheskaya grammatika tyurkskix yazykov. Leksika*. Moskva: Nauka, 2001.
5. *Yakutskij slovar'*. Available: <https://sakhatyla.ru/translate?q=yajco>
6. *Slovar' altajskogo i aladagskogo narechij tyurkskogo yazyka*. Gorno-Altajsk, «Ak Chechek», 2005.
7. *Hakasskij yazyk. Morfologiya*. Abakan: Izd-vo HGU imeni N.F. Katanova, 2004.
8. *Russko-hakasskij slovar'*. Moskva, 1961.

Статья поступила в редакцию 21.11.19

УДК 811.161

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10233

Mirzaev K.M., postgraduate, Far Eastern Federal University (Vladivostok, Russia), E-mail: qolya\_1991@mail.ru

**FUNCTIONING OF DA КАКОЙ COMBINATION IN RUSSIAN: SEMANTIC, CONSTRUCTIVE AND TEXT SPECIFICITY.** The article discusses the role of the semi-functional lexeme *какой* in exclamatory sentences of monologic and dialogical speech. The functioning of this lexeme as part of the unite *да какой* is presented. The purpose of the article is to establish the semantic, constructive and textual specificity of the named unity. As a result of the study, it is revealed that the unite *да какой* forms a construction with a secondary connection in monological speech, it performs the semantic function of the intensifier of a sign, pointing simultaneously to a positive or negative assessment of the phenomenon whose sign is intensified. The type of assessment is identified from the context, primarily from the subsequent sentence. In the dialogue, the unite *да какой* functions in the replica-reaction, indicates the disagreement of the interlocutor with the qualification of the phenomenon named in the replica-stimulus. In both types of speech, the unite *да какой* can be considered as a type of text clip.

**Key words:** function words, polyfunctional, semantics, design, context, text clip, fixed phrase scheme.

K.M. Mirzaev, аспирант, Дальневосточный федеральный университет, г. Владивосток, E-mail: qolya\_1991@mail.ru

## ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ СОЧЕТАНИЯ ДА КАКОЙ: СЕМАНТИЧЕСКАЯ, КОНСТРУКТИВНАЯ И ТЕКСТОВАЯ СПЕЦИФИКА

В статье рассматривается вопрос о роли полуфункциональной лексемы *какой* в восклицательных предложениях монологической и диалогической речи. Представлено функционирование данной лексемы в составе единства *да какой*. Задачей статьи является установление семантической, конструктивной и текстовой специфики названного единства. В результате исследования установлено, что единство *да какой* в монологической речи формирует конструкцию с вторичной связью, выполняет семантическую функцию интенсификатора признака, указывая одновременно на положительную или отрицательную оценку того явления, признак которого интенсифицируется. Тип оценки выявляется из контекста, прежде всего из последующего предложения. В диалоге единство *да какой* функционирует в реплике-реакции, указывает на несогласие собеседника с квалификацией явления, названного в реплике-стимуле. В обоих типах речи единство *да какой* может рассматриваться как вид текстовой скрепы.

**Ключевые слова:** служебные слова, полифункциональность, семантика, конструкция, контекст, текстовая скрепа, фразеосхема.

Место местоименных слов в системе частей речи определяется по-разному: местоимения либо выделяются в отдельную часть речи, либо распределяются по знаменательным частям речи в зависимости от их морфологических свойств. В соответствии с той или иной позицией местоименное слово *какой* помещается или в часть речи «местоимение» [1, с. 156], или в часть речи прилагательное (местоименное прилагательное) [2, с. 542], основная семантика *какой* – вопросительная, но в позиции союзного слова, присоединяющего придаточное предложение, *какой* характеризуется как относительное местоименное слово.

Несмотря на то, что функционирование местоименных слов в русском языке, в частности слова *какой*, освещалось в значительном количестве исследо-

ваний и в разных аспектах, до сих пор остается проблема частеречной квалификации этого слова, а также выявления особенностей его функционирования в сочетаниях со служебными словами разных типов.

Местоименное слово *какой* относится к числу наиболее частотных местоименных слов. По данным «Нового частотного словаря русской лексики» О.Н. Ляшевской, С.А. Шарова, созданного на основе Национального корпуса русского языка, *какой* имеет частоту 1 091.7 ipm (отражение его частотности употребления на 1 млн. слов) и частотный ранг 84 среди местоименных слов [3, с. 31].

Эта частотность отражает его функционирование в разных синтаксических структурах и его разные роли в этих структурах. Например, Е.А. Стародумова



относит лексему *какой* в группу лексических единиц, характеризующихся полифункциональностью: местоименные слова-частицы [4, с. 6], а Е.Н. Сидоренко для обозначения этого свойства использует термины «местоименно-частичные (прономинально-партикулярные) контаминаты» [5, с. 190].

Н.Ю. Шведова включает *какой* в исходные местоимения – такие, которые означают и осмысливают понятия, относящиеся «к самым основам материального и духовного мира» [6, с. 7]. Общую смысловую категорию местоименного слова *какой* Н.Ю. Шведова определяет, как «признак, присутствующий в лице или предмете» [6, с. 84]. Исследователь показывает, что эта общая смысловая категория у *какой* может выступать в трех частных смысловых категориях: «1) признак градуируемый, открываемый, воспринимаемый или приписываемый; 2) признак неградуируемый, имманентно самовыявляющийся, идущий от самой природы предмета; 3) признак, соотносимый со временем, процессом, протекающем во времени или закрепленным как результат» [6, с. 84].

О.П. Ермакова, анализируя функционирование местоимений в русском языке, отмечает процесс лексикализации, захватывающий отдельные местоимения. По мнению исследователя, лексикализация *какой* проявляется в том, это слово приобретает функцию интенсификатора с семантикой «очень», «в большой степени» [7, с. 52]. О том же явлении писала и Н.Ю. Шведова, указывая на то, что на основе вопросительной функции у местоимения *какой* развилось оценочное значение (Какой простор!) и значение отрицательного слова (У него есть деньги – какие у него деньги!) [6, с. 85]. То же самое отмечают и другие исследователи: местоимения типа *как*, *какой* и другие могут выступать в качестве квалификаторов оценочного и экспрессивного характера [8, с. 84] и в такой функции определяются как «квалификаторы избыточности признака» [9, с. 94].

Такая квалификация *какой* связана с его вхождением в состав разного типа устойчивых синтаксических сочетаний, в том числе экспрессивного характера. Этот аспект нашел отражение в работах В.Ю. Меликяна [10, с. 80] и других исследователей [11], [12].

В.Ю. Меликян в монографии «Словарь экспрессивных устойчивых фраз русского языка. Фразеосхемы и устойчивые модели» выделяет две формулы «Какой + N<sub>1</sub>», в которых с помощью местоименного слова *какой* передаются разные смыслы. Одной из таких формул является «Какой + N<sub>1</sub>»<sup>1</sup>, которая выражает: 1) «уверенное отрицание, несогласие, иногда в сочетании с неодобрением, возмущением, огорчением, досадой и т.п.»; 2) «уверенное утверждение, согласие, иногда в сочетании с недоумением, возмущением, огорчением, досадой и т.п.»; 3) «негативную оценку предмета речи в сочетании с отрицанием, пренебрежением, неодобрением и т.п.» [10, с. 73–80]. Вторая формула «Какой + N<sub>1</sub>»<sup>2</sup> выражает: 1) «положительную оценку предмета речи в сочетании с удивлением, одобрением, восхищением и т.п.»; 2) «негативную оценку предмета речи в сочетании с удивлением, неодобрением, порицанием, пренебрежением и т.п.»; 3) «высокую степень интенсивности проявления какого-л. признака, иногда в сочетании с удивлением и разнообразными эмоциями» [10, с. 82–83]. Из этого следует, что местоименное слово *какой* не только полифункционально, но и полисеманлично.

Различия в положительной и отрицательной оценке, которые передаются с помощью названных формул, не выражаются интонационно: в любом случае используется ИК-7. Поэтому для иностранца, изучающего русский язык, оказывается трудно понять, какое значение заключено в той или иной фразеосхеме.

При описании фразеосхем с местоименными словами, в том числе с местоименным словом *какой*, исследователи говорят о важной роли контекста для определения и понимания значения этих слов, так как именно в контексте полисемантность может сниматься. В.В. Панкова говорит о микро- и макротекстах, которые могут снимать многозначность местоименных слов [13, с. 18]. Однако в настоящее время отсутствует подробное описание того, каким образом в контекстах снимается полисемантность местоименного слова *какой*, по каким признакам контекста можно определить значение фразеосхемы.

Цель нашего исследования – выявить и систематизировать признаки контекста, позволяющие однозначно установить значение фразеосхем с местоименным словом *какой*.

Объектом данной статьи является сочетание *да какой*, выполняющее роль, подобную роли названных выше фразеосхем. Выбор объекта исследования объясняется тем, что наш предварительный анализ языкового материала с местоименным словом *какой*, собранного с помощью Национального корпуса русского языка (НКРЯ), показал, что для этого слова в определенных синтаксических структурах характерно функционирование в сочетании с лексемой *да*, в результате чего возникает тесное единство *да какой*.

Задача данной статьи – описать синтаксические структуры, в которых функционирует сочетание *да какой*, определить его семантику в составе этой структуры, установить его функции и систематизировать контексты, позволяющие выявить семантику *какой* в названном единстве. Поскольку местоименное слово *какой* адъективного склонения, мы рассматриваем сочетания *да* со всеми его формами: *какой*, *какая*, *какое*, *какие*, но модель представляем по исходной форме местоименного слова.

Для анализа мы взяли, прежде всего, восклицательные предложения с единством *да какой*, так как они обладают отмеченным исследователями экспрессивным характером, и в них проявляется оценочная семантика. Вопрос стоит о типе оценки: как определить, положительная или отрицательная оценка представлена в таких предложениях.

Рассмотренные нами восклицательные предложения различаются по синтаксической структуре: *да какой* может быть (1) в абсолютном конце предложения, (2) в абсолютном начале предложения и (3) может быть оформлено как самостоятельное предложение, например: (1) *Господи боже, что за край! Чернозем на полтора аршина, да какой!* (Бунин И.А. «Деревня») [14]; (2) – *Что ж это, взятка?.. – Да какая взятка! – улынулась и женщина* (Иванов А. «За рекой, за рекой») [14]; (3) *Но вот нашёлся у Якова враг. Да какой!* Во дворе был кот (Житков Б.С. «Про обезьянку») [14].

Как видно из примеров, структура (2) отличается от структур (1) и (3) двумя признаками: во-первых, она представляет собой диалог, во-вторых, *да какой* входит в состав фразеосхемы «*Да какой* + N<sub>1</sub>». Поэтому тип (2) мы рассматриваем отдельно.

### Восклицательные синтаксические структуры монологического типа речи с единством *да какой*

#### 1. Конструктивная специфика

В таких синтаксических структурах лексема *да* является присоединительным союзом и оформляет особый тип конструкции, который получил название «вторичная связь» [15, с. 103]. Вторичная связь (сокращенно – ВС) – это конструкция, которая соединяет в себе две линии связи разных уровней: «на первом уровне – связь словосформ на основе подчинения (согласование, управление, примыкание) или предикативных отношений, на втором уровне – союзная связь» [16, с. 103]. Другими словами, союзная связь накладывается на подчинительную связь между словосформами. Такая связь отмечена как характерная для *да*-присоединительного [16, с. 120–121] и является конструктивной особенностью анализируемых синтаксических структур с единством *да какой*, например:

*Я перекапывал их так и сям и думал, за что мне такая судьба, и чего хочет мой хозяин, и не сбежать ли вообще, когда повернулся ключ в дверной скважине и на пороге встал Ларт, да какой!* (Дяченко М., Дяченко С. «Привратник») [14].

В этом предложении подчинительная связь согласования между словосформами *Ларт* и *какой* (*какой Ларт*). На эту связь накладывается союзная связь, оформленная союзом *да*, при этом меняется порядок словосформ: *Ларт, да какой*. Это вторичная союзная связь.

Та же самая конструкция в следующих примерах: *Реют другие имена, да какие! Кандинский, Малевич, Шагал, Ленгулов, Хлебников, Кручныхы. Они – суть искусства, сердцевиной грядущего! И надо же!* (Шергова Г. «...Об известных всем») [14]. *Предстоят траты, да какие!* (Дяченко М., Дяченко С. «Магам можно все») [14].

#### 2. Семантическая специфика

Единство *да какой* в монологическом типе связной речи выражает градацию по восходящей, т.е. показывает, что то, что названо в предыдущей части предложения, обладает каким-либо призраком, характеризующимся высокой степенью проявления. Однако понять, эта высокая степень проявления признака связана с положительной или отрицательной оценкой, можно только из узкого или широкого контекста.

Многозначность может сниматься с помощью содержания следующего предложения (или нескольких предложений). Это наиболее частый случай. Например:

*Посадишь малину, и уже через пару дней можно собирать урожай, да какой! Все кусты словно облеплены крупными сочными ягодами.* (Пунин В. «Про Шушундру и Шишимору». Мурзилка. 2002) [14]. Единство *да какой* связано с существительным *урожай* и указывает на высокую степень проявления признака у того явления, которое названо этим существительным. Лексическое наполнение выделенного предложения однозначно говорит о том, что с помощью единства *да какой* передается смысл «очень богатый урожай», следовательно, оценка положительная.

*Гулять сюда ходили, из нашего Лыкошина, да из всех деревень. Сад-от был. Да какой! Кусты сирени на аллеях, липы, березы – не в обхват.* (Кучерская М. «Тетя Мотя». Знамя. 2012) [14]. Выделенное в следующем за восклицательным предложением выражение *не в обхват* говорит о том, что деревья в саду были большими, что также свидетельствует о положительной оценке.

*А потом зашел. У него открылся баритон – да какой! По тембру похожий на голос Лисициана, но, пожалуй, богаче лисициановского* (Рекемчук А. «Мальчики». Юность. 1970) [14]. В этом примере положительная оценка выражается, во-первых, тем, что говорящий сравнивает голос героя с голосом одного из выдающихся певцов Большого театра Павла Герасимовича Лисициана, во-вторых, сравнительной степенью прилагательного *богаче*, которая показывает превосходство, усиление положительного признака.

Аналогично и в следующих примерах идущее за восклицательным предло- жение раскрывает положительную оценку, которая заключена в единстве *да какой*: *Дали семье Шелестов квартиру. Да какую! Четырехкомнатную, со всеми удобствами.* («Свадьба с приданым». Криминальная хроника. 2003; 10 июня) [14]. *Зрелище ожидается небывалое: на сцене одновременно будут находиться более двухсот артистов. Да каких! Партию Скарпия, например, исполнит звезда оперы Руджеро Раймонди – бас, поющий баритональ- ные партии* (Домовой. 2002; 4 сентября) [14].

В монологическом тексте единство *да какой* реже заключает в себе отрицательный признак, но все-таки встречаются факты с отрицательным оценочным

значением. К пониманию того, что указание на высшую степень проявления признака сочетается с отрицательной оценкой, подготавливает и тип существительного, к которому относятся единство *да какой*. Это существительные, в лексическое значение которых входит отрицательный оценочный компонент. Например: *Оспа пристала, да какая! Так отхлестала бедных малюток и так изуродовала, что страшно было смотреть на них* (Квитка-Основащенко Г.Ф. «Пан Халявский») [14]. *Своими руками, можно сказать, компромат вручил, да какой! Сразу готовая статья УК* (Белозеров А. «Чайка») [14]. *А вот «Спартак» понес еще одну потерю, да какую! Заболел центр первого звена Улпер* (Советский спорт. 2008; 10 сентября) [14]. Оспа, компромат, потеря – явления, негативно отражающиеся на жизни людей.

В структурах с положительной оценкой тоже могут быть существительные с оценочной семантикой, однако это встречается значительно реже, например:

*Регина Петровна была права: колонистов накормили, и они ожили, известно, кормежка – праздник, да какой!* (Приставкин А. «Ночевала тучка золотая») [14]. *Скромно вспоминал о своей недавней безвестности. И вдруг триумф, да какой!* – *Кавалер Золотой Звезды*» (Ваншенкин К. «Писательский клуб») [14].

Реже встречаются факты, в которых тип оценки выявляется не только из последующего, но и из предшествующего предложения, например: *Если бы ты знал, сколько соблазнов! На каждом шагу ресторанички, да какие! Китайские, японские, полинезийские, тайские – умопомрачение! Запеченный в земле поросенок с ананасом и папоротником, пальмовые крабы в листьях, нафаршированные креветками, авокадо...* (Парнов Е. «Александровская галерея») [14], а также может быть выявлен только с помощью фоновых знаний. Например, в следующем примере решить вопрос о том, хорошие машины или плохие, можно только имея дополнительные знания: *Вокруг сплошная молодежь, причем большинство, как ни странно, девушки. Многие приезжают на курсы на собственных машинах, да на каких!.. Как только они ездят на них без водительских прав?..* (Милованов М. «Естественный отбор») [14].

Единство *да какой* может выполнять только функцию интенсификатора в том случае, когда в задаче говорящего не входит выражение оценки явления, а стоит задача только показать силу явления. Например: *Часа три прошло. Вдруг вой с бульвара, да какой! Ну, думаем, полиция орудует на бульваре* (Житков Б.С. «Компас») [14]. Из всего текста рассказа нельзя установить оценку, так как у автора не было задачи ее дать. Главное было показать силу звука, который издавали люди в описанной автором ситуации возвращения обратно в порт судна.

#### Предложения с единством *да какой* в составе диалога

В составе диалога единство *да какой* входит в состав ответной реплики, которая может быть оформлена как восклицательное или невосклицательное предложение. Например: – *Барон Гогенбрюк? – Да какой он барон! Отец у него всю жизнь в Праге кнедликами торговал...* (Юзефович Л. «Костюм Арлекина») [14]. Такая структура по семантике соответствует характеристике «уверенное отрицание, несогласие, иногда в сочетании с неодобрением, возмущением, огорчением, досадой и т.п.», которая дана в исследовании В.Ю. Меликяна [10, с. 73]. Аналогичная семантика в примерах: – *Никогда прежде бунтов не бывало, а ныне, смотри-ка, бунты начались! – Да какой же это бунт, Осип Иванович! – вступился я* (Салтыков-Щедрин М.Е. «Благонамеренные речи») [14]. – *Я думал, ты – Клеопатра, – оборонил он. – Да какая я Клеопатра!* –

*сокрушалась Муза* (Синицына В. «Муза и генерал») [14]. – *Ты – вор? – Да какой он вор, – говорят, – в калсынах воры не ходят* (Грачев Р. «Научный слушай») [14].

В этом типе речи лексема *да* является частицей, вводящей ответную реплику-возражение. Варианты лексического наполнения структуры «Какой + N»<sup>1</sup> с названной семантикой подробно представлены в указанной работе В.Ю. Меликяна, однако в ней не отмечен вариант с частицей *да*.

Важной структурной особенностью таких диалогов является повтор: в ответной реплике повторяется слово, называющее то явление, с которым не согласен собеседник, расположенное в непосредственно предшествующем ответной реплике предложении. Реже оно располагается в более отдаленном предтексте, например: *Не надо разглашать военную и государственную тайну. Это очень неосмотрительно. – Да какая там тайна! Самолеты-то – американские, катальни; свои в Геленджике испытываются* (Азольский А. «ВМБ». Новый Мир. 2001) [14].

**Текстовая специфика единства *да какой*.** Текст является одним из центральных понятий современной лингвистики. Многие отечественные и зарубежные лингвисты занимались и продолжают заниматься изучением его признаков, свойств и особенностей.

Одной из основополагающих текстовых категорий, которая всегда привлекала самое пристальное внимание лингвистов, является категория связности [17, с. 31]. В языке существуют разные средства оформления связи в тексте. Одним из специальных средств являются текстовые скрепы [18, с. 90].

Наш анализ показал, что единство *да какой* в монологической речи выступает в функции текстовой скрепы, оформляя связь между двумя предложениями или фрагментами текста внутри одного абзаца. Как средство оформления связи можно рассматривать и единство *да какой* в диалоге.

Итак, в результате анализа функционирования единства *да какой* можно сделать следующие выводы. В монологическом типе связной речи сочетание *да какой* выполняет функцию интенсификатора, выражая высшую степень проявления некоторого признака, присущего тому явлению, номинацией которого является существительное, с которым *да какой* связано вторичной связью. Единство *да какой* чаще всего выражает положительный, реже отрицательный признак, при этом важную роль может играть эмоционально-оценочное значение имен существительных. Показателем типа оценки является последующее предложение, в котором раскрывается смысл выражения *да какой*. Значительно реже единство *да какой* указывает только на интенсивность признака и является нейтральным с точки зрения оценки.

В диалогическом типе речи единство *да какой* функционирует в реплике-реакции и входит в состав модели «Какой + N»<sup>1</sup>, организуя один из вариантов этой модели. С точки зрения семантики это единство указывает на несогласие говорящего с собеседником относительно того явления, которое названо в реплике-стимуле. Конструктивной спецификой такого диалогического текста является повтор. И в монологическом, и в диалогическом типе речи единство *да какой* может рассматриваться как текстовая скрепа.

В данной статье рассмотрены только два типа синтаксических структур с единством *да какой*. В перспективе планируется изучение других типов синтаксических структур с данным единством в семантическом, конструктивном и текстовом аспектах.

#### Библиографический список

1. Шанский Н.М., Тихонов А.Н. *Современный русский язык*. Москва, 1981; Ч. II.
2. *Русская грамматика*, 1980; Т. 2.
3. Ляшевская О.Н., Шаров С.А. *Новый частотный словарь русской лексики*. Available at: <http://dict.ruslang.ru/freq.php>
4. Стародумова Е.А. *Русские частицы*. Владивосток: Издательство Дальневосточного университета, 1997.
5. Сидоренко Е.Н. *Морфология современного русского языка. Части речи и контантинанты*. Москва: Флинта: Наука. 2018.
6. Шведова Н.Ю. *Местоимение и смысл. Класс русских местоимений и открываемые ими смысловые пространства*. Москва: Азбуковник, 1998.
7. Ермакова О.П. *Местоимение в русском языке*. Москва: Флинта: Наука, 2018.
8. Синько Л.А. Местоимение в синтаксической системе: основные функции. *Известия Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена*. 2008; № 70: 80 – 88.
9. Леденёв Ю.И., Синько Л.А. *Класс местоимений в современном русском литературном языке*. Ставрополь – Армавир, 2004.
10. Меликян В.Ю. *Словарь экспрессивных устойчивых фраз: фразеосхемы и устойчивые модели*. Москва: Флинта: Наука, 2016.
11. Макарова Р.С. *Конструкции со словами «как», «какой» в современном русском языке: структурно-семантический и функциональный аспекты*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Ростов-на-Дону, 2005.
12. Панкова В.В. *Фразеосинтаксическая схема с вопросительным местоимением какой. Гуманитарные и социальные науки*. Ростов-на-Дону, 2007; № 5: 67 – 71.
13. Панкова В.В. *Фразеосинтаксические схемы с опорным компонентом-местоимением: язык и речь (на материале русского языка)*. Автореферат ... кандидата филологических наук. Ростов-на-Дону, 2007.
14. *Национальный корпус русского языка*. Available at: <http://www.ruscorpora.ru>
15. Прияткина А.Ф. *Русский язык. Синтаксис осложненного предложения*. Москва: Высшая школа, 1990.
16. *Словарь служебных слов русского языка*. Владивосток, 2001.
17. Откидич Е.В. Текстовые функции слова «КСТАТИ». *Вестник Томского государственного университета*. 2013; № 375: 30 – 32.
18. Прияткина А.Ф. *Текстовые скрепы и «скрепы-фразы» (О расширении категории служебных единиц русского языка). Русский синтаксис в грамматическом аспекте (Синтаксические связи и конструкции). Избранные труды*. Владивосток, Издательство Дальневосточного университета. 2007: 334 – 344.

#### References

1. Shanskij N.M., Tihonov A.N. *Sovremennyy russkij yazyk*. Moskva, 1981; Ch. II.
2. *Russkaya grammatika*, 1980; T. 2.
3. Lyashevskaya O.N., Sharov S.A. *Novyy chastotnyj slovar' russkoj leksiki*. Available at: <http://dict.ruslang.ru/freq.php>
4. Starodumova E.A. *Russkie chastyicy*. Vladivostok: Izdatel'stvo Dal'nevostochnogo universiteta, 1997.
5. Sidorenko E.N. *Morfologiya sovremennogo russkogo yazyka. Chasti rechi i kontaminanty*. Moskva: Flinta: Nauka. 2018.

6. Shvedova N.Yu. *Mestoimenie i smysl. Klass russkikh mestoimenij i otkryvaemye imi smyslovye prostranstva*. Moskva: Azbukovnik, 1998.
7. Ermakova O.P. *Mestoimeniya v russkom yazyke*. Moskva: Flinta: Nauka, 2018.
8. Sin'ko L.A. Mestoimenie v sintaksicheskoy sisteme: osnovnye funktsii. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta imeni A.I. Gercena*. 2008; № 70: 80 – 88.
9. Ledenev Yu.I., Sin'ko L.A. *Klass mestoimenij v sovremennom russkom literaturnom yazyke*. Stavropol' – Armavir, 2004.
10. Melikyan V.Yu. *Slovar' "ekspressivnykh ustojchivyykh fraz: frazeoshemy i ustojchivye modeli*. Moskva: Flinta: Nauka, 2016.
11. Makarova R.S. *Konstrukcii so slovmi «kak», «kakoj» v sovremennom russkom yazyke: strukturno-semanticheskij i funkcional'nyj aspekty*. Dissertatsiya ... kandidata filologicheskikh nauk. Rostov-na-Donu, 2005.
12. Pankova V.V. *Frazeosintaksicheskaya shema s voprositel'nym mestoimeniem kakoj. Gumanitarnye i social'nye nauki*. Rostov-na-Donu. 2007; № 5: 67 – 71.
13. Pankova V.V. *Frazeosintaksicheskie shemy s opornym komponentom-mestoimeniem: yazyk i rech' (na materiale russkogo yazyka)*. Avtoreferat ... kandidata filologicheskikh nauk. Rostov-na-Donu, 2007.
14. *Nacional'nyj korpus russkogo yazyka*. Available at: <http://www.ruscorpora.ru>
15. Priyatina A.F. *Russkij yazyk. Sintaksis oslozhnennogo predlozheniya*. Moskva: Vysshaya shkola, 1990.
16. *Slovar' sluzhebnykh slov russkogo yazyka*. Vladivostok, 2001.
17. Otkidych E.V. Tekstovye funktsii slova «KSTATI». *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2013; № 375: 30 – 32.
18. Priyatina A.F. Tekstovye skrepy i «skrepy-frazy» (O rasshirenii kategorii sluzhebnykh edinic russkogo yazyka). *Russkij sintaksis v grammaticheskom aspekte (Sintaksicheskie svyazi i konstrukcii)*. *Izbrannye trudy*. Vladivostok, Izdatel'stvo Dal'nevostochnogo universiteta. 2007: 334 – 344.

Статья поступила в редакцию 21.11.19

УДК 81'25:378.147

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10234

**Yue Ruiying**, postgraduate, Higher School of Translation and Interpretation, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia),  
E-mail: [alina\\_yueruiying@mail.ru](mailto:alina_yueruiying@mail.ru)

**TYPICAL PROBLEMS DURING INTERPRETATION IN THE RUSSIAN-CHINESE COMBINATION AND WAYS OF THEIR SOLUTION.** The article deals with ordinary problems that students often face during interpretation in the Russian-Chinese combination. The author focuses on the classification analysis of various translation problems from the point of view of their possible causes and the strategy for solving them. The author states that the causes of semantic problems is found in information missing, incorrect information transfer and not clear reproduction of information; the causes of the phonetic problems are the bad habits of speech reproduction and the problems with the pronunciation of native and foreign languages; and the cause of syntactic problems is the incorrect use of syntactic translation techniques. The article offers practical recommendations for teaching interpretation in the Russian-Chinese combination.

**Key words:** interpretation, Russian-Chinese combination, translation problems, decision strategies, semantics, phonetics, syntactics, didactic interpretation.

**Ж. Юе**, аспирантка, Высшая школа перевода (факультета) МГУ имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: [alina\\_yueruiying@mail.ru](mailto:alina_yueruiying@mail.ru)

## ТИПИЧНЫЕ ПРОБЛЕМЫ В ХОДЕ УСТНОГО ПЕРЕВОДА В РУССКО-КИТАЙСКОЙ КОМБИНАЦИИ И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ

В статье рассматриваются типичные проблемы, с которыми часто сталкиваются обучающиеся в ходе устного перевода в русско-китайской комбинации. Основное внимание автор акцентирует на классификационном анализе различных переводческих проблем с точки зрения возможных причин и стратегии их решения. Автор констатирует, что причины семантических проблем состоят в пропуске и неправильной передаче информации, нечетком ее воспроизведении; причины озвученных проблем заключаются во вредных привычках речевого воспроизведения и трудностях с произношением слов родного и иностранного языков; а причиной синтаксических проблем является неправильное применение синтаксических переводческих приемов. В статье предложены практические рекомендации по обучению устному переводу в комбинации русского языка – китайского языка.

**Ключевые слова:** устный перевод, комбинация русского языка – китайского языка, переводческие проблемы, стратегии решения, семантика, фонетика, синтактика, дидактика устного перевода.

Хорошо известно, что реализация инициативы «один пояс – один путь», сулящая Китайской Народной Республике в ближайшие десятилетия стремительный экономический рост, предполагает значительное расширение международных обменов во всех областях общественной жизни не только в сфере экономики и бизнеса, но также политики и права, науки, образования и искусства со странами вдоль Великого шелкового пути [1, с. 7]. Россия, поддержав китайскую инициативу, оказывается вовлеченной в этот коммуникативный процесс.

Актуальность настоящего исследования обусловливается тем, что на фоне все более частых культурных обменов и растущей тенденции экономической глобализации китайско-российские отношения продолжают развиваться, лидеры двух стран обмениваются визитами и подписывают много соглашений, сотрудничество в различных областях постоянно укреплялось. Соответственно, возрастает потребность в большом числе квалифицированных переводчиков с лингвистической комбинацией русский язык – китайский язык, способных обеспечивать межкультурную коммуникацию во всех сферах российско-китайского сотрудничества [1, с. 7]. В этой связи подготовка высококвалифицированных устных переводчиков стала крайне важной проблемой в России и Китае на современном этапе.

Цель настоящей статьи состоит в выяснении типов и причин проблем, возникающих у обучающихся в ходе устного перевода в русско-китайской комбинации, в выдвижении способов преодоления данных переводческих проблем, повышении качества преподавания устного перевода в комбинации русского языка – китайского языка. Цель исследования предполагает решение следующих задач: 1) с лингвистической стороны определить тип каждой возникающей проблемы при устном переводе в русско-китайской комбинации, т.е. определить, к какой категории проблем принадлежит к числу семантического, звукового или синтаксического уровней; 2) проанализировать возможные причины, вызывающие вышеуказанные переводческие проблемы; 3) предложить стратегию решения во избежание данных переводческих проблем; 4) дать практические рекомендации для проведения

долгосрочного комплексного обучения устному переводу в русско-китайской комбинации.

Научная новизна статьи заключается в том, что впервые проводится классификационный анализ типичных проблем в ходе устного перевода в русско-китайской комбинации с точки зрения их возможных причин и стратегии их решения.

### 1. Типичные проблемы в ходе устного перевода в русско-китайской комбинации

Основной задачей устного перевода является максимально целостная и точная передача смысла, который содержится в оригинале, средствами другого языка. Соответственно, качественный перевод подразумевает сохранение всех стилистических, семантических, лексических, интонационных, экспрессивных, морфологических и других особенностей подлинника [2, с. 132 – 141]. Другими словами, перевод должен передавать не только то, о чем говорится в подлиннике, но и то, каким образом выражается эта информация: это требование имеет огромное значение, от него зависит, насколько эквивалентным будет перевод по отношению к оригиналу [3, с. 33 – 35]. В процессе устного перевода возникает множество трудностей, которые связаны, прежде всего, с поиском наиболее подходящих эквивалентных языковых единиц, и, как показывает практика, данный поиск не всегда заканчивается успешно [4, с. 76 – 80]. Переводчики допускают как совсем небольшие, незначительные ошибки, которые почти не искажают смысла оригинала, так и довольно серьезные, грубые, которые до неузнаваемости изменяют оригинал и не передают (или неверно передают) смысл сообщения.

Устный перевод в комбинации русского и китайского языков имеет особую специфику, обусловленную определенными факторами. Среди наиболее важных факторов выделяются [5, с. 166 – 170]:

- 1) вещественная экзотичность (отсутствие в русском и китайском языках тождественных явлений, объектов и предметов);
- 2) лексико-семантическая специфика (отсутствие аналогичных понятий);
- 3) стилистическая лакуна (определенный пробел в соответствующих понятийных характеристиках переводимых слов);





тайской комбинации состоят в пропуске некоторых ключевых слов, недостатке знаний иностранного языка и системного обучения нормам родного языка. Например:

А. Оригинал: 发展还需要良好外部制度环境, 国际金融机构要加快治理改革, 多边开发机构要增加发展资源。[9].

Перевод автора: Развитие также зависит от благоприятной внешней среды (...). Необходимо ускорить реформы (...) международными финансовыми институтами. Органы по разработке должны наращивать ресурсы для развития.

Отредактированный перевод: Развитие также зависит от благоприятной внешней среды и режима. Необходимо ускорить реформы в сфере управления международными финансовыми институтами. Многосторонние структуры, занимающиеся освоением и разработками, должны наращивать ресурсы для развития.

Анализ: автор не захватил полную информацию некоторых опорных пунктов в тексте оригинала, что вызвало нечеткость в переводе.

Стратегии решения: во избежание искажения передаваемой информации следует в ходе базовой тренировки обратить внимание на развитие способности захватить полную информацию опорных пунктов. Ради этого и нужно повысить способность памяти. Можно на начальном этапе тренировать, запоминать и повторять короткие материалы, добываясь того, чтобы информация всех опорных пунктов отобранных материалов была полно сохранена. А затем постепенно увеличивать объем материалов и излагать их содержание, а также следует сохранить полную информацию всех опорных пунктов.

Б. Оригинал: Конечно, конечно мир меняется, и ООН должна соответствовать этой естественной трансформации [6].

Перевод автора:当然,当然世界正处于变化之中, 联合国也应该适应这种自然的变化 (изменение).

Отредактированный перевод:当然世界正在发生变化, 联合国也必须与时俱进, 符合这样的一种自然的转型。

Анализ: во-первых, автор, не зная слово «трансформация», перевел его как слово «*изменение*», что привело к искажению информации; во-вторых, в отредактированном переводе добавлен фразеологизм «*与时俱进*» (идти в ногу со временем) по содержанию контекста, что позволило содержанию переводного текста стать более полным, четким и красочным по сравнению с первичным вариантом перевода автора.

Стратегии решения: следует повысить уровень и иностранного, и родного языков в ходе тренировки, стремиться к прекрасному владению базовыми знаниями и нормами современного русского и китайского языков.

## 1.2. Звучащий уровень

Автор разделял звучащие проблемы в ходе тренировки устного перевода в русско-китайской комбинации на два типа: вредные привычки речевого воспроизведения (например, добавление лишних частиц, заикание и т.д.) и проблемы с произношением родного и иностранного языков (например, диалект, акцент и т.д.). Например:

А. Оригинал: Идеи открытости, свободы торговли сегодня все чаще отвергаются, причем часто теми, кто совсем недавно выступал их борником [7].

Перевод автора: 开放、自由贸易的理念目前经常被否定, 并且经常是被这样一些人否定, 他们不久前才...才宣称自己是这些理念的支持者。

Отредактированный перевод: 开放、自由贸易的理念目前经常被否定, 并且经常是被这样一些人否定, 他们不久前才宣称自己是这些理念的支持者。

Анализ: в ходе устного перевода требуется быстрый отбор нужной лексики, грамматических конструкций и т.д. Во время поиска оптимального варианта автор все время бессознательно говорит частицу «*э*», которая произносится как «*э*», к тому же автор часто повторяет то, что уже говорил раньше, воспроизводя при переводе наречие «*только*». Эти привычки нужно устранить, потому что они увеличивают нагрузку памяти переводчика, возможно, влияя на качество перевода, и главное – на эффект информационного восприятия слушателями.

Стратегии решения: следует уделять большое внимание тренировке способности непрерывно воспроизводить речь с равномерной скоростью. При самообучении учащиеся могут записать свой голос, выявить свои проблемы и своевременно поправить свои привычки речевого воспроизведения.

Б. Оригинал: 这次向普京总统授予友谊勋章, 是中国国家功勋荣誉表彰制度建立以来首次对外颁授。[11].

Перевод автора: Вручение Президенту Путину этого ордена является вручением впервые после создания в Китае системы награждения за государственные заслуги.

Отредактированный перевод: Вручение Президенту Путину этого ордена является вручением впервые после создания в Китае системы награждения за государственные заслуги.

Анализ: автор ошибся в ударении слова «орден», поставил ударение на букву «е», что повлияло на переводческий эффект.

Стратегии решения: ударение слов в русском языке играет чрезвычайно важную роль и влияет на семантику лексики. Обучающиеся должны все время обращать внимание на ударении в русских словах, выяснять слова с неясным ударением, определять значение слов, имеющих одинаковое правописание и разные ударения. Следует отметить, что тренировка воспроизведения речи на

общепринятом китайском языке (путунхуа) также необходима. Для китайских обучающихся тоже важно, так как в Китае многие говорят с диалектическим акцентом, имеющимся в различных районах, а не согласно произношению стандартного путунхуа, что влияет на эффект перевода на китайский язык. Нужно тренироваться в свободное время: читать вслух и повторять за дикторами радиовещания, программ теленовостей, использовать другие аудиоматериалы, постепенно улучшать свое произношение на родном и иностранном языках.

## 1.3. Синтаксический уровень

Синтаксические проблемы автора при устном переводе в комбинации русского языка – китайского языка в основном возникают из-за неправильного применения синтаксических переводческих приемов.

Существует большая разница в порядке слов между русским и китайским языками. Порядок слов русского языка относительно свободен. Обстоятельства, указывающие на время, место, причину и т.д., гибко стоят в предложениях в русском языке. А порядок слов китайского языка относительно стабилен. Обстоятельства разных типов стоят обычно в начале предложений в китайском языке. Но во многих случаях переводчикам невозможно полностью дослушать целое предложение, а затем начать его переводить, так как это может повлиять на качество перевода последующего предложения. Таким образом, развитие языковой способности, способности составления предложений и правильного применения переводческих приемов становится чрезвычайно важной задачей в процессе тренировки устного перевода в русско-китайской комбинации. Например:

А. Оригинал: Этот исторический опыт сотрудничества и человеческого взаимопонимания важен для нас и в XXI веке, когда мир сталкивается с очень серьезными проблемами и вызовами [7].

Перевод автора: 这种人类相互理解并合作的历史经验对于我们、对于21世纪是非常重要的, 当世界面临着各种问题和挑战。

Отредактированный перевод: 这种人类相互理解并合作的历史经验对于我们、对于21世纪是非常重要的, 而21世纪的世界面临着各种问题和挑战。

Анализ: Согласно нормам современного китайского языка, придаточное предложение с союзом *когда* в оригинальном тексте при переводе на китайский язык должно быть поставлено в начало целого предложения. А автор в первичном варианте осуществлял перевод прямо по порядку слов оригинального текста, т.е. не изменял место главного и придаточного предложений в переводе на китайском языке.

Трудно, если в данном случае совсем изменить место главного и придаточного предложений, так как такой подход намного увеличивает нагрузку памяти переводчика. А если перевести по порядку слова оригинального текста, то можно трансформировать придаточное предложение в отдельное простое предложение, имеющее сочинительную связь с прежним простым предложением. Здесь, например, как в отредактированном переводе, вторая часть предложения “*而21世纪的世界面临着各种问题和挑战*”(а мир в XXI веке сталкивается с очень серьезными проблемами и вызовами) уже стало отдельным простым предложением, которое вместе с предыдущим простым предложением составляет полное грамматное предложение на китайском языке.

Стратегии решения: правильное применение синтаксических переводческих приемов имеет очень важное значение в ходе устного перевода в русско-китайской комбинации. Необходимо для тренировки использовать ряд упражнений, в том числе упражнения на синтаксическое развертывание, речевую компрессию, вариативность синтаксической структуры, на транспозицию и т.д. для повышения способности гибкого и правильного применения синтаксических переводческих приемов.

Б. Оригинал: 发达国家应该及时兑现承诺、履行义务。[9].

Перевод автора: Развитые страны должны своевременно выполнять свои обещания, и исполнять свои обязательства.

Отредактированный перевод: Развитые страны должны своевременно выполнять свои обещания и обязательства.

Анализ: в китайском языке слова, имеющие одинаковое значение, возможно выразить разной лексикой. Здесь слова “*兑现*” и “*履行*” имеют одинаковое значение – «исполнять», «выполнять». Автор в первичном варианте перевода применил глаголы «выполнять» и «исполнять», имеющие повторное значение. Можно опустить один из них и использовать предложение как в отредактированном переводе, что позволит переводу на русский язык стать более лаконичным.

Стратегии решения: китайский язык, в отличие от русского, является более лаконичным (в среднем, материал на китайском языке в русском варианте по объему будет примерно в полтора раза длиннее) [12, с. 669 – 671]. При устном переводе с русского языка на китайский можно разделить длинное русское предложение на несколько коротких, и по смысловому содержанию контекста пополнить необходимые члены предложения в каждом коротком предложении, чтобы перевод на китайском языке был полным, а не монотонным по смыслу. При устном переводе с китайского языка на русский следует соединить короткие предложения (одно предложение в китайском языке часто состоит из нескольких коротких предложений) и перевести как единое целое на русском языке, используя конструкцию сложного предложения. К тому же если в китайском оригинальном тексте имеется информация с повторным значением (например, слова или словосочетания с одинаковым значением), то можно опустить в переводе на русский язык для достижения лаконичности.



Проблема подготовки устных переводчиков для Китая не нова. За многие десятилетия накоплен достаточно богатый опыт подготовки переводчиков в комбинации английского языка – китайский язык. Однако академическому научному и профессиональному сообществу предстоит ещё большая работа, чтобы вывести дидактику перевода на достойный уровень [13, с. 4].

Автором статьи, соединившим китайскую представительную концепцию обучения устному переводу – дидактическую модель Гуандунского университета иностранных языков и внешней торговли – с системой упражнений по обучению устному переводу, разработанной российскими учеными согласно советской дидактической концепции, разработан приемлемый план по обучению устному переводу в русско-китайской комбинации для повышения переводческой компетентности обучающихся.

## 2. Приемлемый план по обучению устному переводу в русско-китайской комбинации

Чтобы более научно и рационально проводить обучение устному переводу в комбинации русского языка – китайского языка, автор предлагает нижеследующий учебный план для долгосрочного обучения. Настоящий учебный план состоит из трех этапов обучения – подготовительный, средний и последний этапы обучения, содержит всего 180 академических часов.

### 2.1. Подготовительный этап обучения (40 академических часов)

На данном этапе в основном формируется фундаментальная способность устного перевода. Устанавливаются следующие типы упражнений, включая упражнения на изложение основного содержания текста, перевод-диктовку, перевод с повторениями «Снежный ком», упражнения с числительными (1-й этап), перевод географических наименований (1-й этап), упражнения на автоматизированное употребление переводческих клише, абзацно-фразовый перевод, перевод по цепочке после прослушивания и перевод с листа с предварительной подготовки. Упражнения на данном этапе ориентированы на развитие способности памяти, извлечение ключевой информации, восприятия на слух, переключения, грамотного оформления перевода и т.д.

Рекомендуем на занятиях попеременно совершать упражнения различных типов. Отобранные материалы преподавателем должны быть сначала короткими, затем постепенно увеличиваться по объему. Вместе с тем на подготовительном этапе обучения, кроме дисциплины по обучению фундаментальным навыкам устного перевода, следует ввести и дисциплины по теории устного перевода и интенсификации языковых знаний, что даст возможность способствовать укреплению переводческой компетентности обучающихся.

### 2.2. Средний этап обучения (60 академических часов)

На данном этапе в основном развивается комплексная способность устного перевода. Устанавливаются следующие типы упражнений, включая упражнения с числительными (2-й этап), перевод географических наименований (2-й этап), упражнения на автоматизированное употребление лексики, упражнения на переводческое прогнозирование, на синтаксическое развертывание, на речевую компрессию, вариативность синтаксической структуры, транспозицию, перевод с листа, на слух с заметками и двусторонний перевод. Упражнения на данном этапе направлены на обучение способности синтаксической трансформации, быстрого реагирования и речевого воспроизведения, способности памяти, переключения и грамотного оформления перевода, способности делать записи и т.д.

Рекомендуем на занятиях также попеременно применять упражнения различных типов. Что касается установления дисциплин на среднем этапе обучения, то кроме дисциплины по обучению комплексным навыкам устного перевода, следует установить и дисциплины по интенсификации экстралингвистических знаний и практике устного перевода по различным темам (в различных областях),

что позволяет способствовать повышению комплексных навыков устного перевода обучающихся.

### 2.3. Последний этап обучения (80 академических часов)

На данном этапе в основном формируется способность синхронного перевода. Устанавливаются следующие типы упражнений, включая упражнения на нейтрализацию репродукции при восприятии, упражнения на эхо-повтор, синтагмный перевод, синхронный перевод знакомого текста, синхронно-зрительный перевод, замедленный синхронный перевод и нормальный синхронный перевод.

Отметим, что отобранные преподавателем материалы для обучения на данном этапе должны содержать практические материалы различных международных конференций. Что касается преподаваемых дисциплин, то кроме дисциплины по обучению отдельным навыкам синхронного перевода, следует ввести и дисциплину, содержащую подражание практической международной конференции, что позволяет обучающимся адаптировать рабочую среду синхронного перевода.

По мнению автора, вышесказанная система обучения следует принципу поэтапного обучения. Посредством упражнений различных типов формируется полный комплекс навыков устного (синхронного) перевода, основываясь на укреплении теоретических, языковых и экстралингвистических знаний, делается упор на практику устного (синхронного) перевода. Автор полагает, что данная система обучения также пригодна для преподавания устного перевода в русско-китайской комбинации в России, тем более, как отмечает Е. К. Сусоева, «в России до сих пор нет единой и цельной системы преподавания устного перевода в комбинации русского и китайского языков, соответственно, в теории устного перевода есть огромные пробелы, которые должны быть решены в ближайшее время» [12, с. 669 – 671].

Таким образом, проведенный анализ позволяет сделать следующие **выводы**:

1. Устный перевод в комбинации русского языка – китайского языка является сложным психолингвистическим процессом. У обучающихся часто возникает ряд переводческих проблем в ходе русско-китайского двустороннего перевода, в т.ч. семантических, звучащих и синтаксических.
2. Причины, вызывающие семантические проблемы, заключаются в пропуске в передаче информации, неправильной передаче информации и нечетком ее воспроизведении. Во избежание семантических проблем необходимо увеличить способность восприятия на слух, по памяти, быстрого реагирования и речевого воспроизведения, пополнять языковые и экстралингвистические знания.
3. Причины, приводящие к появлению звучащих проблем, включают в себя нехорошие привычки речевого воспроизведения и проблемы с произношением родного и иностранного языков. Во избежание звучащих проблем необходимо активно выполнять ряд упражнений, например, тренироваться читать вслух за программой новостей, радиовещанием и т.д., все время проводить самопроверку посредством записи своего голоса.
4. Причина синтаксических проблем состоит в неправильном применении синтаксических переводческих приемов. Во избежание синтаксических проблем необходимо использовать ряд упражнений, в том числе упражнения на синтаксическое развертывание, упражнения на речевую компрессию, упражнения на вариативность синтаксической структуры, упражнения на транспозицию и т.д.
5. Предлагаемый автором приемлемый план по обучению устному переводу в русско-китайской комбинации содержит относительно полную систему преподавания, в которой по трем этапам постепенно обучаются многообразные навыки устного перевода. Он имеет определенное руководящее значение для преподавания и практики устного перевода в русско-китайской комбинации в России и Китае.

## Библиографический список

1. Гарбовский Н.К. Устный перевод в условиях новых политических и экономических инициатив: теория, практика, дидактика. *Вестник Московского университета*. Серия 22. Теория перевода. 2017; № 3: 6 – 25.
2. Гарбовский Н.К. *Теория перевода*. Москва: Издательство Московского университета, 2004.
3. Мезенцева Т.Д. Терминологическая адаптация в переводе. *Языки профессиональной коммуникации*. Челябинск, 2003: 33 – 71.
4. Латышев Л.К., Семонov А.Л. *Перевод: теория, практика и методика преподавания*. Москва: Академия, 2005.
5. Виноградов В.С. *Перевод: общие и лексические вопросы*. Москва: Книжный дом, 2006.
6. Путин В.В. *Выступление на 70-й сессии Генеральной Ассамблеи ООН*. Available at: <https://gadebate.un.org/en/70/russian-federation>
7. Путин В.В. *Выступление на Форуме высокого уровня по международному сотрудничеству в рамках проекта «Один пояс – один путь»*. Available at: <https://www.newstube.ru/media/vystuplenie-vladimira-putina-na-otkrytii-mezhdunarodnogo-foruma-1-poyas-1-put>
8. Путин В.В. *Выступление на пленарном заседании III Восточного экономического форума*. Available at: <https://www.youtube.com/watch?v=UvGCBuAuRUM>
9. Цзиньпин С. *Выступление на саммите ООН по развитию*. Available at: <http://m.cctv.com/dclv/index.shtml?guid=76afe1e42ee48e7b305d021a988ae6b>
10. Си Ц. *Выступление на 70-й сессии Генеральной Ассамблеи ООН*. Available at: <https://gadebate.un.org/en/70/china>
11. Си Ц. *Выступление на церемонии вручения Ордена Дружбы КНР*. Available at: <https://www.youtube.com/watch?v=XbKmYFSU-8>
12. Сусоева Е.К. Китайский язык. Особенности устного и письменного перевода. *Молодой ученый*. 2016; № 14: 669 – 671.
13. Костикова О.И. Наука о переводе в Китае. *Вестник Московского университета*. Серия 22. Теория перевода. 2017; № 3: 3 – 5.

## References

1. Garbovskij N.K. Ustnyj perevod v usloviyah novyh politicheskikh i `ekonomicheskikh iniciativ: teoriya, praktika, didaktika. *Vestnik Moskovskogo universiteta*. Seriya 22. Teoriya perevoda. 2017; № 3: 6 – 25.
2. Garbovskij N.K. *Teoriya perevoda*. Moskva: Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta, 2004.
3. Mezenceva T.D. Terminologicheskaya adaptatsiya v perevode. *Yazyki professional'noj kommunikacii*. Chelyabinsk, 2003: 33 – 71.
4. Latyshev L.K., Semonov A.L. *Perevod: teoriya, praktika i metodika prepodavaniya*. Moskva: Akademiya, 2005.
5. Vinogradov V.S. *Perevod: obschie i leksicheskie voprosy*. Moskva: Knizhnyj dom, 2006.



6. Putin V.V. *Vystuplenie na 70-j sessii General'noj Assamblei OON*. Available at: <https://gadebate.un.org/en/70/russian-federation>
7. Putin V.V. *Vystuplenie na Forume vysokogo urovnya po mezhdunarodnomu sotrudnichestvu v ramkah proekta «Odin pojas – odin put'»*. Available at: <https://www.newstube.ru/media/vystuplenie-vladimira-putina-na-otkrytii-mezhdunarodnogo-foruma-1-poyas-1-put>
8. Putin V.V. *Vystuplenie na plenarnom zasedanii III Vostochnogo ekonomicheskogo foruma*. Available at: <https://www.youtube.com/watch?v=uUvgCbAuRUM>
9. Czin'pin S. *Vystuplenie na sammite OON po razvitiyu*. Available at: <http://m.cctv.com/dc/v/index.shtml?guid=76afe1e42ee48e7b305d021a988ae6b>
10. Si C. *Vystuplenie na 70-j sessii General'noj Assamblei OON*. Available at: <https://gadebate.un.org/en/70/china>
11. Si C. *Vystuplenie na ceremonii vrucheniya Ordena Druzhyb KNR*. Available at: <https://www.youtube.com/watch?v=IXbKMYFSU-8>
12. Susoeva E.K. Kitajskij yazyk. Osobennosti ustnogo i pis'mennogo perevoda. *Molodoj uchenyj*. 2016; № 14: 669 – 671.
13. Kostikova O.I. Nauka o perevode v Kitae. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 22. Teoriya perevoda*. 2017; № 3: 3 – 5.

Статья поступила в редакцию 21.11.19

УДК 81'27

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10235

**Kysylbaikova M.I.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia),  
E-mail: [kysylbaikova@mail.ru](mailto:kysylbaikova@mail.ru)

**CONCEPTUAL SIGNS OF CONCEPT “CULTURE” (ON THE EXAMPLE OF THE ENGLISH LANGUAGE CONSCIOUSNESS).** In connection with the rapid development of the ideas of cognitive science in linguistics, the issues of conceptualization have recently acquired relevance and significance. The cognitive mechanism of a person can be understood precisely through language, therefore the study of this problem in language becomes inevitable. The study of the concept “culture” in the language consciousness of the English language speakers is presented in this article. The concept under study has a complex structure, 20 semantic signs are revealed as a result. The concept “culture” is an ethnomarked semantic entity, in its structure the ethnocultural features of the presentation of the native English speakers about culture are clearly displayed. The use of the “semantic gestalt” method of the associative field is effective for studying the national-cultural features of the language consciousness. This method made it possible to present the structure of the concept “culture” and to reveal the general and specific in the English linguistic culture. The results of a free associative experiment to study the concept “culture”, conducted among native English speakers is introduced in the scientific level for the first time. The practical significance of the work lies in the fact that the results of the study can be used for further linguocultural studies and studies of language consciousness as a material in theoretical and practical courses in language theory, the theory of intercultural communication, general linguistics, psycholinguistics, ethnopsycholinguistics.

**Key words:** concept, culture, conceptual signs, language consciousness.

**М.И. Кысылбаикова**, канд. филол. наук, доц., Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск,  
E-mail: [kysylbaikova@mail.ru](mailto:kysylbaikova@mail.ru)

## КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ПРИЗНАКИ КОНЦЕПТА «КУЛЬТУРА» (НА ПРИМЕРЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВОГО СОЗНАНИЯ)

В связи с быстрым развитием идей когнитивной науки в лингвистике в последнее время вопросы концептуализации приобретают актуальность и значимость. Когнитивный механизм человека можно понять именно через язык, посредством языка, потому исследование этой проблемы в языке становится неизбежным. В данной статье представлено изучение концепта «культура» в языковом сознании носителей английского языка. Исследуемый концепт имеет сложную структуру, в результате анализа выявлено 20 семантических признаков. Концепт «культура» является этномаркированным семантическим образованием, в его структуре ярко отображаются этнокультурные особенности представления носителей английского языка о культуре. Использование метода «семантический гештальт» ассоциативного поля эффективно для изучения национально-культурных особенностей языкового сознания. Данный метод позволил представить структуру концептосферы «культура» и выявить общее и специфическое в английской лингвокультуре. Впервые в научный оборот введены результаты свободного ассоциативного эксперимента по исследованию концепта «культура», проведенного среди носителей английского языка. Практическая значимость работы заключается в том, что результаты исследования могут быть использованы для дальнейших лингвокультурологических исследований и исследований языкового сознания в качестве материала в теоретических и практических курсах по теории языка, теории межкультурной коммуникации, общему языкознанию, психолингвистике, этнопсихолингвистике.

**Ключевые слова:** концепт, культура, семантические признаки, языковое сознание.

We agree with L.G. Ionin, who believes that the word “culture” refers to more private processes and that this word was used to characterize the development and improvement of something. According to the author, in the period 18-19 centuries. the universalization of this term begins, there are also cases of the use of this word in other meanings [1, p. 9-12].

In our work, we adhere to the opinion of V.A. Maslova, who believes that “culture is not isomorphic (absolutely consistent), but homomorphic to the language (structurally similar)” [2, p. 73].

Obviously, language plays a paramount role in the development and transmission of culture and language. The function of language is so important in communication that some teachings are hyperbolized. The most famous of them is the hypothesis of linguistic determinism regarding the relationship between language and culture, which some researchers consider inappropriate ideas that pose serious difficulties for intercultural understanding.

Turning to the ethnocultural specificity of the language consciousness of a certain linguistic cognitive community, it is necessary to take into account the fact that the language of the members of the linguistic and cultural community is, first of all, the main tool for its assimilation and dissemination of such information for humans.

Confirming this idea V.A. Maslova, E.A. Erokhina, A.P. Sedykh note that “language is a vessel of ethnocultural values”. The author explains that from the moment of birth, an individual learns a system of values using a language that dictates a special logic of perception and thinking [2, 3, 4].

Psycholinguistic and ethnopsycholinguistic studies of linguistic consciousness, as well as studying the world image of an ethnos, are a new integrated approach aimed at identifying and comparing the ethnocultural specifics of language consciousness of representatives of various linguistic and cultural communities. In this context, language consciousness is considered as a combination of conceptual, perceptual and procedural knowledge of a representative of a certain linguistic culture about objects of the

surrounding world or as a union of images of consciousness realized through various linguistic means (words, free and stable phrases, associations, etc.).

The relevance of this work is that at the present stage of the development of linguistics in connection with the emerging trend towards the integration of interdisciplinary approaches of different scientific areas, primarily cognitive science, psychology and cultural studies, the question of the relationship of language, thinking and culture is gaining importance.

The purpose of the research is to study the concept “culture” and its reflection in the language national consciousness of the English language speakers. To reach the aim of research we used the following methods: conceptual analysis method, component analysis techniques, methods of interpretative and contextual analysis. In the field description of the concept, we used the free associative experiment as a means of access to images of language consciousness, “semantic gestalt” of the associative field to identify nuclear and peripheral features of the concept.

As a result of the analysis of the dictionary definitions of the concept “culture” we revealed 15 stimulus-words: culture, tradition, civilization, language, science, history, folklore, literature, art, religion, education, sport, spirituality, humanism, upbringing.

The free associative experiment was held among 2000 English language speakers (London, Cambridge, Bradford, Derby, Birmingham, Oxford), who grew up and studied in the cities of Great Britain and who considered English as the main language of communication.

Reactions to the stimulus-words show interesting and conceptual moments.

The **culture** is mostly perceived by the British as a spiritual activity, in particular, as art (music, sculpture). If we combine the reactions *society, civilization, class, primitive*, we can conclude that culture for the British is an indicator of the development of both the individual and society as a whole, this implies the division of society into classes according to cultural characteristics. For the British, culture is associated with *civilization*: the more civilized the society, the higher its culture.

For native English speakers, *theater* and *art* are inseparable with the concept "culture". Also, it is customary to consider a *book* as a cultural model, as a source of knowledge, and *etiquette* as the ability to behave in society. The adjective *good* can be translated as an adverb. Then the meaning of the reaction can be interpreted as "*culture is good*".

While analyzing the associative fields on the stimulus-word **tradition**, one clearly observes the affiliation of these peoples to different cultures with different customs, traditions and rites. The British have *tea*, *a church*, *an altar*, *a coronation*, *a queen*, you can also notice the names of the holidays of other countries – *St. Patrick*, *Independence Day*, *Thanksgiving*, etc.

For English native speakers, **civilization** is the development of *information technology*, *a culture of behavior* and *the future*. The latest brands of mobile phones *iPad*, *iPhone*, *Blackberry* are the main indicators of civilization. The world corporation *Apple*, producing a new communication technology, *Steve Jobs* – the founder and chairman of the board of directors of *Apple*, we can say, the symbols of civilization for the British.

According to the reactions to the stimulus-word **language**, it is clear that the languages are concretized: *English*, *French*, *foreign*, the British divided the language into units – *words*, mentioned the language processes – *communication*, *conversation*, *speech*. There is also a direct connection between language as speaking and language – *the human organ*. Many people have the concept of a *language barrier*; it arises when communicating with a foreigner whose language you do not know, do not understand or speak poorly.

English native speakers associate the stimulus-word **science**, first of all, with *invention*, *research*, *a scientist*, *a Nobel Prize*, *science fiction*, etc., since this is almost all that science represents.

A small variety of reactions to the stimulus-word **science** suggests that the British are more specific in understanding science. Most respondents associate it with *invention* and *research*. In their understanding, those who are engaged in *invention* and *research* make a great contribution to the development of science.

The British associate **folk** with *music*, *song*, *people*, *traditions*, *customs*, *tales* and *singer*. The reactions *old*, *century* indicate that in the understanding of the British, folklore has more connection with the *past*, as the kind of art of their *grandparents*.

Heroes of folklore are: *Robin Hood* – the hero of the English folk ballad, *Black Dog*, *Sarah Makeham*, *Will Millar*, *Skyclad*, *Buffalo Springfield* – representatives of folk rock music of England, America, Ireland.

Native English speakers associate folklore with popular folk groups and singers: *Sarah Makem* (Irish folk singer), *Will Millar* (Irish-Canadian singer, known as one of the creators of the folk band "The Irish Rovers"), *Skyclad* (a British folk metal band known as the pioneers of this genre), *Buffalo Springfield* (an American music band formed in 1966 in Los Angeles, California, who performed folk rock with elements of country music and laying the foundations of the genre, dubbed country rock, combining "Green-Village Village free-thinking and poetic language with rock-and-roll energy and tools").

**Literature** is associated with *books* and the greatest English playwright and poet *W. Shakespeare*. According to the reactions it is clear that they read more *English*, *French*, *American*, *Russian* literature. It can be interpreted that literature is an *art* when you express your feelings with the help of language, *involve* readers in the *beauty of reading*. Literature, or rather reading literature for many people is a *hobby*, a favorite pastime. It should be noted that a small number of respondents associate literature with the *library*. If this experiment was held 10-20 years ago, the situation would be different. Now, in the world of modern technology, any *book* can be found without leaving home; there are fewer people visiting the *library*.

Of the writers, only William Shakespeare and Joan Rowling are mentioned. The first is a writer of all time, the second is a British writer, best known by her literary pseudonym J.K. Rowling.

Literature is associated with school subjects: school, text, writing, composition.

English literature is a collection of written works created in English by residents of the British Isles (including Ireland) from the 7th century to the present day. The main literature, written in English outside the British Isles, is considered separately in American literature, Australian literature, Canadian literature, and New Zealand literature.

We can say that the British are distinguished by their characteristic feature – conciseness and brevity in the answers, the British have several examples of the lack of reaction.

To identify nuclear and peripheral signs according to the results of an associative experiment among the English native speakers, the method "semantic gestalt" was used after Yu.N. Karaulov [5]. As a result we presented the following signs of the concept "Culture" in the language consciousness of the English speakers:

№	Signs	Quantity	%
1	Education	3448	13%
2	Art	3389	12,5%
3	Religion	2470	9,13%
4	Society	1974	7%
5	Spirituality	1785	6,6%
6	Family	1766	6,5%
7	Faith	1780	6,5%
8	Sport	1760	6,5%
9	Science	1690	6,2%
10	History	1321	4,8%
11	Sign	1039	3,8%
12	School	891	3,2%
13	Traditions and customs	805	3%
14	Print	765	2,8%
15	Literature	490	1,8%
16	Sign of nationality	425	1,5%
17	Technology	390	1,4%
18	Communication	340	1,2%
19	Quality	261	0,96%
20	Places	258	0,95%

All reactions – 27047

"Education" is the core of the concept "culture" in the language consciousness of the English language native speakers.

The first layer of the structure of the concept "culture" among the British is represented by the signs "Art" and "Religion".

The second layer: "Family", "Spirituality", "Faith", "Sport", "Science".

The third layer: "History", "Sign", "School", "Traditions and Customs", "Print", "Literature".

The obtained data of native English speakers allow us to conclude that culture is an indicator of education. The more educated a person is, the more cultured is the understanding of the British. An educated person, as well as a person striving to acquire new knowledge, enrich his mind, is an example of a cultured person.

Many associate culture with art, since art is a type of cultural activity, it is a special way of knowing and reflecting reality, it is one of the forms of artistic activity of public consciousness and part of a person's spiritual culture.

The sign "Science" is also located in the near periphery. This phenomenon can be interpreted as follows: science is either part of culture, or one of the forms of human activity that has a social nature. Without science, it is impossible to imagine culture; science can be represented as building a rational picture of the world.

The sign "Sport" among the British occupies one of the important places, this sign is in the far periphery. Recently, around the world, an active approach of the population to a healthy lifestyle has been noticed, many people all over the world are diligently involved in sports in everyday life. New sports facilities are appearing and opening up more and more, allowing the population to go in for sports without much effort and expense.

According to the reactions of native English speakers, one can notice that the British often associate the world around them and some abstract concepts with concepts related to faith and religion.

The presence of the sign "Family" indicates that the culture is formulated in the family, from the very birth of a child they accustom him to cultural values.

After analyzing the literature on the ethnocultural situation in the UK, we can conclude that language is one of the important factors that affects the self-awareness of any social community as a whole. The cultural and national uniqueness of the British is manifested in the language, traditions, historical and cultural heritage, religious, political, conic, social differences between parts of the United Kingdom reinforce ethnocultural identity.

An analysis of the data obtained according to the results of a free associative experiment showed that the ethnocultural features of the presentation of English speakers about culture are clearly displayed in the structure of the studied concept.

Summing up, we conclude that culture is a universal concept. Culture is displayed in the language, language is culture. Language is one of the most specific components of any culture. Ethnicity makes this or that culture special. The study of national language, ethnic consciousness allows us to formulate the image of the world of carriers of a particular linguistic culture.

Библиографический список

1. Ионин Л.Г. *Социология культуры*. Москва: Логос, 1998.
2. Маслова В.А. *Лингвокультурология*. Москва: Академия, 2001.

3. Ерохина Е.А. *Этническое самосознание в межэтнических взаимодействиях*. Диссертация ... кандидата философских наук. Новосибирск, 1999.
4. Седых А.П. Фразеологическая коммуникация как способ актуализации языковой личности политика (на материале дискурса А. Меркель). *Научные ведомости Белгородского государственного университета*. Серия Гуманитарные науки. 2012; 12: 105 – 112.
5. Караулов Ю.Н. *Активная грамматика и ассоциативно-вербальная сеть*. Москва, 1999.

## References

1. Ionin L.G. *Sociologiya kul'tury*. Moskva: Logos, 1998.
2. Maslova V.A. *Lingvokul'turologiya*. Moskva: Akademiya, 2001.
3. Erokhina E.A. *Etnicheskoe samosoznanie v mezh etnicheskikh vzaimodejstviyah*. Dissertatsiya ... kandidata filosofskih nauk. Novosibirsk, 1999.
4. Sedyh A.P. Frazеologicheskaya kommunikatsiya kak sposоb aktualizatsii yazykovoy lichnosti politika (na materiale diskursa A. Merkel'). *Nauchnye vedomosti Belgorodskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya Gumanitarnye nauki. 2012; 12: 105 – 112.
5. Karaulov Yu.N. *Aktivnaya grammatika i associativno-verbal'naya set'*. Moskva, 1999.

Статья поступила в редакцию 25.11.19

УДК 8;81

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10236

**Andreeva T.E.**, Cand. of Sciences (Philosophy), research fellow, Institute of Human Studies and Problems of Small Peoples of the North, Siberian Department of the Russian Academy of Sciences (Yakutsk, Russia), E-mail: taan2001@mail.ru

**Sadovnikova I.I.**, Cand. of Sciences (Philosophy), junior research fellow, Institute of Human Studies and Problems of Small Peoples of the North, Siberian Department of the Russian Academy of Sciences (Yakutsk, Russia), E-mail: Sadovnikova79@mail.ru

**Struchkov K.N.**, Cand. of Sciences (Philosophy), research fellow, Institute of Human Studies and Problems of Small Peoples of the North, Siberian Branch of the Russian Academy of Sciences (Yakutsk, Russia)

**COMPARISON OF PHYTONYMS IN EVENE AND EVENKI.** The article presents a comprehensive summary of the material on the names of plants that are most common at the territory where small nationalities of the North live. This study provides rich material for the research of general patterns of lexical unit formation both in terms of the history of the Evene and Evenki languages and synchronous analysis. The study of lexical units of plant names in the two languages under consideration will reveal the specifics of the appearance and functioning of phytonyms at the present stage. The results of the study of plant nomination methods allow to determine the typology of subject vocabulary in Evene and Evenki languages.

**Key words:** Evene language, Evenkian language, vocabulary, nomination, phytonyms.

**Т.Е. Андреева**, канд. филол. наук, науч. сотр., Институт гуманитарных исследований и проблем малочисленных народов Севера, Сибирское отделение Российской академии наук, г. Якутск E-mail: taan2001@mail.ru

**И.И. Садовникова**, канд. филол. наук, мл. науч. сотр., Институт гуманитарных исследований и проблем малочисленных народов Севера, Сибирское отделение Российской академии наук, г. Якутск, E-mail: Sadovnikova79@mail.ru

**К.Н. Стручков**, канд. филол. наук, науч. сотр., Институт гуманитарных исследований и проблем малочисленных народов Севера, Сибирское отделение Российской академии наук, г. Якутск

## СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ФИТОНИМОВ В ЭВЕНСКОМ И ЭВЕНКИЙСКОМ ЯЗЫКАХ

Статья посвящена комплексной сводке материала по названиям растений, наиболее распространённых на территории расселения малочисленных народов Севера. Данное исследование даёт богатый материал для изучения общих закономерностей образования лексических единиц как с точки зрения истории эвенского и эвенкийского языков, так и синхронного анализа. Изучение лексических единиц названий растений в двух рассматриваемых языках позволит выявить особенности появления и функционирования фитонимов на современном этапе. Итоги исследования способов номинации растений способствуют определению типологии предметной лексики в эвенском и эвенкийском языках.

**Ключевые слова:** эвенский язык, эвенкийский язык, лексика, номинация, фитонимы.

Целью исследования фитонимической лексики является ее комплексное описание для раскрытия богатства и специфики словарного состава языка малочисленных народов Севера, в данном случае эвенского и эвенкийского языков. Из всех уровней языка именно лексика наиболее насыщена исторической информацией о жизни народа. Лексикологическая проблематика, разрабатываемая в компаративном направлении, в конечном счете приводит к задаче выявления предполагаемого общего исходного словарного фонда генетически родственных языков с их характеристикой в семантическом и фонетическом отношении.

Выборка соответствующей лексики производилась по следующим словарям: В.И. Цинциус «Сравнительный словарь тунгусо-маньчжурских языков» [1975; Т. I; 1977; Т. II], где на тунгусо-маньчжурских языках приведены названия многих деревьев, кустарников, трав; В.А. Роббека, М.Е. Роббек «Эвенско-русский словарь», Л.Д. Ришес «Русско-эвенкий (русско-ламутский) словарь», Г.М. Васильевич «Эвенкийско-русский словарь», А.Н. Мыреева «Эвенки. Эвенкийско-русский словарь», Б.В. Болдырев «Эвенкийско-русский словарь».

Эвенский (ламутский) язык относится к северной (сибирской) группе тунгусо-маньчжурских языков [1], [8].

Эвены – народ России. В этнографической литературе они известны как ламуты (от эвенкийского ламу “море” – приморские жители) [2], [8].

Эвенский язык по морфологическому строю суффиксально-агглютинативный, а в области синтаксического строя – номинативный, наиболее близок к эвенкийскому (тунгусскому). Диалектная структура эвенского языка сложная. Зафиксированы три больших наречия: западное, среднее и восточное. В этих наречиях специалисты-эвеноведы выделяют около двадцати говоров и диалектов. Наиболее известные из них: ольский, охотский, камчатский, березовский, момский, томпонский, аллаховский, ламунинский, тугеисирский. Особо выделяется исчезнувший арманский диалект, сохранивший ряд архаических черт, сближающих его с эвенкийским языком. Эвены – носители разных говоров, но могут понимать друг друга и общаться на родном языке, так как между говорами различия в основном фонетического характера [3], [8].

Эвенки – один из сравнительно многочисленных народов Севера России. По классификации языков мира эвенкийский язык относится к северной группе тунгусо-маньчжурских языков. По особенностям звукового строя, грамматическим, лексическим и синтаксическим отличиям он делится на три наречия: южное (распространено по бассейну р. Подкаменной Тунгуски, верхнему течению р. Лены и в Прибайкалье), северное (язык эвенков севера Красноярского края и Иркутской области) и восточное (язык эвенков, проживающих от р. Лены до побережья Охотского моря и на о. Сахалин, баргузинских эвенков в Прибайкалье и эвенков КНР и МНР)[4], [3].

Восточное наречие по территории распространения и численности эвенков, говорящих на нем, занимает ведущее место. Оно отличается от северного и южного наречий еще и тем, что имеет много общего с родственным эвенским языком. Эта общность особенно проявляется в языке крайне восточных эвенков [5].

Целью настоящей работы являются выявление способов номинации фитонимов и их сопоставление на материале эвенского и эвенкийского языков. Для этого нами была разработана классификация фитонимов.

Самую большую и разнообразную группу в этих двух исследуемых языках составляют наименования деревьев и кустарников. Деревья и кустарники могут произрастать в лесу и вне леса. Названия дерева мо имеет во всех тунгусо-маньчжурских языках со значением “дерево, дрова для растопки, бревно, палка”. Название леса: эвен. *хиги* – “лес”, эвенк. *сиги* – “лес”; эвенк. *дилкэкэ* – “тайга”, эвен. *дэмнэ* – “тайга”, “лес”, эвен бургаг – “лиственный лес”, эвенк. *аһи* – “тайга”, “лес на равнине”.

Рассмотрим хвойные деревья: эвен. *Ирэт* Бер – “молодое деревцо”, “молодая лиственница, жердь”, эвен. *ирэкэ* – “заросли лиственницы”, эвенк. *Ирэк* Тк, Тмт, Учр, Чм, Чмк, Сх, Урм – “лиственный лес”; эвен. *Ирэкэт* Бер, Т – 1) “молодая лиственница”; 2) “молодой кустарник, тальник”, эвенк. *ирэвэллэн* Е – “тонкая молодая лиственница” и т.д.

В эвенском и эвенкийском языке сосна называется одинаково эвен. *Дягда* Бер – “сосна”, эвенк. *дягда* – “сосна”;



эвен. *Ҳаңта Бер*, Ол, Б, П, Ск, Т“пихта”, эвенк. *Ҳаңтэ Учр*, П-Т, Н, Е, И, пихта”.

Лиственные деревья: *эвен. Хул Б* – “тополь”, “осина”, *эвенк. хул Учр, Члм, Урм* “тополь”; *эвен. Ангу Бер* – “тополь-сухостой”, *эвенк. хулдан Урм.* – “молодой

эвен. Чалбан Бер, Ол, Б, М, Ох, П, Т – “береза”, эвенк. чалбан – “береза”;  
эвен. Чалбукаг Бер, Ол, Ох, – “заросли березы”, эвенк. чалбук Тмт, Учр, Члм, М,

Ох – “каменная черная береза”, *эвенк. дывэз Сх* – березняк (лес, роща из черной березы), *эвен. Нивэт Бер* – “ползучая карликовая береза”, *эвенк. нивэктэ Учр* –

эвен. *Нёгнэмкэр* Бер, Ол, Ох, П – “верба”, эвенк. *качикамура* Алд, Учр, З, Н – “верба”;

эвен. *нэктэвки* Ол, Ох – “рябина”, эвенк. *ачакта* Учр, Члм, Урм – “рябина, клен”,  
эвен *урты* Бер, Ох “кора дерева”; эвенк. *урта*, *улдакса*, *олдакса*, *удаха*

В эвенском языке и в остальных его диалектах есть лексема *кивэ* – “береста”, а в эвенкийском в нерчинском диалекте *кивэ* со значением “береза”, “береста”;

эвен. эбдэнрэ, эбдэндэ, эбдэннэ Бер, Ол, М, П – “лист”, эвенк. абданна, абдан, абданда, абдарна Учр, Сх, Тмт – “лист”;

эвен. *дилгос* Бер, Ох – “сок древесный”, эвенк. *дилгау, дилгукса* Тмт, Учр – “сок древесный березовый”;

эвен. аг Бер, Ол, П – “ствол стебель”, эвенк. аги Тмт, Учр – “ствол”;  
эвен. мучит Бер, Ох – “хвоя лиственницы”, эвенк. мучиктэ, мучуктэ Тмт,

Названия кустарников: *эвен. кэкучэнтэвтэңэн Бер*, – букв.: “кукушкина яго-

эвен. хэңкэс Бер, Ох, М – “багульник стелющийся”, эвенк. сэңкирэ Тмт, Учр,

эвен. *имукэт* Бер, Ол, Б, П – “тальник, ива, молодые побеги”, эвенк. *hekta*

Ох, М – “ветвь хвойная”, “подстилка”, *звенк. сэктэһэктэшэктэ* Тмт, Учр – “ветвь хвойная”.

Отметим также, что в одних языках названия образуются способом словотворения за счет присоединения к основному наименованию

- ## References

- Статья поступила в редакцию 25.11.19

Ivanova N.A., MA student, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: nuyrguyaana@mail.ru

**LOCAL TRADITIONS OF FOLKLORE OF YAKUTS: DIVERSITY, LIFESTYLE (ON THE EXAMPLE OF THE SUNTAR ULUS OF THE REPUBLIC OF SAKHA (YAKUTIA)).** The article reveals the variety of folklore genres of the Suntar Ulus (district) of the Republic of Sakha (Yakutia). The article is relevant at the present stage, the diversity and existence of local traditions of folklore of the Suntar Ulus is not sufficiently studied and developed. The following genres are considered: ritual folklore, Yakut heroic epic, song folklore, prose folklore and small genres of folklore. In the Suntar region earlier, in the pre-revolutionary and Soviet times, folk traditions are active. At the present stage of development of folklore traditions in the Suntar Ulus there are actively: folk songs; osuohai; algyys. There is a process of revival of such genres as olonkho, chabyrgah. Of the 9 genres of folklore that had previously existed in the local tradition, prose folklore and small genres of folklore are lost.

**Key words:** folklore, local tradition, existence, ritual folklore, prosaic folklore, song folklore, Yakut heroic epic, small folklore genres.

Н.А. Иванова, магистрант, Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск. E-mail: nuyrguyaana@mail.ru

## ЛОКАЛЬНЫЕ ТРАДИЦИИ ФОЛЬКЛОРА ЯКУТОВ: РАЗНООБРАЗИЕ, БЫТОВАНИЕ (НА ПРИМЕРЕ СУНТАРСКОГО УЛУСА РЕСПУБЛИКИ САХА (ЯКУТИЯ))

В статье раскрывается разнообразие жанров фольклора Сунтарского улуса (района) Республики Саха (Якутия). Статья актуальна тем, что на сегодняшнем этапе недостаточно изучено и разработано разнообразие и бытование локальных традиций фольклора Сунтарского улуса (района). Рассмотрены следующие жанры: обрядовый фольклор, якутский героический эпос, песенный фольклор, прозаический фольклор и малые жанры фольклора. В Сунтарском районе раньше, в дореволюционное и советское времена, активно бытовали фольклорные традиции. На современном этапе развития фольклорных традиций в Сунтарском улусе существуют народные песни; осуохай; алгыс. Идет процесс возрождения таких жанров, как олонхо, чабыргы. Из выявленных 9 жанров фольклора, бытовавших раньше в локальной традиции, теряются прозаический фольклор, малые жанры.

**Ключевые слова:** фольклор, локальная традиция, бытование, обрядовый фольклор, прозаический фольклор, песенный фольклор, якутский героический эпос, малые жанры фольклора.

Изучение локальных традиций фольклора является одним из перспективных и актуальных направлений современной якутской фольклористики. Важной проблемой представляется сохранение и развитие жанров фольклора якутов, что показано нами на примере Сунтарского улуса (района) Республики Саха (Якутия). В улусе раньше, в дореволюционное и советское времена, активно бытовали фольклорные традиции. Сунтарская земля была богата талантами, в каждом селе жили великие запевалы, тойкусты, исполнители других жанров фольклора. В советское время народный певец С.А. Зверев-Кыыл Уола, переняв и продолжая фольклорные традиции своих предшественников, создал фольклорный ансамбль. Ученики С.А. Зверева-Кыыл Уола продолжили приобщение молодежи к фольклору. В постсоветское время, по нашим данным, запевал осуоха, тойкусты насчитывается свыше 90 человек.

В 1853 – 1854 гг. по районам Вилюйского округа, в том числе Сунтарскому улусу работала экспедиция Р.К. Маака, в материалах которой содержатся заметки о якутском героическом эпосе олонхо.

Работа по сбору и записи фольклора Сунтарского улуса началась с первой фольклорной экспедиции, снаряженной Институтом языка и культуры, который основал П.А. Ойунский. Так, в 1938 г. известный фольклорист А.А. Саввин собрал большой по объему материал от жителей восточных наслегов Сунтарского улуса. Также значительный вклад в собирании фольклора внесли энтузиасты, фольклористы, ученые Г.М. Васильев, Н.Е. Петров, В.В. Илларионов, Г.Е. Федоров, И.Я. Николаев, Т.Т. Данилов, Д.С. Зверев и др.

В Сунтарском улусе раньше бытовали народные песни, осуохай, алгыс, легенды, предания, мифы, сказки, чабыргы, олонхо, пословицы и поговорки, загадки. На современном этапе развития фольклорных традиций в Сунтарском улусе активно существуют народные песни; осуохай; алгыс. Идет процесс возрождения таких жанров, как олонхо, чабыргы. Из выявленных 9 жанров фольклора, имеющих раньше в локальной традиции, теряются прозаический фольклор, малые жанры.

Материалом для исследования послужили изданные материалы по фольклору якутов: «Саха остуруйалара. Якутские народные сказки» [1]; «Исторические предания и рассказы якутов» [2]; «Саха народнай ырыалара. Якутские народные песни» [3]; серия «Памятники фольклора народов Сибири и Дальнего Востока», научно-популярные издания: «Саха боотурдара», Көмүс серия «Сунтар ар – олонхо дойдута».

Полевые материалы фольклорных экспедиций студентов ЯГУ (СВФУ) с 2007 – 2014 гг., полевые материалы автора за 2017 год, неизданные материалы краеведа Сунтарского улуса краеведа Г.Е. Федорова из личного архива профессора В.В. Илларионова.

### Обрядовый фольклор (алгыс и шаманский фольклор)

Для анализа рассмотрены 26 опубликованных текстов алгыса, записанных из уст информантов Сунтарского улуса. Из них 21 текст алгыса принадлежит С.А. Звереву. Далее 5 текстов проанализированы из академической серии «Обрядовая поэзия саха (якутов)»: «Байанайа күндүлээһин» («Угощение Байаная»), «От охсооччу алгыһа» («Заклинание косяра») исполнителя Иванова С.Г., «Аал уот алгыһа» («Заклинание священного очага») исполнителя Петрова Е.М., «Оҕо кутун көрдөһүү» («Испрашивание души ребенка») исполнителя Афанасьева М.Д. [4].

Исследователь якутского алгыса саха(якутов) Л.С. Ефимова классифицирует жанр алгыс на 6 видов. К первому виду она относит алгысы ыһаха айыы.

Утилитарные алгысы причислены ко второму виду. Третьим видом она называет алгысы шаманских обрядов. В отдельный – четвертый вид исследователь выделяет удаганские алгысы. Пятым видом названы алгысы военных обрядов. К шестому виду отнесены алгысы культа кузнецов.

В рассмотренных нами текстах алгыса, бытовавших в Сунтарском улусе, выделены алгысы ыһаха Айыы, утилитарные алгысы, свадебные алгысы, алгысы военных обрядов. Возможно, удаганские алгысы и алгысы культа кузнецов бытовали в Сунтарском улусе, но не были зафиксированы и опубликованы.

В Сунтарском улусе от информанта, народного певца С.А. Зверева-Кыыл Уола записаны 3 текста шаманских камланий. Первая рукопись называется «Ытык дабатыы». Вторая – «Кэйээрин», обряд вызывания души человека или злого духа для расправы за причиненный вред или порчу является почти единственным полноценным текстом подобного рода. Третья рукопись 1938 года, записанная А.А. Саввиним, – это текст песни колотушки от шаманского бубна «Былаайах тойуга», сочиненной автором в 1920 – х годах. Шаманские камлания С.А. Зверева-Кыыл Уола являются действительно уникальным, абсолютно специфическим материалом для глубокого и разностороннего анализа.

А.А. Попов в 1924 г. у шамана из Сунтарского улуса В.Н. Александрова записал обряд испрашивания детей («Айыһыт тардар») с изготовлением «гнезда» для кут будущего ребенка. Запись этого обряда А.А. Попов включил в работу «Материалы по шаманству якутов. Культ богини Айыысыт у якутов». Рассказ «Шаман бэргэлээх», записанный у этого же шамана, вошел в сборник «Якутский фольклор» [5].

Помимо этого известно, что И.Н. Сафонов-Бытыр Уола записал 3 – 4 текста камлания шаманов. В личном архиве В.В. Илларионова хранится текст шаманского камлания «Ытык Дабатыы», записанный фольклористом Г.Е. Федоровым.

Таким образом, в Сунтарском улусе записано из уст информантов – 10 текстов шаманского фольклора. И это доказывает, что в Сунтарском улусе активно бытовал шаманский фольклор.

### Эпические традиции

Нами рассмотрено 3 текста олонхо: ранний текст олонхо, записанный Р.К. Мааком [6], «Уол Дуолан», записанный от олонхосута М.З. Мартынова [7], «Аар саарга аатырбыт ат курдук ааттаах ааттаах Адаам Саар бухатыыр», записанный со слов известного олонхосута Ивана Даниловича Павлова-Түүлээх Уйбаан [8] и сказительская традиция Сунтарского улуса.

При анализе текста олонхо, записанного Р.К. Мааком, выявлено следующее. В отличие от общей сюжетно-композиционной структуры олонхо имеет экспозицию, завязку, кульминацию, развязку. Поэтому этот текст Ричарда Карловича Маака является олонхо. Олонхо состоит из 39 строк.

В материалах экспедиции Р.К. Маака рассказано о записи текстов двух олонхо, название одного из которых «Сын Кряквы Кюенч Сильный». Олонхосут А.П. Амвросьев исполнял олонхо «Сын Кряквы Кюенч Нюргун», главный герой из олонхо «Адаам Саар бухатыыр» сказителя И.Д. Павлова также из рода кёбэн куо (кряквы). Герой олонхо, записанного Р.К. Мааком, тоже происходит от кряквы. Тот факт, что древний тотемический мотив сохранился до наших дней, вызывает заслуженный интерес. И эти тексты олонхо относятся, по классификации Н.В. Емельянова, к племени о родоначальниках племени Айыы.

Текст олонхо "Уол Дуолан" от олонхосута М.З. Мартынова, записанный А.А. Саввиным, по классификации Н.В. Емельянова может быть отнесен к олонхо о защитниках солнечного племени айыы.

Анализ данных текстов доказывает, что в Сунтарском улусе олонхо как жанр активно бытовал.

#### Песенный фольклор (осуохай и народные песни)

В Сунтарском улусе круговой танец осуохай всегда был в почете. По окончании кумысопития на ысыахе начинался осуохай. Как известно, на сунтарском ысыахе один хоровод сменялся другим. Запевалы в Сунтарском улусе всегда пользовались популярностью. О них слагали легенды и песни-тойуки. В Сунтарском улусе осуохай сохранился и имеет отличительные черты и самобытные особенности фольклора. И не только бытует, но и продолжает активно развиваться. Сунтарская традиция осуохая остается более изученным по сей день культурным наследием якутского фольклора. Вилейские группы улусов заметно отличаются от других улусов плавным, медленным умеренным темпом осуохая.

Нами проанализированы 32 народных песни, опубликованные из сборника "Сунтаардар ыллыллар" (19 текстов) и четырехтомника "Саха народнай ырыалара" (13 текстов).

В Сунтарском улусе, по нашим данным, проживали 239 народных певцов, запевал. В базу данных включены их имена, изданы материалы о них, их репертуаре. Всего было издано 29 полных текстов народных песен. Из них 21 песня, что составляет 72,4 %, была записана со слов известного народного певца, запевалы осуохая С.А. Зверев-Кыыл Уола.

#### Прозаический фольклор (мифы, легенды, предания, сказки)

Со слов информантов из Сунтарского улуса, Г.В. Ксенофонов собрал легенды и предания, всего 32. Краевед Г.Е. Федоров собрал и издал 26 текстовых материалов. Сафонов И.Н. записал 28 преданий. Значит, собрано и издано всего 86 текстов легенд и преданий.

В сборнике "Якутские сказки", подготовленном Г.У. Эргисом, включены всего 36 сказок, записанных в Сунтарском улусе. По данным статистики, по местностям физических и паспортных записей насчитывается около 515 сказок, из них 36 сказок записаны в Сунтарском улусе. Название некоторых сказок неизвестны. По материалам текстов, в Сунтарском улусе преобладают сказки о животных.

#### Малые жанры фольклора (загадки, пословицы и поговорки, чабыргах).

С.П. Ойунская в сборнике "Якутская загадка" [9] использовала материалы экспедиций разных годов, собранные в Сунтарском улусе, и архивные рукописи Г.Е. Федорова. Но какие загадки из Сунтарского улуса – не указано.

В сборнике Г.Е. Федорова «Быһаарылаах эс хоһоонноро уонна тыл номохторо» ("Пословицы и поговорки с пояснениями") включены 268 якутских пословиц и поговорок, собранные Г.Е. Федоровым в Сунтарском районе. Фольклорист-собираатель каждую пословицу объясняет, привлекая мифологические предания, старинные рассказы, архаические слова и этнографические реалии.

Со слов информаторов Сунтарского улуса было записано 37 образцов чабыргаха. Так, в 1944 году записаны 10 текстов, участниками фольклорной экспедиции со слов жителя с. Аллына записаны и хранятся в архиве ЯНЦ СОРАН – 13, в селе Сунтар – 6, Тюбэй Джархане – 8 образцов чабыргаха, еще 9 текстов были записаны школьниками. И.Н. Сафонов-Бытыр Уола записал несколько чабыргахов. Как видно из материалов, жанр чабыргах больше всего сохранился в с. Аллына.

#### Бытование жанров фольклора

На современном этапе активно бытуют в Сунтарском улусе несколько жанров якутского фольклора: алгыс, осуохай и песни. Все эти жанры пользуются большой популярностью среди населения.

На современном этапе активно бытует вилейская региональная традиция осуохая. В Сунтарском улусе ныне насчитывается всего 60 запевал. Старшее поколение – 17 (28,3 %), среднее поколение – 10 (16,6 %), молодое поколение – 7 (13,3 %), школьники – не выявлено. Эти данные показывают о бытовании жанра осуохай в Сунтарском улусе.

Алгыс тоже можно отнести к активно бытующим жанрам, так как в Сунтарском улусе издревле проводится национальный праздник Ысыах и одним из составляющих ысыаха является проведение церемонии благословения алгыс. Таким образом, из 4 видов алгыса, которые бытовали в Сунтарском улусе: свадебный, утилитарный, алгыс ысыаха и алгыс военных обрядов, в настоящее время активно бытуют только 2 вида: свадебные алгысы и тексты алгысов ысыаха.

Ежегодно в Сунтарском улусе проводятся конкурсы и фестивали народных песен среди школьников, молодежи и взрослых. По данным 2018 года количество проведенных мероприятий в рамках улусного фольклорного фестиваля по наслегам Сунтарского улуса: 185 (в 25 наслегах по 6 – 7 мероприятий). Всего участников мероприятия – 4 236 человек, в том числе детей – 846. В улусе 6 творческих коллективов имеют почетное звание «народный» и 5 коллективов имеют звание «образцовый». Таким образом, в Сунтарском улусе народные песни не только бытуют, но и активно продолжает развиваться, пользуясь популярностью с давних пор и до нынешнего дня.

В Сунтарском улусе ежегодно проводятся различные мероприятия по реконструированию жанров олонхо и чабыргах.

В Сунтарском улусе с 1999 года организован ежегодный республиканский летний лагерь «Олонхо дойдутун оҕотобун» ("Дитя земли олонхо"). Лагерь ежегодно посещали правнуки известного сказителя-олонхосута Тюлях Уйбаан Саргы, Сахая, Таня Львовы и становились лауреатами различных конкурсов и фестивалей по сказительской традиции, доказывая, что сказительство передается из поколения в поколение. О передаче из поколения в поколение сказительства учитель родной культуры Кюкяйской средней школы М.Н. Николаева выпустила книгу «Айылгы арыллыта». Таким образом, в настоящее время связь олонхосуты с широкой аудиторией обогащается новыми формами, и искусство одаренных олонхосуты становится всеобщим достоянием народа. Молодым исполнителем олонхо в Сунтарском улусе является Айсен Федоров из села Кутана Сунтарского улуса. Он неоднократно становился победителем в республиканском и улусном конкурсах олонхосуты.

Жанр чабыргах стал очень популярным среди исполнителей молодого и среднего возраста, расширился репертуар, где наряду с традиционными текстами было много текстов на современные, актуальные темы. Если несколько лет назад этот жанр считался угасающим, то сегодня он вновь стал популярным и любимым среди исполнителей.

Таким образом, в Сунтарском улусе раньше бытовали народные песни, осуохай, алгыс, легенды, предания, мифы, сказки, чабыргах, олонхо, пословицы и поговорки, загадки. На современном этапе развития фольклорных традиций в Сунтарском улусе активно развиваются народные песни; осуохай; алгыс. Идет процесс возрождения таких жанров, как олонхо, чабыргах. Из выявленных 9 жанров фольклора, бытовавших раньше в локальной традиции, теряются прозаический фольклор, малые жанры фольклора.

#### Библиографический список

1. *Якутские народные сказки*. Под редакцией Г.У. Эргиса. Якутск: Якутское книжное издательство, 1967.
2. *Исторические предания и рассказы якутов*. Под редакцией Г.У. Эргиса. Москва: Изд-во Академии наук СССР, 1960.
3. *Якутские народные песни*. Составитель Г.У. Эргиса. Якутск: Якутское книжное издательство, 1976.
4. *Обрядовая поэзия саха (якутов)*. Составитель Н.А. Алексеев, П.Е. Ефремов, В.В. Илларионов. Новосибирск: Наука, 2003.
5. Попов А.А. *Якутский фольклор*. Москва: Советский писатель, 1936.
6. Маак Р.К. *Вилейский округ*. Москва: АО Яна, 1994.
7. *Олонхо. Уол Дуолан бухатыыр. Сказитель М.З. Мартынов*. Составитель В.В. Илларионов, Т.В. Илларионова. Якутск: Бичик, 2010.
8. *Олонхо. Ааттаах Адаам Саар бухатыыр. Павлов И.Д.* Составитель В.В. Илларионов, Т.В. Илларионова. Якутск: Офсет, 2018.
9. *Саха таабырыннара. Якутские загадки*. Составитель С.П. Ойунская. Якутск: Якутское книжное издательство, 1975.

#### References

1. *Yakutskie narodnye skazki*. Pod redakciej G.U. 'Ergisa. Yakutsk: Yakutskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1967.
2. *Istoricheskie predaniya i rassказы yakutov*. Pod redakciej G.U. 'Ergisa. Moskva: Izd-vo Akademii nauk SSSR, 1960.
3. *Yakutskie narodnye pesni*. Sostavitel' G.U. 'Ergisa. Yakutsk: Yakutskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1976.
4. *Obryadovaya poeziya saha (yakutov)*. Sostavitel' N.A. Alekseev, P.E. Efremov, V.V. Illarionov. Novosibirsk: Nauka, 2003.
5. Popov A.A. *Yakutskij fol'klor*. Moskva: Sovetskij pisatel', 1936.
6. Maak R.K. *Vilyujskij okrug*. Moskva: AO Yana, 1994.
7. *Olonho. Uol Duolan buhatyir. Skazitel' M.Z. Martynov*. Sostavitel' V.V. Illarionov, T.V. Illarionova. Yakutsk: Bichik, 2010.
8. *Olonho. Aattaah Adaam Saar buhatyir. Pavlov I.D.* Sostavitel' V.V. Illarionov, T.V. Illarionova. Yakutsk: Ofsset, 2018.
9. *Saha taabyrynnara. Yakutskie zagadki*. Sostavitel' S.P. Ojunskeya. Yakutsk: Yakutskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1975.

Статья поступила в редакцию 27.11.19



Ivanova N.A., MA student, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: nuyrguyaana@mail.ru

**FROM THE HISTORY OF TRANSLATION OF THE YAKUT HEROIC EPOS OLONKHO.** The article discusses the history of translation of the Yakut heroic epic olonkho into Russian. Translation of olonkho texts is divided into three stages. The first stage is pre-revolutionary: this stage includes the translation activities of the first researchers of folklore A.F. Middendorff, I.A. Khudyakova, S.V. Yastremsky, E.K. Bakery. The second stage is Soviet time: at that time G.V. was engaged in the translation of the Yakut epic. Baishev Altan-Saryn, A.A. Popov, G.U. Ergis, I.V. Pukhov. The third stage is post-Soviet time: P.E. Efremov, S.P. Oyunskeya, N.V. Emel'yanov, E.S. Sidorov, T.E. Petrova, I.V. Sobakina, A.E. Shapashnikova, et al. Thus, the problem of translating olonkho into Russian has always been in the field of view of folklorists.

**Key words:** folklore, olonkho, Yakut heroic epic, translation, text, folklore researchers.

**Н.А. Иванова, магистрант, Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск. E-mail: nuyrguyaana@mail.ru**

## ИЗ ИСТОРИИ ПЕРЕВОДА ЯКУТСКОГО ГЕРОИЧЕСКОГО ЭПОСА ОЛОНХО

В статье рассматривается история перевода якутского героического эпоса олонхо на русский язык. Перевод текстов олонхо насчитывает три этапа: Первый этап – дореволюционный, в этот этап включены переводческая деятельность первых исследователей фольклора А.Ф. Миддендорфа, И.А. Худякова, С.В. Ястремского, Э.К. Пекарского. Второй этап – советское время, в это время переводом якутского эпоса занимались Г.В. Баишев Алтан-Сарын, А.А. Попов, Г.У. Эргис, И.В. Пухов. И третий этап – постсоветское время: П.Е. Ефремов, С.П. Ойунская, Н.В. Емельянов, Е.С. Сидоров, Т.Е. Петрова, И.В. Собакина, А.Е. Шашашикова и др. Таким образом, проблема перевода олонхо на русский язык всегда была в поле зрения фольклористов.

**Ключевые слова:** фольклор, олонхо, якутский героический эпос, перевод, текст, исследователи фольклора.

В истории перевода текстов якутского героического эпоса – олонхо можно выделить в следующие этапы:

**Первый этап – дореволюционный.** В этот этап включены переводческая деятельность первых исследователей фольклора А.Ф. Миддендорфа, И.А. Худякова, С.В. Ястремского, Э.К. Пекарского.

Впервые в научной литературе якутский героический эпос – олонхо был отмечен академиком А.Ф. Миддендорфом во время путешествия в Восточную Сибирь (1842 – 1845 гг.). В книге «Путешествия на север и восток Сибири» академик впервые на якутском языке зафиксировал вступительную часть якутского эпоса, а сюжет олонхо записал на русском языке [1].

В 1890 г. в Иркутске публикуется на русском языке «Верхоянский сборник» подготовленный политическим, фольклористом И.А. Худяковым. И.А. Худяков до ссылки занимался собиранием и изданием русского фольклора и, как отметил Н.И. Смирнов, стоял у истоков зарождавшейся молодой науки – фольклористики [2, с. 3 – 12]. В книгу «Верхоянский сборник» включены тексты олонхо «Хаан Дьаргыстай» и неполные тексты олонхо «Огоньордоох эмээхсин» («Старик и старуха»), «Басымнылаах Баатыр» («Богатырь Басымнылан»), и «Бэрт Хара». Этот сборник, в течение нескольких десятилетий служивший единственным источником, в переводе на русский язык представил почти все жанры якутского фольклора [3]. Правда, научная редакция сборника оказалась небезупречной, о чем убедительно писал еще Э.К. Пекарский, указавший на серьезные ошибки в редактировании русского перевода и на неправильное понимание редактором якутских текстов в рукописи. Он сам заново отредактировал и подготовил «Верхоянский сборник», но, к сожалению, рукопись до сих пор не издана.

Известно, что И.А. Худякову помогал молодой человек Н.С. Горохов, который впоследствии стал этнографом, опубликовавшим несколько этнографических статей, не потерявших научную ценность до сих пор. Еще до разыскания Г.Н. Потаниным рукописи Худякова Н.С. Горохов опубликовал в русском переводе другой вариант олонхо о Юронт Уолане с интересным комментарием [4].

В 1929 году издается сборник «Образцы народной литературы якутов», составленный С.В. Ястремским на русском языке [5]. Эта работа была подготовлена в XIX веке. В книге включены пять текстов олонхо: «Эр Соготох» Г.Н. Свинобоева («Мегинский улус»), «Кулун Куллустуур» Н.А. Каприна («Дюкюнский улус»), «Грозный Разящий» («Сюн Дьаабын») С.Н. Стрекаловского (Дюкюнско-го), собранные самим С. Ястремским, а также «Бессмертный витезь» и «Шаманки Уолумар и Айгыр», записанные Э.К. Пекарским со слов Н.Т. Абрамова. Переводы С.В. Ястремского передают возвышенный стиль якутского героического эпоса.

### Второй этап – советское время

В истории перевода олонхо на русский язык особое место занимает Г.В. Баишев-Алтан Сарын, незаконно репрессированный в 30-х гг. XX в. Он, будучи студентом Института живых восточных языков в Ленинграде, помог Э.К. Пекарскому в корректуре и издании последних выпусков «Словаря якутского языка». Академик составил список помощников, где мы читаем: «Баишев Г.В. Сотрудничество с 15 августа 1925 г. по февраль 1928 г., состоявшее в подготовке словарного материала и переводе былины В.Н. Васильева «Ала Булкун»». Как видно, при поддержке и по совету Э.К. Пекарского Алтан Сарын первым из якутов принялся переводить олонхо на русский язык. В предисловии Г.В. Баишев пишет: «При переводе настоящей былины олонхо – (И.В.) я придерживался того принципа, чтобы как можно точнее передать смысл настоящей былины в том виде, каким его может представить себе рядовой якут, слушающий ее из уст сказителя» [6]. К сожалению, перевод олонхо «Ала Булкун» Г.В. Баишева, сделанный в 20-х гг. XX в., дошел до читателей только в 1998 г. благодаря кропотливой работе

доцента В.Н. Протождяконова. Перевод Г.В. Баишева ценен тем, что является первой попыткой перевода олонхо на русский язык, которая осуществлена человеком, превосходно знающим родной язык и культуру народа саха.

В 1936 г. в Ленинграде была издана книга «Якутский фольклор», которая состоит из ранее не опубликованных материалов, значительная часть которых была собрана составителем А.А. Поповым, а некоторая часть – студентом якутом Г.А. Неустровым. Из опубликованного прежде в книгу вошли олонхо «Эр Соготох» и «Две шаманки». В издание включены образцы произведений всех главных жанров якутского фольклора: олонхо, сказки, предания, песни, алгысы, загадки, пословицы и поговорки. Вступительная статья «Старинная устная литература якутов» была написана академиком А.Н. Самойловичем [7].

Интересен и плодотворен был метод работы участников издания. А.А. Попов, автор части записей подлинных текстов, в совершенстве владевший якутским языком, делал точный, дословный перевод. Переводчик Е.М. Тагер на основе ритмической записи и подстрочника создавала художественный перевод. При этом она старалась передать высокий, торжественный строй, образы и сравнения, учесть синтаксические особенности оригинала. Разнообразие и трудности этой двойной – научной и художественной – работы были разрешены Е.М. Тагер путем изучения якутской грамматики и ряда консультаций с А.А. Поповым и крупнейшим знатоком якутского языка академиком Э.К. Пекарским. Подготовленные таким образом переводы еще раз просматривались А.А. Поповым и передавались для окончательной редакции литературоведу М.А. Сергееву. Усилиями многих специалистов перевод получился дословным. Таким образом, был сделан опыт, который может служить образцом при подготовке серьезных фольклорных изданий.

А.А. Попов спустя 15 лет взялся за перевод текста олонхо «Куруубай Хааннаах Кулун Куллустуур» сказителя И.Г. Теплоухова-Тимофеева, записанного в 1906 г. В.Н. Васильевым. Перевод осуществлен на высоком уровне и полностью передает своеобразие олонхо. Олонхо был подготовлен к печати фольклористом И.В. Пуховым и Г.Г. Окорочковым и включен в серию «Эпос народов СССР» [8].

Первым академической публикацией Научно-исследовательского института языка и культуры при СНК ЯАССР (ныне Институт гуманитарных исследований и проблем малочисленных народов Севера) на двух языках было олонхо «Нюрдун Боотур Стремительный» [9]. Во вступительной статье изложены вопросы генезиса олонхо, идейного содержания, основных образов и поэтики эпоса. Были даны сведения о собирании и публикации олонхо, имеются биографии олонхосутсов.

Г.У. Эргис при переводе олонхо «Нюрдун Боотур Стремительный» поставил следующие задачи: «1. Обеспечить максимальную близость к тексту оригинала... 2) Исчерпать словесный и образно-художественный материал, сохраняя при этом в отдельных случаях синтаксические особенности оригинала. 3. Добиться наибольшей точности в передаче системы мировоззрения и взглядов, пронизывающих олонхо» [9].

Сам Г.У. Эргис признавался: «Перевод мой подстрочный, но не дословный, а смысловой. В пределах нашей возможности хотелось передать и высокий эпический строй языка олонхо. Но прозой смыслового филологического подстрочника нельзя, конечно, передать ритмы, размер и форму стихов подлинника» [10].

Для удобства понимания и восприятия содержания эпического текста Г.У. Эргис дал перевод параллельно с оригиналом. По возможности перевод и внешне должен соответствовать подлиннику, поэтому каждый абзац перевода по смыслу и порядку строк соответствует подлиннику. Разумеется, в таких языках, как якутский и русский, отличающихся совершенно разным строем синтаксиса, не всегда удается соблюсти такие рядоположения.

Г.У. Эргис в истории якутской фольклористики впервые осуществил двязичное издание и подал пример фольклористам национальных республик. Впоследствии стали издавать эпические тексты с параллельным переводом. Так, серия «Эпос народа СССР» и академическая серия «Памятники фольклора народов Сибири и Дальнего Востока», по существу, основываются на принципах научного издания, разработанных Г.У. Эргисом в издании «Ньургун Боотур Стремительный» К.Г. Оросина. В этих сериях изданы тексты олонхо «Строптивый Кулун Кулустуур», «Кыыс Дэбиллэйэ», «Могучий Эр Соготох».

Эпосовед И.В. Пухов в статье «Научный перевод народного героического эпоса» выделяет два типа перевода: поэтический и научный. Он указал, «что в обоих переводах всегда присутствует языковой барьер – национальное своеобразие переводимого языка, как в словарном, так и в синтаксическом и стилистическом отношениях» [11].

Как известно, эпосовед И.В. Пухов принимал самое активное участие в качестве научного консультанта в деле перевода олонхо. О совместной работе с выдающимся переводчиком текста «Ньургун Боотур Стремительный» В.В. Державиным эпосовед написал: «По всем возникающим вопросам подробно консультировался со мной, стремясь углубить свое понимание эпоса, еще не ведомого русскому и европейскому читателю» [12]. Перевод олонхо высоко оценен научной и литературной общественностью республики, всего Советского Союза. Это считалось достижением русской переводческой школы. Профессор Г.П. Башарин писал: «В переводе В.В. Державина сохранены композиция, образная система якутского эпоса, последовательность появления и столкновений их действующих лиц, короче говоря, в нем сразу чувствуется народный самобытный колорит подлинника» [13].

#### Третий этап – постсоветское время

В 1993 г. и 1996 г. в академической серии «Памятники фольклора народов Сибири и Дальнего Востока» изданы тексты олонхо «Кыыс Дэбиллэйэ», «Могучий Эр Соготох». Переводы на русский язык осуществлены П.Е. Ефремовым,

Н.В. Емельяновым, С.П. Ойунской. Якутские тексты сопровождаются параллельным переводом на русский язык. Исходя из фольклористических принципов, переводчики стремились точно передать по-русски в наиболее соответствующем оригиналу словесном оформлении суть поэтической мысли.

В наши дни переводом олонхо занимается Е.С. Сидоров, высокообразованный востоковед. Он переводил на русский язык олонхо «Непобедимый Мюльдью Беге» [14], [15], «Ючюгэй Юдьюгээн, Кусаган Ходжуур» [16], «Неистовый Эр Соготох» [17]. Его переводы в основном сохраняют и передают стиль олонхо, поэтику и содержание эпических текстов, комментарии способствуют верному пониманию сути олонхо, отличаются академическим уровнем: в его предисловиях намечены новые направления для изучения внутреннего мира якутского олонхо в сопоставлении с эпосами других народов. Сам Е.С. Сидоров в предисловии к переводу олонхо «Непобедимый Мюльдью Сильный» написал: «В переводе я стремился, насколько возможно, передать образность и смысл подлинника, избегая дословных подстрочных переводов, которые иногда доходят до абсурда» [14]. Е.С. Сидоров в переводах олонхо строго придерживается этого принципа.

Отрадно отметить, что под руководством преподавателей Т.И. Петровой, И.В. Собакиной, Н.С. Сивцевой студенты специализации «Переводоведение и практика перевода» переводили на русский язык тексты олонхо «Девушка-богатырь Джырыбына Джырылыатта» [18], «Ала Булкун» [19]. Это творческое начало молодых переводчиков. Действительно, как метко отметила Т.И. Петрова, «данное издание будет служить подспорьем для целенаправленного, кропотливого исследования арсенала стиля перевода олонхо, будет обогащаться, расширяться, повышая качество текстов на других языках» [18].

Таким образом, проблема перевода олонхо на русский язык всегда была в поле зрения фольклористов. Благодаря их неустанной работе русскоязычные читатели и научное сообщество смогли познакомиться с удивительным миром и привести примеры из эпических текстов в научных исследованиях по фольклору.

#### Библиографический список

1. Миддендорф А.Ф. Коренные жители Сибири. Путешествие на Север и Восток Сибири. Санкт-Петербург, 1878; Ч. 2, Отд. VI: 742 – 812.
2. Худяков И.А. Краткое описание Верхоянского округа. Отдельные главы. Якутск: Бичик, 2002.
3. Верхоянский сборник. Якутские сказки, песни, загадки и пословицы, а также русские сказки и песни, записанные в Верхоянском округе И.А. Худяковым. Записки Восточно-Сибирского отдела Русского географического общества по этнографии. Иркутск, 1890; Т. 1. Выпуск 3.
4. Горюхов Н.С. Юрюнг Уолан. Якутская сказка. Известия ВСОИРГО. Иркутск: Типография Н.Н. Синицына, 1885; Т. 15: 46 – 60.
5. Ястремский С.В. Образцы народной литературы якутов. Москва: Изд-во АН СССР, 1929.
6. Баишев Г.В. Алтан Сарын. Токус этин тойуга. Якутск: Бичик, 1998.
7. Попов А.А. Якутский фольклор. Ленинград: Советский писатель, 1936.
8. Строптивый Кулун Кулустуур. Под редакцией И.В. Пухова. Москва: Наука, 1985.
9. Ньургун Боотур Стремительный. Под редакцией Г.У. Эргиса. Якутск: Якутское книжное издательство, 1947.
10. Эргис Г.У. Очерки по якутскому фольклору. Москва: Наука, 1974.
11. Пухов И.В. Научный перевод народного героического эпоса (на материале якутских олонхо). Якутский героический эпос-олонхо. Публикации, перевод, теория и типология. Якутск, 2004: 33.
12. Ойунский П.А. Ньургун Боотур Стремительный. Якутск: Книжное издательство, 1975.
13. Башарин Г.П. Олонхо звучит по-русски. Социалистическая Якутия. 1976; 9 апреля.
14. Говоров Д.М. Мүлдү Бөгө = Непобедимый Мюльдью Беге. Олонхо: в 2-х книгах. Якутск: Бичик, 2010; Книга 1.
15. Говоров Д.М. Мүлдү Бөгө = Непобедимый Мюльдью Беге. Олонхо: в 2-х книгах. Якутск: Бичик, 2010; Книга 2.
16. Томская Д.А. Учүгэй Удүгүгээн, Куһаҕан Ходжуур = Ючюгэй Юдьюгээн, Кусаган Ходжуур. Якутск: ИГиПМНС СО РАН, 2016.
17. Тагров Н.Г. Омуннаах-төлөнөөх Уол Эр Соготох=Неистовый Эр Соготох. Якутск: Издательский дом СВФУ, 2012.
18. Ядрихинский П.П. Девушка богатырь Джырыбына Джырылыатта. Якутск: Сайдам, 2011.
19. Захаров Т.В.-Чэзэбий. Ала Булкун бухатыыр=Ала Булкун богатырь. Якутск: Алаас, 2018.

#### References

1. Middendorf A.F. Korennye zhiteli Sibiri. Puteshestvie na Sever i Vostok Sibiri. Sankt-Peterburg, 1878; Ch. 2, Otd.VI: 742 – 812.
2. Hudyakov I.A. Kratkoe opisaniye Verhojanskogo okruga. Otdel'nye glavy. Yakutsk: Bichik, 2002.
3. Verhojanskij sbornik. Yakutskie skazki, pesni, zagadki i posloviцы, a takzhe russkie skazki i pesni, zapisannye v Verhojanskom okruge I.A. Hudyakovym. Zapiski Vostochno-Sibirskogo otdela Russkogo geograficheskogo obschestva po 'etnografii. Irkutsk, 1890; T. 1. Vypusk 3.
4. Gorohov N.S. Yuryung Uolan. Yakutskaya skazka. Izvestiya VSOIRGO. Irkutsk: Tipografiya N.N. Sinicyna, 1885; T. 15: 46 – 60.
5. Yastremskij S.V. Obrázky narodnoj literatury yakutov. Moskva: Izd-vo AN SSSR, 1929.
6. Baishev G.V. Altan Saryn. Toqus 'etin tojuga. Yakutsk: Bichik, 1998.
7. Popov A.A. Yakutskij fol'klor. Leningrad: Sovetskij pisatel', 1936.
8. Stropitivyj Kulun Kullustuur. Pod redakciej I.V. Puhova. Moskva: Nauka, 1985.
9. Nyurgun Bootur Stremitel'nyj. Pod redakciej G.U. 'Ergisa. Yakutsk: Yakutskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1947.
10. 'Ergis G.U. Ocherki po yakutskomu fol'kloru. Moskva: Nauka, 1974.
11. Puhov I.V. Nauchnyj perevod narodnogo gericheskogo 'eposa (na materiale yakutskih oлонho). Yakutskij geroicheskij 'epos-olonho. Publikacii, perevod, teoriya i tipologiya. Yakutsk, 2004: 33.
12. Ojunsjij P.A. Nyurgun Bootur Stremitel'nyj. Yakutsk: Knizhnoe izdatel'stvo, 1975.
13. Basharin G.P. Oлонho zvuchit po-russki. Socialisticheskaya Yakutiya. 1976; 9 aprelya.
14. Govorov D.M. Myld'y Bёge = Nepobedimyj Myul'dzhyu Bege. Oлонho: v 2-h knigah. Yakutsk: Bichik, 2010; Kniga 1.
15. Govorov D.M. Myld'y Bёge = Nepobedimyj Myul'dzhyu Bege. Oлонho: v 2-h knigah. Yakutsk: Bichik, 2010; Kniga 2.
16. Tomskaya D.A. Ychyg 'ej Yed'ygyj'e 'en, Kuһaҕan Hod'ugur = Yuchyug 'ej Yudzhyuguyuan, Kusagan Hodzhugur. Yakutsk: IGIPMNS SO RAN, 2016.
17. Tagrov N.G. Omunnaah-telennёeh Uol 'Er Sogotoh=Neistovyy 'Er Sogotoh. Yakutsk: Izdatel'skij dom SVFU, 2012.
18. Yadrihinskij P.P. Devushka bogatyr' Dzhyrybyna Dzhyrylyatta. Yakutsk: Sajdam, 2011.
19. Zaharov T.V.-Ch' e'ebij. Ala Bulkun buhatyir=Ala Bulkun bogatyr'. Yakutsk: Alaas, 2018.

Статья поступила в редакцию 27.11.19

**Nesterova N.G.**, Doctor of Sciences (Philology), Professor, Russian language Department, Tomsk State University (Tomsk, Russia),

E-mail: nesterovatomsk@mail.ru

**Ju Chuanya**, postgraduate, Russian language Department, Tomsk State University (Tomsk, Russia), E-mail: 450076784@qq.com

**COMMENTARY AS A FORM OF INTERACTION BETWEEN LISTENERS OF RADIOPROGRAM.** The article is dedicated to commentary on the radio program, which qualifies as a new text radio discussion and is regarded, on the one hand, as a kind of internet comment, on the other hand, as a structural and communicative unit of radio discussion that organizes the dialogue between the representatives of the target audience. The strategy of evaluation, which is the main function of the commentary, is analyzed through typical communicative tactics used by the listeners of the program to other listeners of the same program. The main units of analysis are dialogical units and polylogues created by the authors of comments to the program. The paper identifies typical linguistic means of expression of positive assessment and negative assessment comments.

**Key words:** radio program, commentary, new text, cultural and educational radio discourse, communicative tactics, commentator.

**Н.Г. Нестерова**, д-р филол. наук, проф., Томский государственный университет, г. Томск, E-mail: nesterovatomsk@mail.ru

**Ч. Цзюй**, аспирант, Томский государственный университет, г. Томск, E-mail: 450076784@qq.com

## КОММЕНТАРИЙ КАК ФОРМА ИНТЕРАКТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ МЕЖДУ СЛУШАТЕЛЯМИ РАДИОПРОГРАММЫ

*Исследование выполняется в рамках гранта РФФИ, № 17-29-09132 «Новая грамотность» в новых текстах средств массовой коммуникации».*

Статья посвящена изучению комментария к радиопрограмме, который квалифицируется как новый текст в радиодискурсе и расценивается, с одной стороны, как разновидность Интернет-комментария, с другой стороны, как структурная и коммуникативная единица радиодискурса, организующая диалог между представителями целевой аудитории. Стратегия оценивания, составляющая главную функцию комментария, анализируется через типичные коммуникативные тактики, применяемые слушателями программы в адрес других слушателей этой же программы. Основными единицами становятся диалогические единства и полилоги, создаваемые авторами комментариев к программе. Выявляются типичные языковые средства воплощения положительно-оценочных и отрицательно-оценочных комментариев.

**Ключевые слова:** радиопрограмма, комментарий, новый текст, культурно-просветительский радиодискурс, коммуникативная тактика, комментатор.

XXI век является временем новых медиакоммуникаций и новых текстов, обусловленных развитием Интернета. Среди новых медиакоммуникаций особое место занял Интернет-комментарий, обеспечивший беспрецедентное расширение участников дистантного общения и, как следствие, усиление интерактивности и диалогичности медиакоммуникации во всех её формах и жанрах. Таким образом, исследование, посвящённое изучению комментария к радиопрограмме, находится в русле самых актуальных проблем Интернет-лингвистики и виртуального жарговедения.

Авторы статьи исходят из необходимости разностороннего описания комментария к медиатексту как формы интерактивного включения адресата в медиакоммуникацию. В настоящее время эта разновидность нового текста, очень широко представленная в пространстве медиадискурса, пока не получила должного изучения. С нашей же точки зрения, комментарий адресата к медиатексту должен войти в число важнейших объектов медиалингвистики, так как он является отражением реального участия адресата в медиакоммуникации. Отмеченные факты и представленная позиция являются свидетельством актуальности заявленной в статье научной проблемы.

О новизне темы исследования свидетельствует новый объект медиалингвистического изучения – комментарий к радиопрограмме, который функционирует как новая специфическая дискурсивная практика на радио, обеспечивающая реальную обратную связь адресата с другими участниками радиокommunikации и усиливающая диалогичность радиодискурса [1, с. 140]. Целью данной статьи стало выявление коммуникативных тактик, реализующих стратегию оценивания в комментариях радиослушателей, адресованных другим радиослушателям той же программы. Таким образом, основной единицей анализа являются оценочные высказывания, созданные внутри сообщества слушателей. В научной литературе по теме публикации нам не встретились работы, в которых исследовательское внимание было бы направлено на комментарий к радиопрограмме и в которых адресатом и адресантом являлись бы авторы комментариев – радиослушатели. В настоящей статье к данной категории авторов применяется термин *комментатор*.

Предпринятый аспект исследования, в рамках которого комментарий рассматривается как коммуникативная и структурная единица радиодискурса, характеризуется научной значимостью, обусловленной развитием концепции радиотекста как гипертекста [2]. Разрабатываемая тема дополняет представление о коммуникативно-прагматических особенностях современного радиодискурса и современных коммуникативных процессах в медиадискурсе.

На одном из этапов изучения темы нами были исследованы комментарии, адресованные гостю культурно-просветительской радиопрограммы. Коммуникативно-прагматический подход позволил квалифицировать комментарий к радиопрограмме как её продолжение, как дискуссию, участниками которой после окончания программы становятся слушатели и гости программы. Был сделан обзор работ, показавший, что Интернет-комментарий рассматривается как новый текст и новая форма обратной связи в медиадискурсе. Было отмечено, что Интернет-комментарий, будучи новой разновидностью оценочных,

анализируется на разном медийном материале, посредством разных методов (подробнее см.: [3]).

На новом этапе изучения комментария к радиопрограмме обратим внимание на ещё несколько моментов, отражённых в специальной литературе. Так, Л.Е. Васильева, сопоставляя Интернет-комментарий и комментарий как традиционный жанр журналистики, отмечает, что главные функции (информирование, воздействие и убеждение) у них совпадают, поэтому Интернет-комментарий содержит в себе стандартизированные нормы и правила подачи информации и создания личного смысла [4]. Заметим, что привлечённые к анализу комментарии слушателей радиопрограммы лишь отчасти подтверждают отмеченные в интерпретируемой статье выводы. Комментарии слушателей столь разнообразны в структурном и интенциональном отношении, что о стандартизации норм и правил говорить нет оснований. Возможным оказалось лишь систематизировать выражаемые в них интенции, представить их в форме коммуникативных тактик и выявить типичные языковые средства.

Научный интерес вызывает лингвоперсонологический аспект изучения комментария, представленный, в частности, в работе И.В. Савельевой [5]. Создавая портрет языковой личности непрофессионального комментатора политических статей в сети Интернет, исследователь утверждает, что важная роль категории автора связана с его ролью в качестве интерпретатора обсуждаемых политических событий и субъективным характером изложения. Учёный приходит к выводу, что применение лингвоперсонологического подхода обеспечивает важные научные результаты в исследовании стратегий текстообразования. Определяя существенные черты этого нового медиатекста, исследователь подчёркивает, что «комментарии, являясь, по сути, текстами вторичными, представляют вариативно-интерпретационное поле, в центре которого находится первичный текст автора статьи» [5, с. 152].

Обобщение теоретических изысканий лингвистов [6 – 8] и практический анализ комментариев (на примере радиопрограмм культурно-просветительской направленности), позволило выделить их основные особенности:

1. Жанр радиопрограммы заметно влияет на количество комментариев. Например, радиопрограмма, посвящённая социальным проблемам, в сравнении с программой, посвящённой русской литературе, побуждает слушателей более активно комментировать коммуникативное поведение участников программы, находящихся в студии.

2. Наличие или отсутствие продолжения темы в следующем радиовыпуске побуждает участников выбирать разные коммуникативные тактики. Если программа имеет продолжение, то в комментариях концентрируется большее внимание на коммуникативном поведении радиоведущего.

3. Важным фактором становится объём времени, прошедшего после трансляции программы. Нередко комментаторами сравниваются ведущие, которые организуют разные выпуски программы. Например, сразу после выпуска появляется незначительное количество комментариев; через какое-то время присоединяются новые слушатели, и, как следствие, появляются новые комментарии. Представленная ситуация способствует непрерывному взаимодействию между



участниками радиопрограмм посредством комментариев. Новые просмотры до-  
бавляют новых участников, приобретающих статус комментатора.

4. Радиоведущий ведёт выпуск программы по сценарию, составленному  
заранее. Языковые ситуации и выбранные стратегии поведения участников  
коммуникации эксплицитно или имплицитно определяют выбранные языковые  
средства. Изменение социального контекста требует от участников коммуника-  
ции высокого уровня владения литературным языком, правильного соблюдения  
этикетных форм общения. Все отмеченные факторы прямо отражаются в ком-  
ментариях.

5. Будучи мотивированным конкретной коммуникативной целью, коммента-  
рий стал востребованным у слушателей благодаря представленной возможности  
для выражения субъективного мнения по обсуждаемым проблемам. коммента-  
рий выполняет функцию оценивания коммуникативного поведения участников  
программ.

В рамках настоящей статьи комментарий к радиопрограмме рассматрива-  
ется в коммуникативно-прагматическом аспекте, то есть через призму выражае-  
мых комментаторами интенций, вербально реализуемых в адрес других коммен-  
таторов. Для данного исследования актуальны работы, в которых указывается,  
что авторы комментариев высказывают оценочные суждения, применяя конкрет-  
ные коммуникативные стратегии [9, с. 230].

Материалом для анализа послужили комментарии к радиопрограмме  
«Культурный шок» радиостанции «Эхо Москвы». Свободное самовыражение  
нередко вызывает диалогические реакции пользователей Интернета [10, с. 75].  
Банк проанализированных для данного исследования комментариев составил 1  
048 высказываний, реализующих положительную и отрицательную оценки в диа-  
логических единствах и полилогах.

Положительная оценка выражает, как правило, совпадение взглядов, мнен-  
ий по обсуждаемым вопросам. **Коммуникативная тактика поддержки** осу-  
ществляется посредством положительно-оценочных прилагательных и графиче-  
ских средств: kirilka1 – real\_politic: **С большим удовольствием слушаю этих**  
**умнейших, порядочных и прекрасных людей**; Известный: satt: **)) подписы-**  
**ваюсь на ваши обновления**.

Маркером тактики благодарности традиционно является слово *спасибо*,  
которое позволяет создать неформальные, дружеские отношения между коммен-  
таторами: matveyim – hryunmorzgov: **Спасибо, Сергей. Получилось**; eliza\_liza –  
black\_velvet: **Спасибо, что привели это письмо**; hryunmorzgov – eliza\_liza: **Спа-**  
**сибо, Лизок, сам бы я не допёр!); zja – shkoliniza: Спасибо за поддержку**.

Тактика благодарности рассматривается как один из эффективных спосо-  
бов выражения положительной оценки, часто совмещается с другими тактиками.  
Ср.: тактики благодарности и похвалы: hryunmorzgov – irdo: **Спасибо за впе-**  
**чатления о клубнике из Козлова). Строги Вы и принципиальны, Ирдо, чув-**  
**ствуется дочь старого коммуниста (в хорошем смысле); тактики благо-**  
**дарности и согласия: masha11 – yurug: Благодарю Вас, Юрий. Это тот случай**  
**(нередкий, к слову), когда солидарна с Вами до последней буквы. :).**

**Коммуникативная тактика просьбы** используется, во-первых, в ситу-  
ации прекращения спора, осуществляется включением в высказывание этикет-  
ных формул, неофициального обращения, устойчивых выражений разговорно-  
го стиля: masha11 – marfa\_1953: **Пожалуйста, Лена, прошу не в службу, а в**  
**дружбу: не будем переводить разговор на другую тему, переключая, раз-**  
**мышляя и изменяя ее. Зачем нам толочь воду в ступе? Спасибо. :); eliza\_liza –**  
**hryunmorzgov: Оставим эту тему Сергей. Бесплодная беседа; во-вторых, при**  
**обращении с просьбой к другому комментатору как старому другу matveyim –**  
**hryunmorzgov: Сережа, привет. Подскажи, пожалуйста, почтовый адрес Ру-**  
**винского, если знаешь.**

**Коммуникативная тактика согласия** основана на совпадении мнений  
участников обсуждения. Данная тактика обычно вербализуется личными фор-  
мами глагола *соглашаться*, кратким прилагательным *согласен*: gjktcj – kit07\_12:  
**Согласна с Вами!; solomon\_jagodka – mechanizator: Соглашаюсь с каждым**  
**словом; eliza\_liza – yurug: Абсолютно согласна!; arb40 – sergvol: Полностью**  
**согласен!; Известный – grahno: В Торжке реально всё плохо, соглашусь**  
**с вами. Используются и другие языковые средства. Приведём пример с раз-**  
**говорной частью вот именно: gedrica: // rodwodnik: Восстановление церкви,**  
**как гонимого института, общество в новой России приветствовало // Вот**  
**именно.**

**Коммуникативная тактика интимизации**, основанная на открытости,  
доверительности, готовности к диалогу, свидетельствует о гармоничном взаи-  
модействии между комментаторами. geral\_dik – eliza\_liza: **Привет Лиза! Вот,**  
**зашла по твоей наводке). Совмещение коммуникативных тактик, нацеленных**  
**на гармоничные отношения с собеседником, в рамках одного высказывания по-**  
**зволяет комментаторам максимально полно реализовать свою коммуникатив-**  
**ную цель – выразить положительно-оценочное мнение. Солидарна со всеми**  
**твоими комментариями; hryunmorzgov – geral\_dik: Всё верно ты пишешь,**  
**Надя, привет.**

С.М. Карпоян, характеризую выражение мнения и оценки как основные  
функциональные задачи Интернет-комментария, утверждает, что «свобода  
самовыражения, предоставленная виртуальной средой Интернет-коммента-  
рия, характеризуется широким спектром отрицательных оценочных значений»  
[11, с. 115]. Заметим, что, хотя адресатом культурно-просветительских радио-

программ являются люди с широким кругозором в сфере культуры (в том числе  
речевой), полученные нами результаты (вопреки ожиданиям) совпадают с на-  
блюдениями автора цитируемой публикации: большинство комментариев (74 %)   
содержит отрицательную оценку в адрес других комментаторов.

В ходе исследования выявлено, что слушатели-комментаторы, имея про-  
тивоположное мнение по обсуждаемым в программе вопросам, выражают его с  
разной степенью категоричности, нередко ведут себя агрессивно по отношению  
к другим комментаторам, с которыми находятся на одной виртуальной дискусси-  
онной площадке.

**Коммуникативная тактика возражения** позволяет адресанту высказывать  
несовпадение мнений оппонентов. Реакция несогласия выражается частицей *не*,  
существительным, прилагательным и наречием с отрицательной семантикой:  
aalitoo – zemljanka: **неправда <...> себя уважают очень даже, других – очень**  
**даже нет; eliza\_liza – hryunmorzgov: Сережа, мы о разном говорим с тобой;**  
**matveyim – nds: Не согласен с такой логикой.**

**Коммуникативная тактика спора** даёт слушателям возможность выразить  
столкновение позиций по обсуждаемому вопросу. Авторы комментария доказы-  
вают своё мнение примерами из внеязыковой действительности. Примером мо-  
жет послужить следующий диалог: easter1881: **Цветовой спектр (или гамма –**  
**кому, что ближе) не ограничивается черным и белым. Вспомните радугу – в**  
**ней же, кроме красного и фиолетового, еще пять видимых цветов. Sagen –**  
**easter1881: В Европе основных цветов шесть. В Японии тоже. easter1881 –**  
**sagen: В России – семь (мы же о России говорим, нет?). sagen – easter1881:**  
**А на флаге России два: каждый... сидит. Белый не в счет. easter1881 –**  
**sagen: если каждый... сидит, то белый тоже считается – это снега, в кото-**  
**рых «утапают» зоны.**

**Коммуникативная тактика иронии**, являясь более мягким, непрямым  
вариантом конфликтного обсуждения актуальных для сообщества слушателей  
программы вопросов, ориентирована на разрушение аргумента других участни-  
ков коммуникативной ситуации. Эта тактика осуществляется, в частности, рито-  
рическими высказываниями и употреблением языковых единиц в переносном  
значении. S011ma – evgolius6: **В мемуарах не было второй части – как это**  
**все изменить? Или, может быть, у Вас есть своя версия? А то как-то не-**  
**закончено выглядит; irdo: // hryunmorzgov: А пока – будем посмотреть... // Вы**  
**прекрасно описали, что было – все ошибки. Так почему хотите повторить,**  
**имея уже опыт?; solomon\_jagodka – shmonin: Как говорится, сам себя не по-**  
**хваляешь, друзей дураком назовут и – правильно сделают!; romel – matveyim:**  
**Ты сам и только сам сохраняешь честь и достоинство. На всех остальных**  
**с их особым мнением, наплевать.**

**Коммуникативная тактика троллинга** в комментариях применяется при  
вербальной издёвке и оскорблении других комментаторов. Языковыми сред-  
ствами для реализации данной тактики выступают уничижительные обращения,  
языковые единицы со значением уничижительной характеристики интеллекту-  
альных возможностей собеседника, форма повелительного наклонения глагола,  
риторические вопросы, нелитературные слова: e\_пехота – liquidsky\_: **Еще один**  
**идиот вещает от имени народа. Успокойся – в стране не все настолько**  
**тупорылы и бесхребетны, чтобы не болеть за страну; Известный –**  
**anatoly\_s: Если вы считаете что существует миф о сладкой жизни в СССР –**  
**вы или дурак или эховская посредственность; Известный – patrik05: Ты,**  
**патришка, как обычно не в ту сторону смотришь, поверни голову в сто-**  
**рону гнойного русского мира – воруют там; Известный – patrik23: Что за**  
**самодельность? Кто велел думать и стучать? Сами в протестанты**  
**норовите? Смотрите у меня, мать вашу; Известный – perikle\_sss: Вам**  
**до Волгина, как до Луны, заткнитесь, пожалуйста.**

Дискуссии нередко перерастают в полилоги с разным количеством участ-  
ников, выражающих разные интенции и применяющих разные тактики, ср. ди-  
алог: Известный – pulyheriya: **Ты не работала, ты валяла дурака. Тот кто**  
**работал – зарабатывать <...> Бог головы не дал – так при чем тут 90-е? Ты**  
**никогда не будешь зарабатывать, если под работой будешь понимать либо**  
**только подметание двора, либо перекалывание кирпичей. Pulyheriya – e\_**  
**пехота: Я пишу, что было в 90-е с честными людьми. А сейчас я катаюсь по**  
**заграницам, кстати, туда же, куда и А. Бильжо, а по клавишам долбишь**  
**ты. Vianlika – e\_пехота: Боже мой! Какое убожество!**

Подводя итог, отметим языковые средства воплощения выявленных в ходе  
анализа тактик:

(1) положительно-оценочная лексика: а) прилагательные: *доверенный*,  
*большой*, *разумный*, *лучший*, *профессиональный*, *приличный*, *убежденный*, *ис-*  
*кренней*, *эталонный*, *достойный*, *честный*, *умнейший*, *порядочный*, *прекрас-*  
*ный*, *качественный*, *новый*, *великий*, *убедительный*; б) глаголы в форме пове-  
лительного наклонения: *простите*, *извините*, *подумай*, *подскажи*, *прощайте*,  
*думайте*; в) наречия: *удивительно*, *правильно*, *достаточно*, *ясно*, *прекрасно*,  
*интересно*, *совершенно*, *абсолютно*, *верно*, *хорошо*, *искренно*; г) уменьшитель-  
но-ласкательное обращение: *Надя*, *Серёжа*, *Лиза*, *Ксюша*, *Катюша*, *Аркашка*, *Ли-*  
*зок*, *милок*;

(2) отрицательно-оценочная лексика: а) существительные: *дурак*, *идиот*,  
*подлец*, *безграмотность*, *глупость*, *подлость*, *ненависть*, *профнепригод-*  
*ность*, *бред*, *хрен*, *ложь*; б) прилагательные: *глухой*, *идиотский*, *беспольный*,  
*ужасный*, *самоубийственный*, *гнилой*, *некультурный*, *неграмотный*; в) наре-

чия: тупо, малоинтересно, неприятно, бесконечно, недостаточно, смешно, неправдоподобно; г) отрицательная частица не: не бузи, не будут никогда, бог головы не дал, никак не угомонишься, не правы, не патристичны;

(3) вопросительные и восклицательные предложения в отрицательных высказываниях: так почему хотите повторить, имея уже опыт?; у нее в голове есть что-то кроме мякыни?; вы провокатор, что ли?; Вы мой текст внимательно прочитали? Уверены, что мысль поняли? Посты не перепутали?; боже мой! Какое убожество!; а вот вас, тварей поганых, скоро погоним под фанфары!; я вас тоже добавляю в игнор! Читайте Конституцию!; когда-нибудь поймете!;

(4) слова с прописными буквами для выражения отрицательной оценки: НИЧЕГО НЕ ПОНИМАЕТ; НЕТ, НЕ БУДЕТ; НЕ СОБИРАЮТСЯ; НЕ слышит, не

пытается даже поднапрячь мышление; неубедительных текстов; НО!! Деньги уже ЗАБРАЛИ И платить НЕЧЕМ!!; И НЕ СОБИРАЮТСЯ!

(5) невербальные способы: :), ))) , ((, (, (:

Значимость полученных результатов обусловлена тем, что изучение комментария как коммуникативной единицы радиотекста свидетельствует о закономерности концепции гипертекстуальности радиодискурса и служит её обоснованием. Комментарий к радиопрограмме в качестве объекта специального рассмотрения актуализирует следующие перспективы разработки темы: проблему автора современного радиодискурса и – шире – медиадискурса, вопросы о соотношении профессионального и непрофессионального в медиадискурсе, стилистических ресурсах современных медиатекстов, коммуникативной успешности/неуспешности медиакommunikации.

#### Библиографический список

1. Нестерова Н.Г. Интернет-комментарий к радиопрограмме как коммуникативная единица радиотекста. *Коммуникативные исследования*. 2018; № 2 (16): 138 – 151.
2. Нестерова Н.Г. Радиотекст как гипертекст. *Вестник Томского государственного университета. Филология*. 2015; № 5 (37): 89 – 99.
3. Цзюй Ч. Интернет-комментарий как форма оценивания гостя культурно-просветительской радиопрограммы. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; № 6 (73): 678 – 680.
4. Васильева С.Л. Особенности жанра комментария в русском и английском газетно-публицистическом дискурсе: сопоставительный аспект. *Молодой учёный*. 2013; № 2 (49): 207 – 210.
5. Савельева И.В. Стратегии восприятия политических текстов авторами комментариев в интернет-среде. *Вестник Кемеровского государственного университета*. 2013; № 2 (54): 152 – 156.
6. Танабаева И.Р. Комментарий как особый жанр в интернет-общении. *Молодой учёный*. 2017; № 51: 207 – 210.
7. Степанова Л.Н. Комментарий в современном информационно-коммуникативном пространстве: перспективы лингвистического исследования. *Современная филология: материалы II Международной научной конференции*, Уфа. 2013: 94 – 97.
8. Галванова О.Е. Коммуникативный жанр как методологический концепт изучения форм социального взаимодействия. *Социологические исследования*. 2010; № 6: 80 – 86.
9. Шевелевский И.М. Реальный читатель в системе комментирования экономического медиатекста. *Вестник Тверского государственного университета*. 2015; № 3: 230 – 234.
10. Колокольцева Т.Н. Современная диалогическая коммуникация и проблемы типологии диалогических дискурсов. *Известия Воронежского государственного педагогического университета. Проблемы русистики*. 2012; № 2: 74 – 78.
11. Карпоян С.М. Отрицательные модальные оценки в интернет-комментарии. *Научная мысль Кавказа*. 2011; № 3: 115 – 119.

#### References

1. Nesterova N.G. Internet-kommentarij k radioprogramme kak kommunikativnaya edinica radioteksta. *Kommunikativnye issledovaniya*. 2018; № 2 (16): 138 – 151.
2. Nesterova N.G. Radiotekst kak gipertekst. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Filologiya*. 2015; № 5 (37): 89 – 99.
3. Czyuj Ch. Internet-kommentarij kak forma ocenivaniya gostya kul'turno-prosvetitel'skoj radioprogrammy. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; № 6 (73): 678 – 680.
4. Vasil'eva S.L. Osobennosti zhanra kommentariya v russkom i anglijskom gazetno-publicisticheskom diskurse: sopostavitel'nyj aspekt. *Molodoj uchenyj*. 2013; № 2 (49): 207 – 210.
5. Savel'eva I.V. Strategii vospriyatiya politicheskikh tekstov avtorami kommentarijev v internet-srede. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2013; № 2 (54): 152 – 156.
6. Tanabaeva I.R. Kommentarij kak osobyj zhanr v internet-obschenii. *Molodoj uchenyj*. 2017; № 51: 207 – 210.
7. Stepanova L.N. Kommentarij v sovremennom informacionno-kommunikativnom prostranstve: perspektivy lingvisticheskogo issledovaniya. *Sovremennaya filologiya: materialy II Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii*, Ufa. 2013: 94 – 97.
8. Galvanova O.E. Kommunikativnyj zhanr kak metodologicheskij koncept izucheniya form social'nogo vzaimodejstviya. *Sociologicheskie issledovaniya*. 2010; № 6: 80 – 86.
9. Shevelevskij I.M. Real'nyj chitateľ v sisteme kommentirovaniya "ekonomicheskogo mediateksta. *Vestnik Tverskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2015; № 3: 230 – 234.
10. Kolokol'tseva T.N. Sovremennaya dialogicheskaya kommunikaciya i problemy tipologii dialogicheskikh diskursov. *Izvestiya Voronezhskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Problemy rusistiki*. 2012; № 2: 74 – 78.
11. Karpoyan S.M. Otricateľnye modal'nye ocenki v internet-kommentarii. *Nauchnaya mysl' Kavkaza*. 2011; № 3: 115 – 119.

Статья поступила в редакцию 27.11.19

УДК 811.512.157

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10240

**Shamaeva A.E.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia),  
E-mail: ashamaeva@mail.ru

**MONGOLIAN PARALLELS OF THE YAKUT DIALECT VOCABULARY (WORDS RELATED TO A BOW AND CROSSBOW).** The work discusses the Mongolian parallels of the Yakut dialect vocabulary on the example of words related to a bow and crossbow. The purpose of the article is to describe their phonetic features. To identify phonetic features, the method of comparative analysis of the word of the spelling in old Written Mongolian with the dialect vocabulary of the Yakut language is used. Thus, the dialect words associated with the bow and crossbow are examined from the point of view of how they reflected the main sound features of the Mongolian languages at certain stages of their development. The relevance of this paper is that the study of the Yakut-Mongolian parallels can shed light on the history of the development of not only Turkic, but also Mongolian languages. One of the main differences between the Yakut language and other Turkic languages is the presence in the vocabulary of the Yakut language a large number of words with Mongolian parallels. Even in a small number of Yakut-Mongolian parallels associated with the bow and crossbow, the complex nature of the Yakut-Mongolian contacts is manifested. The phonetic appearance of some words in the Yakut language corresponds to the Middle Mongolian period of development of the Written Mongolian language. There are cases that can be compared with data from the ancient or late periods of the development of the Written-Mongolian language. Some words may be Turkisms in the Mongolian languages.

**Key words:** Yakut-Mongolian parallels, Yakut language, dialect vocabulary of Yakut language, Mongolisms.

**A.E. Шамаева**, канд. фил. наук, доц., Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: ashamaeva@mail.ru

## МОНГОЛЬСКИЕ ПАРАЛЛЕЛИ ДИАЛЕКТНОЙ ЛЕКСИКИ ЯКУТСКОГО ЯЗЫКА (НА ПРИМЕРЕ СЛОВ, СВЯЗАННЫХ С ЛУКОМ И САМОСТРЕЛОМ)

В данной статье рассматриваются монгольские параллели диалектной лексики якутского языка на примере слов, связанных с луком и самострелом, с целью описания их фонетических особенностей. При выявлении фонетических особенностей используется метод сравнительного анализа орфограммы слова в старописменном написании с данными диалектной лексики якутского языка, то есть диалектные слова, связанные с луком и самострелом, рассматриваются с точки зрения того, как в них отразились основные звуковые особенности монгольских языков на определенных этапах их развития. Актуальность данного исследования состоит в том, что изучение якутско-монгольских параллелей может пролить свет в истории развития не только тюркских, но и монгольских языков. Одним из основных отличий якутского языка от других тюркских языков является наличие в составе лексики якутского языка

большого количества слов с монгольскими параллелями. Даже в небольшом количестве якутско-монгольских параллелей в словах, связанных с луком и самострелом, проявляется сложный характер якутско-монгольских контактов. Фонетический облик некоторых слов в якутском языке соответствует средне-монгольскому периоду развития письменного-монгольского языка. Есть случаи, которые можно сопоставить с данными из древнего или из позднего периодов развития письменного-монгольского языка. Также некоторые слова могут быть тюркизмами в монгольских языках.

**Ключевые слова:** якутско-монгольские параллели, якутский язык, диалектная лексика якутского языка, монголизмы.

Якутский язык в системе тюркских языков стоит несколько обособленно в силу своих особенностей. Лексика (отчасти даже грамматика) состоит из различных элементов. Однако одними из древних и потому наиболее интересными являются многочисленные монгольские параллели в якутском языке.

Настоящая статья посвящена выявлению и описанию диалектных якутско-монгольских параллелей, связанных с луком и самострелом. Это, прежде всего, собственно диалектные слова, которые не встречаются в литературном якутском языке. По предварительным наблюдениям исследователей, именно диалектная лексика таит в себе яркие, оригинальные монгольские параллели.

Несмотря на то, что о влиянии монгольских языков на якутский написано немало работ, по признанию монголистов, тюркологов [1], [2] проблема эта требует более широких исследований с привлечением дополнительных материалов.

Целью представленного исследования является выявление и описание фонетических особенностей охотничьей лексики, связанной с луком и самострелом, в якутско-монгольских параллелях на материале диалектной лексики якутского языка.

Исходя из указанной цели, в статье ставятся следующие задачи:

- определить состав диалектных якутско-монгольских параллелей в пределах охотничьей лексики якутского языка, связанной с луком и самострелом;
- дать фонетический и семантический анализ выявленных диалектных монгольских параллелей якутского языка;
- в диахроническом плане попытаться определить монгольские параллели по периодам развития старописьменного монгольского языка, чтобы установить примерную глубину якутско-монгольских взаимосвязей.

Научная новизна данной работы состоит в том, что в ней впервые выявлен состав диалектных монгольских параллелей в охотничьей лексике якутского языка, связанной с луком и самострелом, и предпринята попытка описания ее фонетических, ких особенностей в сопоставлении с эквивалентами из письменного-монгольского и современных монгольских языков.

Практическое значение исследования состоит в том, что его результаты могут быть использованы при дальнейшей разработке проблем исторической лексики якутского языка, преподавании диалектологии в специальных и высших учебных заведениях. Материалы статьи могут быть использованы для подготовки спецкурсов и семинаров по диалектной лексике якутского языка и якутско-монгольским параллелям.

Фактическим материалом по диалектной лексике якутского языка послужили данные из «Диалектологического словаря якутского языка» [3], «Диалектологического словаря языка саха» [4], из работ Е.И. Коркиной «Северо-восточная диалектная зона якутского языка» [5], из работ Ст. Калужинского [6], [7], В.И. Рассадина [8], [9].

Материалом для выявления фонетических и семантических особенностей монгольских параллелей диалектной лексики якутского языка послужили примеры из «Этимологического словаря монгольских языков» [10], «Большого академического монгольско-русского словаря» (в четырех томах) [11], «Монгольско-русского словаря» [12], «Бурятско-русского словаря» (в двух томах) [13], «Калмыцко-русского словаря» [14].

Теоретической и методологической базой исследования послужили труды современных лингвистов Ст. Калужинского, В.И. Рассадина, А.М. Щербака, С.А. Иванова, Н.К. Антонова, Е.И. Убратовой, Н.Н. Широковой.

Основными методами работы были метод сплошной выборки при отборе материала из словарей, монографических работ и статей, сравнительный метод при сопоставлении материала разных языков, описательно-аналитический метод, включая сопоставление, описание и обобщение, интерпретацию. Частично был применен сравнительно-исторический метод.

В говорах якутского языка выявлены следующие якутско-монгольские параллели, связанные с луком и самострелом:

*Самахтаах кустук* (фольк., кол.), *самахтаах ох* – 'стрела с железным, вилообразным наконечником' [1, с. 157]. Лексические параллели первого компонента сочетаний представлены в бурятском *замах* – 'замок, затвор' [15, с. 11] и монгольском *языках замаг* – 'затвор'; *буны замаг* – 'затвор оружия' [12, с. 191], ср. п.-монг. *jamag* [16, с. 1045] + *-лаах* – в якутском языке аффикс обладания. Второй компонент в обоих сочетаниях тюркского происхождения – *кустук, ох*, с которыми образует одно понятие, не встречающееся в монгольских языках. Видимо, значение в якутской диалектной лексике 'железный, вилообразный наконечник стрелы' сложилось на основе ассоциации по сходству с монгольским 'замок, затвор'.

В якутском языке в начале и в середине слова монгольское историческое \*ʃ обычно сохраняется. Сохранившиеся средневековые монгольские *ʃ* и *j* в виде тех же аффрикат в якутском языке П.А. Слепцов связывает с утратой закономерности перехода *ч > с* в якутском языке. В якутском языке иногда встречаются слова, в которых монгольское историческое \*ʃ дает *с*, как в нашем случае *с* / *jamag* > *як. самах*. Аналогичные случаи исследователями рассматриваются либо как позд-

нее заимствование из монгольских языков [7], [9], либо как результат древнейших якутско-монгольских контактов, когда эти монголизмы попали в якутский язык до того, как в нем произошел переход тюркских аффрикат в *с*, и подчинились общему фонетическому изменению [17], [9].

В средне-колымском говоре зафиксированы слова *бабады, бабайы* в значении 'стрела лука', там же в качестве эвфемизма бытует лексема *бабайы* в значении 'древко стрелы' [3, с. 57]. Данные слова восходят к восточномонгольскому пласту: ср. п.-монг. *baɣaj* – 'орудие, инструмент' [10, с. 67], монг. *багаж* – 'орудие, инструмент, инвентарь, прибор, снасть' [12, с. 53], бур. *багажа* – 'орудие, инструмент, снасть, инвентарь' [13, с. 100]. Следует отметить, что данное слово зафиксировано в разных говорах якутского языка с различной семантикой: если в средне-колымском говоре (северо-восточная диалектная зона) зафиксирована в значениях 'стрела лука' и 'древко стрелы', то в вилуйской диалектной зоне данное монгольское слово обозначает разные приспособления охоты: *бабады* (оймяк., вил.) – 'звероловная изгородь', *бабады* (ойм.) – 'самострел', *бабады* (вил.) – 'лесные засеки для ловли лосей и оленей'. Во всех вышеприведенных примерах наблюдается конкретизация семантики в якутских говорах. Также рассматриваемое диалектное слово широко употребляется в центральной группе говоров в значении 'невод', при этом образуя производные слова с помощью якутских аффиксов: *бабады* (амг., вил., горн., м.-ханг., нам., олекм., сунт., татт., усть-алд.), *бабадыды, бабайы* (амг., вил., м.-канг., у.-алд.) – 'невод', *бабадыдыт* – 'неводчик, старший из рыбаков' [18, с. 326] + *дыт* (аффикс, образующий существительные со значением «производитель действия; профессия»), *бабадыдыкай* (ойм.) (от *бабады*) – 'невод, мережа, сеть' [18, с. 326] + *-кай* (уменьшительно-ласкательный аффикс в якутском языке). Монгольское слово *baɣaj* – 'орудие, инструмент' в якутских говорах получает три направления развития семантики: 1) названия составных частей стрелы и лука; 2) разные приспособления охоты; 3) термины рыболовства. Так или иначе, все эти термины в говорах якутского языка семантически близки к исконному значению слова 'орудие, инструмент'. Сохранение монгольского полногласия и среднеязычной аффрикаты в середине слова соответствует среднемонгольскому периоду развития письменного-монгольского языка.

Е.И. Коркина в своей работе «Северо-восточная диалектная зона якутского языка» к лексеме *быыра* (инд., сакк., у.-я.) – 'стрела, лук; перен. одинокий, холостой человек', приводит параллель из монг. *бороба* – 'стрела лука' [5, с. 153]. В первом случае наблюдается перенос значения по смежности – якутский вариант слова обозначает уже не только стрелу лука, но и сам лук. Диалектное слово *быыра* также зафиксировано в усть-янском говоре в составе словосочетания *быыралаах саа* – 'лук для стрельбы' [3, с. 79], и в кобийском говоре в составе словосочетания *чолчу быыра* (уст.) – 'специальная стрела для добычи рыбы' [3, с. 300]. Данное слово в качестве глагола, описывающего способ охоты, зафиксировано в вилуйской диалектной зоне – *быыралаа-* (вил., нюр.) – 'охотиться на непугающих, раненых нырковых уток, гоняясь за ними на лодках' [3, с. 79]. Здесь нужно отметить, что в фонетическом плане соответствие *як. быыра* – монг. *бороба* в фонетическом плане является нетипичным. Считается, что выпадение интервокального монгольского согласного комплекса VCV в якутском языке дает либо дифтонг, либо долгий гласный. Сохранившийся интервокальный согласный комплекс VCV в якутском языке (в отличие от современных монгольских языков) восходит к древнему периоду старописьменного монгольского языка. В соответствии *як. быыра* – монг. *бороба* монгольское *оба* в якутском языке дает краткий гласный *а*, что нетипично для якутско-монгольских параллелей. Соответствие гласных первого слога так же нетипично.

*Маарда* (Пек.) – 'сильно согнутый в дугу – о луке самострела' [3, с. 154], ср.: бур. *мардаан: мардаан хутага* (зап.) – 'большой тупой нож' [13, с. 541], калм. *мээрэ (мээрее)* торгут. – 'тупой, притупленный; мээрэ суг – 'тупой топор' [14, с. 346]. Тюркские языки в заимствованных словах имеют привычку ставить ударение на первый слог.

*Эрбийэ* (уст., вил.) – 'роговой наперсток с крючком, надеваемый на большой палец при натягивании тетивы лука' [3, с. 321], ср.: бур. (окин.) *эрхэбэс* 'спусковой крючок' [15, с. 11]. Ср. ДТС *эрнэк* – 'палец', тюрк. *эрзек* 'палец; большой палец' [19]. Якутскую форму *эрбэх* (як. лит. 'большой палец') М. Ряснен возводит к тюрк. *ермек* – 'большой палец' Скорее всего, в окинском диалекте бурятского языка данное слово является тюркизмом.

*Агаа-* (арх., вил.) – 'натягивая лук, целиться в кого-, что-л.' [3, с. 47]. Ст. Калужинский это слово этимологически связывает с *як. ага* – 'открытый, открытый' и др. < монг.; монг. *nutu angaji-lga* – 'пробовать лук, натягивая тетиву', халх., бур. *angaj-sar tata* – 'сильно натягивать лук' [7, с. 239].

*Ончу* (уст., сунт.) – 'палка длиною в 1,5 метра из принадлежности самострела, служащая меркой', ср.: бур. *оноһо* – 'приспособление; замочная накладка; сторожок у ловушки' [4, с. 144], п.-монг. *onči*, монг. *онч* – 'инерция; попадать в самую точку' [11 с. 484], монг. *оньс(он)* – 'задвигка, затвор' [12, с. 302], калм. *Онсь* – 'защелка, задвигка; замок, запор' [14, с. 398]. В якутском языке историче-



ский монгольский \*č в словообразовательной морфеме -či сохранился, в отличие от современных монгольских языков. Монгольский гласный i после č в диалектном варианте якутского языка перешел в гласный u, видимо, под влиянием закона гармонии гласных якутского языка. И все же нужно отметить сохранение и среднемонгольского полногласия.

**Бэллэчи** (Пек.) – 'накладка на тыльную поверхность ладони; наклад-ка из шкурки водяной крысы; особого покрою кожаный нагрудник, носимый охотниками, к которому привешивается дощечка – мерка для установления лука-самострела', ср. п.-монг. *belkebči* (\*belke-bči) [10, с. 84], монг. *бэлхэч* – 'набрюшник' [3, с. 80], бур. *бэлхэбш* – 'широкий меховой пояс (для тепла); корсет у женщины' [13, с. 172]. Аффикс -лчы в монгольских языках обозначает названия предметов одежды и упряжи по тем частям тела, на которые эти предметы надеваются [20, с. 90]. Так же как и в предыдущем слове отмечается сохранение исторического монгольского \*č в середине слова и среднемонгольского полногласия.

#### Библиографический список

1. Рассадин В.И. *Очерки по морфологии и словообразованию монгольских языков*. Элиста: Изд-во КГУ, 2008.
2. Антонов Н.К. *Материалы по исторической лексике якутского языка*. Якутск: Якутское книжное издательство, 1971.
3. *Диалектологический словарь якутского языка*. Москва: Наука, 1976.
4. *Диалектологический словарь языка саха*: дополнительный том. Новосибирск: Наука, 1995.
5. Коркина Е.И. *Северо-восточная диалектная зона якутского языка*. Новосибирск: Наука, 1992.
6. Калужинский Ст. Некоторые вопросы монгольских заимствований в якутском языке (Предварительные замечания на основе материалов «Словаря якутского языка» Э.К. Пекарского). *Труды института языка, литературы и истории ЯФ СО АН СССР*. 1961; Выпуск 3 (8): 5 – 21.
7. Калужинский Ст. *Philologia orientalis 2. Jacutica. Prace jakutoznawcze*. Warszawa: Wydawnictwo akademickie DIALOG, 1995.
8. Рассадин В.И. Бурятия в якутском языке. О.Н. Бетлингк и его труд «О языке якутов». *О языке якутов*: материалы конференции, посвященной 120-летию выхода в свет труда О.Н. Бетлингка. Якутск, 1973: 167 – 179.
9. Рассадин В.И. *Монголо-бурятские заимствования в сибирских тюркских языках*. Москва: Наука, 1980.
10. *Этимологический словарь монгольских языков*: в 3 т. Москва: ИВ РАН, 2015.
11. *Большой академический монгольско-русский словарь*: в 4 т. Москва: Академия, 2002.
12. *Монгольско-русский словарь*. Москва: Государственное издательство иностранных и национальных словарей, 1957.
13. *Бурятско-русский словарь*: в 2 т. Улан-Удэ, 2006.
14. *Калмыцко-русский словарь*. М.: Русский язык, 1977.
15. Рассадин В.И. Промысловая лексика в говоре окинских бурят. *Диалектная лексика в монгольских языках*. Улан-Удэ: БФ СО АН СССР, 1987: 3 – 22.
16. Lessing F.D. *Mongolian-English dictionary*. Berkeley: Los Angeles, 1960.
17. Широкова Н.Н. *Историческое развитие якутского консонантизма*. Новосибирск: Наука, 2001.
18. Пекарский Э.К. *Словарь якутского языка*. Ленинград: 1958 – 1959.
19. *Большой толковый словарь якутского языка*: в 15 т. Новосибирск: Наука, 2004 – 2018.
20. Дондуков У.-Ж.Ш. *Развитие лексики монгольских языков в сравнительном освещении с тюркскими языками*: в 2 ч. Улан-Удэ: Изд-во БГУ, 2007.

#### References

1. Rassadin V.I. *Očerki po morfologii i slovoobrazovaniju mongol'skih jazykov*. 'Elista: Izd-vo KGU, 2008.
2. Antonov N.K. *Materialy po istoričeskoj leksike jakutskogo jazyka*. Yakutsk: Yakutskoe knižnoe izdatel'stvo, 1971.
3. *Dialektologičeskij slovar' jakutskogo jazyka*. Moskva: Nauka, 1976.
4. *Dialektologičeskij slovar' jazyka saha*: dopolnitel'nyj tom. Novosibirsk: Nauka, 1995.
5. Korcina E.I. *Severo-vostochnaya dialektnaya zona jakutskogo jazyka*. Novosibirsk: Nauka, 1992.
6. Kaluzhinskij St. Nekotorye voprosy mongol'skih zaimstvovanij v jakutskom jazyke (Predvaritel'nye zamečaniya na osnove materialov «Slovarja jakutskogo jazyka» 'E.K. Pekarskogo). *Tруды института языка, литературы и истории ЯФ СО АН СССР*. 1961; Vypusk 3 (8): 5 – 21.
7. Kaluzhinskij St. *Philologia orientalis 2. Jacutica. Prace jakutoznawcze*. Warszawa: Wydawnictwo akademickie DIALOG, 1995.
8. Rassadin V.I. Buryatizmy v jakutskom jazyke. O.N. Betlingk i ego trud «O jazyke jakutov». *O jazyke jakutov*: materialy konferencii, posvyaschennoj 120-letiju vyhoda v svet truda O.N. Betlingka. Yakutsk, 1973: 167 – 179.
9. Rassadin V.I. *Mongolo-buryatskie zaimstvovaniya v sibirskih tyurkskih jazykah*. Moskva: Nauka, 1980.
10. *'Etimologičeskij slovar' mongol'skih jazykov*: v 3 t. Moskva: IV RAN, 2015.
11. *Boľ'shoj akademičeskij mongol'sko-russkij slovar'*: v 4 t. Moskva: Akademiya, 2002.
12. *Mongol'sko-russkij slovar'*. Moskva: Gosudarstvennoe izdatel'stvo inostrannyh i nacional'nyh slovarej, 1957.
13. *Buryatsko-russkij slovar'*: v 2 t. Ulan-Ud'e, 2006.
14. *Kalmycko-russkij slovar'*. M.: Russkij jazyk, 1977.
15. Rassadin V.I. Promyslovaya leksika v govore okinskih buryat. *Dialektnaya leksika v mongol'skih jazykah*. Ulan-Ud'e: BF SO AN SSSR, 1987: 3 – 22.
16. Lessing F.D. *Mongolian-English dictionary*. Berkeley: Los Angeles, 1960.
17. Shirobokova N.N. *Istoricheskoe razvitie jakutskogo konsonantizma*. Novosibirsk: Nauka, 2001.
18. Pekarskij 'E.K. *Slovar' jakutskogo jazyka*. Leningrad: 1958 – 1959.
19. *Boľ'shoj tolkovyj slovar' jakutskogo jazyka*: v 15 t. Novosibirsk: Nauka, 2004 – 2018.
20. Dondukov U.-Zh.Sh. *Razvitie leksiki mongol'skih jazykov v sravnitel'nom osveschenii s tyurkskimi jazykami*: v 2 ch. Ulan-Ud'e: Izd-vo BGU, 2007.

Статья поступила в редакцию 27.11.19

УДК 811.112.2'36

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10241

**Arkhipova I.V.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Professor, Department of French and German Languages, Novosibirsk State Pedagogical University (Novosibirsk, Russia), E-mail: irarch@yandex.ru

**FUNCTIONING OF DEVERBATIVES IN THE ITERATIVE-TAXIS CATEGORIAL SITUATION.** This article defines the problem of the functioning of deverbatives in the iterative-taxis categorial situation in the German language. The article defines the concept of "iterative deverbatives" with the signs of "genetic iterativeness" and "word-formation iterativeness" and distinguishes various types of iterative-taxis categorial situations: (1) deverbative-iterative; (2) verbal-iterative; (3) adverbial – and attributive-iterative. In addition, the work describes cases of syncretism of genetic/word-formation iterativeness of deverbatives, taxis-conditioned/verbal iterativeness of verbs and attributive/adverbial iterativeness in statements, explicating the taxis values of multiple (iterative, multiplicative, distributive) simultaneity/asynchronicity.

**Key words:** deverbatives, genetic iterativeness of deverbatives, word-formation iterativeness of deverbatives, taxis-conditioned/verbal iterativeness, attributive iterativeness, adverbial iterativeness, iterative taxis categorial situation, deverbative iterative situation, verbally iterative situation, adverbial iterative situation, attributive iterative situation, syncretism of iterative values

**И.В. Архипова**, канд. филол. наук, доц., проф., ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», г. Новосибирск, E-mail: irarch@yandex.ru

## ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ ДЕВЕРБАТИВОВ В ИТЕРАТИВНО-ТАКСИСНОЙ КАТЕГОРИАЛЬНОЙ СИТУАЦИИ

В данной статье рассматривается проблема функционирования девербатов в итеративно-таксисной категориальной ситуации в немецком языке. В статье определено понятие «итеративные девербаты» с признаками «генетическая итеративность» и «словообразовательная итеративность» и выделены различные типы итеративно-таксисных категориальных ситуаций: (1) девербативно-итеративные; (2) вербально-итеративные; (3) адвербиально- и атрибутивно-итеративные. Кроме того, описаны случаи синкретизма генетической/словообразовательной итеративности девербатов, таксисно обусловленной/вербальной итеративности глаголов и атрибутивной/адвербиальной итеративности в высказываниях, эксплицирующих таксисные значения кратной (итеративной, мультипликативной, дистрибутивной) одновременности/разновременности.

**Ключевые слова:** девербаты, генетическая итеративность девербатов, словообразовательная итеративность девербатов, таксисно обусловленная/вербальная итеративность, атрибутивная итеративность, адвербиальная итеративность, итеративно-таксисная категориальная ситуация, девербативно-итеративная ситуация, вербально-итеративная ситуация, адвербиально-итеративная ситуация, атрибутивно-итеративная ситуация, синкретизм итеративных значений.

Вопрос функционирования девербатов в аспекте актуализации значений кратного таксиса в различных языках привлекает внимание отечественных лингвистов (Е.Э. Пчелинцева, И.В. Архипова, Р.З. Мурсов и др.) [1 – 7].

Е.Э. Пчелинцева анализирует аспектуальный признак кратности отглагольных имен действия в русском, украинском и польском языках [1, с. 23 – 25]. И.В. Архипова описывает функциональный потенциал итеративных девербатов в аспекте реализации таксисных значений кратной одновременности/разновременности (итеративной, мультипликативной, дистрибутивной) [2, с. 29 – 30; 3, с. 98 – 116; 4, с. 95 – 104]. Р.З. Мурсов рассматривает количественно-аспектуальное значение кратности (итеративной, мультипликативной, дистрибутивной) в сфере номинализаций в немецком языке [6, с. 39 – 53; 7, с. 133 – 152].

В ходе исследования использовались описательный метод, метод анализа и ономото-семасиологический принцип комбинированного изучения языковых явлений.

В работе под термином «итеративные девербаты» следует понимать отглагольные имена с признаком «генетическая итеративность», который они сохраняют вместе с аспектуальной семантикой производящих глаголов, и имена с признаком «словообразовательная итеративность», употребляемые в форме множественного числа [6, с. 83 – 84; 7, с. 173 – 175; 8, с. 133 – 152].

К итеративным девербатам с признаком «генетическая итеративность» относятся имена на -en, образованные от итеративно-фреквентативных, итеративно-семельфактивных, диминутивно-интенсивных, интенсивно-итеративных и др. глаголов (das Nicken, das Klopfen, das Schulterklopfen, das Schulterzucken, das Schlucken, das Händeschütteln, das Kopfschütteln, das Zittern, das Wippen, das Schaukeln, das Flüstern, das Zucken, das Seufzen, das Streicheln, das Rattern, das Brummen, das Knurren) [3, с. 41]. Ср.:

*Beim Schlucken* werden 50 Muskeln und sechs Hirnnerven beansprucht (www.meerbuscher-nachrichten.de, *gecrawl* am 25.03.2018).

*Zeman grüßt mit freundlichem Nicken* den einen oder anderen Gast auf dem langen Weg zu seinem Platz. www.landeszeitung.cz, *gecrawl* am 25.03.2018).

*Beim Zittern* ist für die Diagnose auch entscheidend, um welche Form eines Tremors es sich handelt (www.beobachter.ch, *gecrawl* am 26.03.2018).

Großes Plus, mit dem kein Stubenwagen aufwarten kann: *Beim Schaukeln und Wippen* schläft das Baby auch super ein, weil es sich an die aus dem Bauch von Mama gewohnten Bewegungen erinnert fühlt (www.welt.de, *gecrawl* am 26.03.2018).

Die liberale Ordnung, sagt Dahrendorf *mit kaum unterdrücktem Seufzen*, sei eben eine Sache des Kopfes, nicht des Herzens (www.berbund.ch, *gecrawl* am 27.03.2018).

Und tatsächlich, *nach anfänglich kernigem Knurren* gibt sich der Dreizylinder erstaunlich kultiviert (www.n-tv.de, *gecrawl* am 29.03.2018).

Viele Kraftfahrer und Anwohner reagieren da *mit Kopfschütteln* (www.supersonntag-web.de, *gecrawl* am 27.03.2018).

*Mit Kopfschütteln und Schulterzucken* quittiert Udo Gräber den Fahrstil vieler Autofahrer auf der (www.lz.de, *gecrawl* am 28.03.2018).

*Nach dem Händeschütteln* schlägt ein junger Mann dem Sozialisten ins Gesicht (www.tagesanzeiger.ch, *gecrawl* am 27.03.2018).

Аффиксальные итеративные девербаты на -ung, -t, -e, -ø характеризуются признаком «словообразовательная итеративность». При этом они обладают семантикой мультипликативной или итеративной кратности (die Wanderungen, die Begegnungen, die Betrachtungen, die Besichtigungen, die Beobachtungen, die Verbeugungen, die Erzählungen, die Überlegungen, die Angriffe, die Besuche, die Fahrten и др.) [3, с. 29 – 30; 4, с. 95 – 104]. Например:

*Bei den Begegnungen* wird der ursprünglich nominierte Verteidiger Vladimir Roth fehlen, er hat sich kurz vor der Abreise verletzt (www.radio.cz, *gecrawl* am 25.03.2018).

*Bei den Überlegungen* zur Renaturierung werde auch die angrenzende Fläche bedacht (www.augsburger-allgemeine.de, *gecrawl* am 29.03.2018).

Der Autor von „Ahnennand“ neigt ebenso zur Ausführlichkeit *bei den Betrachtungen* von Personen und Ereignissen wie jener, der auch mit zahlreichen Rückblenden arbeitet und den Leser auf verschlungene Pfade durch die Geschichte in die Gegenwart führt (www.pestlerloyd.net, *gecrawl* am 25.03.2018).

Er beginnt *nach schnellen Verbeugungen* kommentarlos mit einer kurzen Melodie auf einem kleinen Tasteninstrument, das kaum größer ist als sein Oberkörper (www.pnn.de, *gecrawl* am 27.03.2018).

Die Polizei Düsseldorf ermittelt *nach den Angriffen* in zwei Anwaltskanzleien weiter (www.kreisblatt.de, *gecrawl* am 26.03.2018).

*Nach den Besuchen des vergangenen Jahres* wird es auch in diesem Jahr wieder emsige Aktivitäten geben (www.gandersheimer-kreisblatt.de, *gecrawl* am 25.03.2018).

*Bei Fahrten* über Land kommt der Benzinmotor zum Zug (www.bilanz.ch, *gecrawl* am 27.03.2018).

В высказываниях с различными глаголами итеративной семантики актуализируются значения *таксисно обусловленной* (термин Р.З. Мурсова) [6, с. 83 – 84] или *вербальной итеративности* (термин наш – И.А. Архипова). К таким глаголам относятся мультипликативные, собственно итеративные, диминутивно- и интенсивно-итеративные глаголы, а также глаголы-дистрибутивы [4, с. 95 – 104].

Итеративно-таксисная категориальная ситуация актуализируется в немецких высказываниях *адвербиально-* или *атрибутивно-кратного* типа с адвербиалами и атрибутами итеративного значения.

Таксисные значения итеративной одновременности и разновременности актуализируются в проанализированных высказываниях с итеративными атрибутами и адвербиалами. К адвербиальным единицам итеративной семантики относятся единицы со значением цикличности, кратности, узитативности, длительности, интервала, частотности (определенной/неопределенной), комплексного характера и др. [4, с. 95 – 104; 9, с. 19 – 20]. Ср.:

*Erst nach mehrmaligem Schlucken* verschwindet der Druck auf dem Trommelfell (www.mz-web.de, *gecrawl* am 26.03.2018).

*Beim Husten* sollte jeder auf größtmöglichen Abstand zu anderen gehen (www.paz-online.de, *gecrawl* am 27.03.2018).

*Jedes Mal* wird die anvisierte Person *unter dem Klappern von Töpfen* und durch Lautsprecher angestimmte Slogans ausgebuht und verhöhnt (www.voxeurop.eu, *gecrawl* am 26.03.2018).

*Mit einem Lächeln und einem Augenzwinkern* huscht er regelmäßig an den Journalisten vorbei (www.westline.de, *gecrawl* am 26.03.2018).

Анализ эмпирического материала позволил выделить следующие итеративно-таксисные категориальные ситуации: (1) девербативно-итеративные (при наличии девербатов с признаком «генетическая итеративность» или «словообразовательная итеративность»); (2) вербально-итеративные (при наличии мультипликативных, собственно итеративных, диминутивно-итеративных, интенсивно-итеративных, дистрибутивных глаголов); (3) адвербиально- и атрибутивно-итеративные (при функционировании квантитативно-итеративных атрибутов и адвербиалов).

В ряде случаев для проанализированных высказываний характерен синкретизм генетической/словообразовательной итеративности девербатов и таксисно обусловленной или вербальной итеративности глаголов. Например:

Es ist doch anzunehmen, dass der Mensch, dem ich *mit Zittern die Hand schüttelte*, selbst einmal entweder seinen unvergessenen Vorfahren oder ihren in der ganzen Welt verstreuten orthodoxen Freunden und Bekannten geschüttelt hat (ukraine-nachrichten.de, *gecrawl* am 26.03.2018).

Wie *beim Atmen hebt und senkt sich* die Ballonseide, wächst und vergeht die pneumatische Skulptur (www.inka-magazin.de, *gecrawl* am 28.03.2018).

Gleich *nach dem Schlucken öffnet sich* der Kehledeckel wieder und gibt die Luftröhre zum Atmen frei (www.beobachter.ch, *gecrawl* am 26.03.2018).

*Mit breitem Lachen schlagen sich* die Anwesenden gegenseitig auf die Schulter (www.zsz.ch, *gecrawl* am 26.03.2018).

*Nach dem Händeschütteln* wechselten die beiden einige Worte *miteinander* (www.lessentiel.lu, *gecrawl* am 28.03.2018).

Зudem zeigten sich Lähmungen *beim Heben und Senken* der Füße, eine Blasenstörung und eine Störung der Sexualfunktion (www.saarbruecker-zeitung.de, *gecrawl* am 25.03.2018).

В синкретичных итеративно-таксисных категориальных ситуациях, содержащих девербаты с признаком «генетическая кратность» (семельфактивы, диминутивы, дистрибутивы), а также итеративно-семельфактивные,

собственно итеративные и дистрибутивные глаголы, актуализируются таксисные значения мультипликативной, итеративной и дистрибутивной одновременности.

При синкретизме девербативно-итеративных (девербативная итеративность) и адвербиально-итеративных/атрибутивно-итеративных таксисных значений (адвербиальная/атрибутивная итеративность) актуализируются таксисные ситуации итеративной/мультипликативной кратности. Например:

Doch *beim Meckern* haben die meisten *immer* die große Klappe (www.wochenkurier.info, *gecrawl't am 27.03.2018*).

При семантическом взаимодействии итеративных глаголов (таксисно обусловленная/вербальная итеративность) и итеративных атрибутов/адвербиалов (атрибутивная/адвербиальная итеративность) актуализируются таксисные ситуации итеративной, дистрибутивной и мультипликативной одновременности/разновременности. При отсутствии в высказываниях итеративных девербатов, глаголов и адвербиалов/атрибутов релевантное значение приобретают множественность субъектных/объектных актантов и некоторые аспектуальные значения глаголов (комитативность, диминутивность, взаимность совершения действия, узитативность и др.) [2, с. 112 – 113; 4, с. 95 – 104]. Ср.:

*Beim Füttern und Streicheln verloren fast alle sofort ihre Scheu* (www.kevelaer-blatt.de, *gecrawl't am 26.03.2018*).

In Antalya sind vier Männer beim Frühstück durch Schüsse verletzt worden (www.tuerkei-zeitung.de, *gecrawl't am 25.03.2018*).

Таким образом, девербативы с признаками «генетическая итеративность» и «словообразовательная итеративность» репрезентируют в немецком языке различные итеративно-таксисные ситуации (девербативно-итеративные, вербально-итеративные, адвербиально- и атрибутивно-итеративные). При семантическом взаимодействии и синкретизме генетической/словообразовательной итеративности девербатов, таксисно обусловленной/вербальной итеративности глаголов и атрибутивной/адвербиальной итеративности в высказываниях с предложно-девербативными конструкциями эксплицируются таксисные значения кратной (итеративной, мультипликативной, дистрибутивной) одновременности и разновременности.

#### Библиографический список

1. Пчелинцева Е.Э. *Аспектуальные признаки в отглагольных именах действия в русском, украинском и польском языках*. Автореферат диссертации ... доктора филологических наук. Санкт-Петербург, 2016.
2. Архипова И.В. *Функционально-семантический анализ немецких высказываний с предложными девербативами*: учебное пособие к спецкурсу. Новосибирск: НГПУ, 2007.
3. Архипова И.В. *Высказывание с предложными девербативами в современном немецком языке*: монография. Новосибирск: Изд. НГПУ, 2012.
4. Архипова И.В. Кратный таксис в современном немецком языке. *Вестник Новосибирского государственного педагогического университета*. 2012; Т. 9, № 5: 95 – 104.
5. Архипова И.В. *Предложные девербативы в современном немецком языке*: монография. Новосибирск: НГПУ, 2013.
6. Мuryasov P.З. Словообразование и теория номинализации. *Вопросы языкознания*. 1989; № 2: 39 – 53.
7. Мuryasov P.З. Словообразование и функционально-семантические категории: (На материале суффиксальных существительных немецкого языка). Уфа, 1993.
8. *Теория функциональной грамматики. Введение. Аспектуальность. Временная локализованность. Таксис*. Ленинград: Наука, 1987.
9. Храковский В.С. Семантические типы множества ситуаций и их естественная классификация. *Типология итеративных конструкций*. Ленинград: Наука, 1989: 5 – 54.

#### References

1. Pchelinceva E.E. *Aspektual'nye priznaki v otgлагоl'nyh imenah dejstviya v russkom, ukrainskom i pol'skom yazykah*. Avtoreferat dissertacii ... doktora filologicheskikh nauk. Sankt-Peterburg, 2016.
2. Arhipova I.V. *Funkcional'no-semanticheskij analiz nemeckih vyskazyvanij s predlozhnymi deverbativami*: uchebnoe posobie k speckursu. Novosibirsk: NGPU, 2007.
3. Arhipova I.V. *Vyskazyvanie s predlozhnymi deverbativami v sovremennom nemeckom yazyke*: monografiya. Novosibirsk: Izd. NGPU, 2012.
4. Arhipova I.V. Kratnyj taksis v sovremennom nemeckom yazyke. *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2012; T. 9, № 5: 95 – 104.
5. Arhipova I.V. *Predlozhnye deverbativy v sovremennom nemeckom yazyke*: monografiya. Novosibirsk: NGPU, 2013.
6. Muryasov R.Z. Slovoobrazovanie i teoriya nominalizacii. *Voprosy yazykoznanija*. 1989; № 2: 39 – 53.
7. Muryasov R.Z. Slovoobrazovanie i funkcional'no-semanticheskie kategorii: (Na materiale suffiks'al'nyh suschestvitel'nyh nemeckogo yazyka). Ufa, 1993.
8. *Teoriya funkcional'noj grammatiki. Vvedenie. Aspektual'nost'. Vremennaya lokalizovannost'. Taksis*. Leningrad: Nauka, 1987.
9. Hrakovskij V.S. Semanticheskie tipy mnozhestva situacij i ih estestvennaya klassifikaciya. *Tipologiya iterativnykh konstrukcij*. Leningrad: Nauka, 1989: 5 – 54.

Статья поступила в редакцию 28.11.19

УДК 811.512.1

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10242

**Erlenbaeva N.V.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Gorno-Altai State University (Gorno-Altai, Russia), E-mail: env-1977@yandex.ru

**Kindikova A.V.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Gorno-Altai State University (Gorno-Altai, Russia), E-mail: akindikova@mail.ru

**METHODS OF FORMATION OF ORNITHOLOGICAL VOCABULARY IN THE ALTAI LANGUAGE AND ITS DIALECTS.** The article describes the main ways of formation of ornithonyms of the Altai language: morphological (affixal), lexical and syntactic methods, which are basic and very productive, and also considers the word-formation model of paired words. They actively participate in the living process of word-making, constantly replenishing the ornithological vocabulary of the Altai language with new words and forms formed from numerous and diverse foundations. In the process of language development there are various changes in its phonetic, grammatical and lexical systems. The most subject to changes in the level of language is its vocabulary, which reflects the development of material and spiritual culture of speakers of this language. At the same time, the lexical system of the language is constantly enriched and replenished.

**Key words:** ornithonyms, word formation, ornithological vocabulary of Altai language.

**Н.В. Ерленбаева**, канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Горно-Алтайский государственный университет», г. Горно-Алтайск, E-mail: env-1977@yandex.ru

**А.В. Киндикова**, канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Горно-Алтайский государственный университет», г. Горно-Алтайск, E-mail: akindikova@mail.ru

## СПОСОБЫ ОБРАЗОВАНИЯ ОРНИТОЛОГИЧЕСКОЙ ЛЕКСИКИ В АЛТАЙСКОМ ЯЗЫКЕ И ЕГО ДИАЛЕКТОВ

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 18-012-00475\18.

В статье описаны основные способы образования орнитонимов алтайского языка: морфологический (аффиксальный), лексико-синтаксический способы, которые являются весьма продуктивными, а также рассмотрена словообразовательная модель парных слов. Они активно участвуют в живом процессе словотворчества, непрерывно пополняя орнитологическую лексику алтайского языка новыми словами и формами, образованными от многочисленных и разнообразных основ, так как язык представляет собой систему, постоянно находящуюся в процессе эволюции. В процессе развития языка происходят различные изменения в его фонетической, грамматической и лексической системах. Наиболее подверженным изменениям уровнем языка является его лексика, которая отражает совершенствование материальной и духовной культуры носителей данного языка. При этом лексическая система языка постоянно обогащается и пополняется.

**Ключевые слова:** орнитонимы, словообразование, орнитологическая лексика алтайского языка.



Орнитоним (от греч. *ornis (ornitos)* – «птица», *onima* – «имя, название») – это номинативная единица, представленная отдельным словом или сочетанием слов, которая служит для выделения, индивидуализации и идентификации именной птицы среди других птиц [1, с. 11].

Исследование орнитонимов алтайского языка представляется актуальным, так как в нем нет специальных исследований по данной теме. Орнитологическая лексика алтайского языка до сих пор не привлекала должного внимания лингвистов, не проводилась целенаправленная работа по их сбору и исследованию. Отдельные орнитонимы отражены в статьях Н.В. Ерленбаевой [6], а также в монографии «Сравнительно-историческая грамматика тюркских языков. Лексика» [7] рассмотрены названия хищных птиц.

Слово как основная единица языка считается сложным лингвистическим явлением; обладает многосторонними и специфическими свойствами, это видно и в том, что оно является объектом изучения нескольких разделов языкознания: в лексикологии рассматривается лексико-семантическая структура слова, в морфемике исследуется морфемная структура слова; в словообразовании устанавливается его словообразовательная структура, то есть определяются типы слов по их словообразовательным особенностям, способы их образования, семантические особенности производных слов; морфология занимается изучением морфологической структуры слова. Таким образом, в статье выясняются лексико-грамматические разряды слов (части речи), их морфологические категории, рассматриваются системы формообразования и словоизменения.

Словообразование, по мнению В.В. Виноградова [2, с. 166 – 220], является такой областью языкознания, где особенно наглядно выступают внутренние законы развития языка. Образование новых слов происходит по тем моделям и типам, которые уже установились в языке или вновь возникают в связи с выделением новых слов и использованием новых аффиксальных элементов, развитием и усовершенствованием системы словообразования. Словообразование тесно связано как с грамматическим строем языка, так и его словарным составом. Эти способы словообразования признаются всеми лингвистами.

Способ словообразования – это прием, метод образования новых слов из каких-либо материальных единиц языка путем создания между ними словообразовательных отношений. Все способы вместе со своими типами и средствами словообразования представляют собой систему словообразования.

Способы словообразования являются основными показателями, выражающими ответы на вопросы «как образованы слова» и «как они образуются». Новые слова создаются под непосредственным воздействием словообразовательных средств на производящие основы. В ходе этого процесса производящие основы подвергаются различного рода изменениям: изменяются в количественном плане, то есть происходит усечение производящей основы или частично, или даже до начальной буквы; несколько производящих основ соединяются в одно целое; иногда одна производящая основа соединяется с другой или происходит повторение одной и той же основы; нередко происходят определенные изменения в их морфемной структуре и т.д.

В словообразовании орнитонимов в алтайском языке участвуют различные способы и типы, тесно связанные со структурой языка: морфологический способ, способы словосложения и словосочетания, способ переосмысления – семантический способ изменения слов, калькирование, полукалькирование и т.д. В данной статье мы рассмотрим орнитонимы в алтайском языке, образованные морфологическим (аффиксальным) и лексико-синтаксическим способами, а также парные слова, использование которых достаточно полно характеризует словообразовательные возможности алтайского языка и вместе с тем обеспечивает развитие и совершенствование орнитологической лексики.

**Морфологический способ** словообразования представляет собой создание новых слов путем сочетания морфем по определенным правилам в словесные единства. Существуют разные типы морфологического способа словообразования, например, фонетико-морфологический, аффиксальный и смешанный. В составе орнитологической лексики алтайского языка представлен только один тип – аффиксальный, относящийся к морфологическому способу словообразования. Он представляет собой образование новых слов при помощи аффиксов. Например: *jaɣy=чы/мал=чы/ылкы=чы* – «белая трясогузка», *janмыр=чы* «сыч», *ju-илек=чы* – «малиновка/ольшанка/зарянка», *jылан=чы* – «змея», *jыраа=чы* – «просянка», *бака=чы* – «цаплевые», *куу=гай* – «чернозобая гагара», *кучу=ген* – «орел-белухов», *кыра=чы* – «дрофа», *кыш=чы* – «зимняк/мохноногий канюк/мохноногий сарыч», *салга=чы* – «ткач-клеещед», *сангыс=кан* – «сорока», *сбйк=чы* «могильник», *түлкү=нек/күскү=чи* – «пустельга», *теб=чи* – «трясогузка», *чымыл=чы* – «мухоловка», *чычкан=чы* – «дербник», *балык=чы* – «скопа», *корум=чы* – «мохноногий курганник», *арка=чы* – «тетеревайтник», *тарт=кыш* – «коростель», *сас=чы* – «погоныш», *шулмуз=ак* – «полевой конек», *чай=ча* – «маскированная трясогузка», *боро=чы* – «кукушка», *таралга=чы* – «сойка», *түнгей=чы* – «гималайская завирушка», *үрен=чы* – «обыкновенная овсянка», *меелей=чы* – «овсянка-ремез» и др.

**Лексико-синтаксический способ (лексикализация).** В русистике под термином «лексико-синтаксическое словообразование» обычно подразумевают образование слитных сложных слов на базе непредикативных словосочетаний. В тюркологии под этим термином рассматривается лексикализация предикативных и непредикативных словосочетаний и возникновение в результате данного процесса сложносоставных и слитных сложных слов.

В орнитологической лексике алтайского языка способом лексикализации образуются имена существительные, прилагательные, глаголы; в образовании каждой части речи наблюдаются специфические особенности.

Большинство сложносоставных существительных, созданных на базе словосочетаний, представляют собой различного рода термины, по своей структуре они выступают, как правило, в следующих моделях:

1) 'имя прилагательное + имя существительное в о.п. н.' (I изафет – сочетание, где определяющее не имеет аффиксов родительного падежа, а определяемое не оформляется аффиксами принадлежности): *jaан бачыртка* – «дрозды», *jaан шонкор* – «ястреб-тетеревятник», *жалбак тумчук* – «широконоска», *jeерен үкү* – «ушастая сова», *jerлик суугуш* – «крюк», *jaан көктөш/jaан үренчи* – «большая синица», *jалан кас* – «серый гусь», *сары үкү* – «обыкновенный филин», *ак аксыр* (тел.) – «крохаль», *ак көс* – «чирок-свиистунок», *ак кулады* – «болотный лунь, или камышовый лунь», *ак тейлеген* – «кречет», *ала айгыр/эркек суугуш* – «селезень», *ала каргаа* – «серая ворона», *ала кас* – «пеганка, или атайка», *ала көс/ала орток* – «обыкновенный гоголь», *ала таан* – «галка (серая)», *алтын тонгус* – «павлин», *дсүс уул/јаан куш* (тел.) *Узут куш* (чалк., туб., кум.) – «удод», *боро баарчык* – «серый скворец», *боро каргаа* – «серая ворона», *боро кас/туулык кас* (сев. диал.) – «серый гусь, горный гусь», *боро күүлө* – «бурый голубь», *боро өртөк* – «крюк», *боро турна* – «серый журавль», *боро үкү* – «серая неясыть, или обыкновенная неясыть», *боро ылаачын* – «кречет», *буурыл бачыртка* – «черный дрозд», *буурыл томуртка* – «серый дятел», *кара баарчык/кара пааршык* (чалк., куманд.) – «черный, или одноцветный скворец», *кара бачырткы* – «певчий дрозд», *кара каргаа* – «черная ворона», *кара кас* – «баклан», *кара күртүк* – «тетерев (самец)», *кара куу* – «черный лебедь», *кара мүркүт* – «большой подорлик», *кара чилен* (тел. диал.) – «черный аист» и т.д.;

2) 'имя существительное + имя существительное с аффиксом категории принадлежности' (II изафет – характеризуется притяжательным оформлением определяемого при отсутствии аффикса родительного падежа у определения): *jer текези* – «обыкновенный козодой, или просто козодой», *аш үренчизи* – «обыкновенная овсянка», *кыр казы* – «серый гусь, горный гусь», *көл буказы* – «выпь», *кайа күүлөзи* – «скальный голубь», *кайын алазы* (тел.) – «коршун», *ала карлагажы* – «городская ласточка», *юрт карлагажы* – «деревенская ласточка», *кыр jелечизи* – «горная трясогузка», *суу jелечизи* – «оляпка», *агаш үренчи* – «садовая овсянка» и др.;

3) 'имя существительное + имя существительное с аффиксом категории принадлежности' (III изафет – сочетание определения в родительном падеже с притяжательным оформлением определения): *jардын карлагажы* – «береговуха, или береговая ласточка», *кардын кучыйагы* – «снежный воробей», *тайганын jелечизи* – «горная трясогузка», *каттын бачырткызы* – «рябинник» и др.

Перечисленные выше способы словообразования (лексико-синтаксический и морфологический) связаны с понятиями словообразовательного типа, словообразовательного разряда и словообразовательной модели.

**Словообразовательный тип** – это модель образования производных слов (в широком понимании) определенной семантико-структурной группы.

По мнению Г.С. Зенкова [3], словообразовательный тип характеризуется единством трех измерений: 1) общностью словообразовательно-разрядного значения, 2) единством лексико-грамматической и структурной характеристики производящей основы (принадлежностью одноструктурных слов, скрепленных общностью семантики, к определенной части речи), 3) тождеством словообразующего форманта. Замена любого из этих трех измерений каким-либо другим влечет за собой переход к иному словообразовательному типу. К одному и тому же типу относятся, например, такие орнитонимы, как *jылан=чы* – «змея» или *кучун*, *jыраа=чы* – «просянка», *сылак=чы* – «сплюшка», *балык=чы/суу=чы* – «скопа», *кыра=чы* – «дрофа» и др. В приведенных примерах все три измерения совпадают: все эти слова имеют один и тот же словообразовательный аффикс =чы, объединены общей семантикой – «названия птиц», то есть они имеют общность словообразовательно-разрядного значения и, наконец, все они отличаются единством лексико-грамматической и структурной характеристики производящей основы.

Совокупность семантически однородных словообразовательных типов в рамках определенной части речи образует **словообразовательный разряд**, например:

а) словообразовательный разряд названий хищных птиц: *шүлengi/шүлөки*, *шонкор* – «ястреб», *түлкүнек* – «пустельга», *шонкор/шүүрмекчи/тогаан* (сев. диал.) – «сапсан», *чагыл шунгуучы/чечен куш/карлаачыл* (сев. диал.) *Ушабычы/кичинеке шункар* – «чеглок», *чакыр кайучы/кышчыл/кыш картак* – «зимняк», *ак үкү/ак бечиртке/чагаанкуш/обоочы/ак өңбө* (сев. диал.) – «белая сова», *jeерен үкү/өңбө ~ өңгө* (сев. диал.) *онтоор куш/үкүчи* – «ушастая сова», *үкү/сары үкү/байуку* (сев. диал.) *Ужаманкуш* – «филин», *теелен ~ тейлеген/тейлеген картак/картаа/тебечи/киштебес куш/jeерен куш* – «коршун» и т.п.);

б) словообразовательный разряд названий птиц по характерному функциональному признаку, действию, издаваемому звуку: *күкүк* – «кукушка» > *эдил куш* – «певчая птица», *томуртка* – «дятел» > *агаш чокыйтан куш* – «птица, долбящая дерево» и т.д.

Следующая словообразовательная модель – это модель **парных слов**. Парные слова широко распространены во всех тюркских языках. Им посвящены специальные исследования, например, Н. Абдурахманов, говоря о возникновении парных слов, пишет, что «парные слова возникли на базе простых слов. Лексемы парных слов, прежде чем объединиться, прошли длительный историче-

ский путь развития. Причем парные слова прямо не восходят к простым словам. На базе простых слов сначала возникали повторные слова, которые послужили основой для образования парных слов. Модели образования повторов сыграли определяющую роль в формировании парных слов как самостоятельного разряда лексических единиц с обобщенным значением множественности, соотносительным с грамматическим значением суффикса =лар» [4, с. 7].

В парные слова могут объединяться не всякие лексемы, а только такие лексемы, которые являются однородными как в морфологическом, так и в семантическом отношении. Следовательно, компонентами парных слов могут быть только такие слова, которые, с одной стороны, относятся к одной и той же части речи, с другой стороны, являются по своему смыслу очень близкими, чаще всего, это синонимы, реже – антонимы.

Парные слова отличаются от сложных слов также и тем, что связь между компонентами у парных слов копулятивная, тогда как у сложных слов эта связь является детерминативной, т.е. если компоненты сложных слов связаны между собой подчинительной связью; если один компонент зависит от другого, то у парных слов компоненты равноправны. «Копулятивными композитами в лингвистике принято называть такие сложные образования, члены которых занимают равноправные позиции в их составе и находятся в независимых друг от друга отношениях» [5, с. 39 – 40]. Синтаксическое равноправие компонентов парных слов определяется их семантически независимым положением.

В составе орнитологической лексики алтайского языка нами обнаружено большое количество парных слов, у которых оба компонента имеют самостоятельные значения: *ала-кас* – ‘пеганка’ (букв: ‘пестрый-гусь’), *ала-кос* – ‘обыкновенный гоголь’ (букв: ‘пестрый-глаз’), *ачал-сары* – ‘длиннохвостая синица’ (букв: ‘голодный/жадный-желтый’), *кайын-ала* – ‘дымчатые коршуны’ (букв: ‘береза-пестрый’), *торко-сары* – ‘обыкновенная иволга’ (букв: ‘шелк-желтый’), *оскус-уул* – ‘удод’ (букв: ‘сирота-юноша’), *ала-куш* – ‘серая неясыть’ (букв: ‘пестрый-птица’),

*кюк-жаак* – ‘обыкновенный зимородок’ (букв: ‘синий-щека’), *бала-юк* – ‘сплюшка’ (букв: ‘ребенок-сова’) и т.п.

Парные слова отличаются от простых и сложных слов, а также и от словосочетаний как с морфологической, так и с семантической точек зрения. Парные слова обозначают новые понятия и обогащают словарный состав языка новыми лексическими единицами.

Таким образом, одним из продуктивных способов в образовании орнитонимов является аффиксальный, относящийся к морфологическому способу словообразования, а также большинство сложносоставных существительных, созданных на базе словосочетаний, представляют собой различного рода термины, по своей структуре они выступают, как правило, в следующих моделях: 1) ‘имя прилагательное + имя существительное в осн. п.’; 2) ‘имя существительное + имя существительное с аффиксом категории принадлежности’.

Нами установлено, что совокупность семантически однородных словообразовательных типов в рамках определенной части речи образует словообразовательный разряд названий хищных птиц и словообразовательный разряд названий птиц по характерному функциональному признаку, действию, издаваемому звуку.

Словообразовательная модель парных слов является весьма продуктивной. Они активно участвуют в живом процессе словотворчества, непрерывно пополняя орнитологическую лексику алтайского языка новыми словами и формами, образованными от многочисленных и разнообразных основ.

Язык представляет собой систему, постоянно находящуюся в развитии. В процессе развития языка происходят различные изменения в его фонетической, грамматической и лексической системах. Наиболее подверженный изменениям уровень языка – это его лексика, которая отражает развитие материальной и духовной культуры носителей данного языка. При этом лексическая система языка постоянно обогащается и пополняется.

#### Библиографический список

1. Симакова О.Б. *Лексико-семантическая группа «Орнитонимы» (на материале русского и французского языков)*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Пенза, 2003.
2. Виноградов В.В. Словообразование в его отношении к грамматике и лексикологии. *Виноградов В.В. Избранные труды. Исследования по русской грамматике*. Москва, 1975; 166 – 220.
3. Зенков Г.С. *Принципы организации словообразовательных элементов в систему и возможности ее описания*. Автореферат диссертации ... доктора филологических наук. Краснодар, 1993.
4. Абдурахманов Н. *Парные слова в современном узбекском литературном языке*. Автореферат диссертации ... доктора филологических наук. Самарканд, 1961.
5. Кайдаров А.Т. *Парные слова в современном уйгурском языке*. Алма-Ата: Изд-во АН Каз. ССР, 1958.
6. Ерленбаева Н.В. Названия птиц, образованные от характерного действия и поведения птиц в алтайском языке и его диалектах. *Научное обозрение Саяно-Алтая*, Абакан: Журналист, 2018: 30 – 33.
7. *Сравнительно-историческая грамматика тюркских языков. Лексика*. Под редакцией Э.В. Тенишева. Москва: Наука, 2001.

#### References

1. Simakova O.B. *Leksiko-semanticheskaya gruppа «Ornitonimy» (na materiale russkogo i francuzskogo yazykov)*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Penza, 2003.
2. Vinogradov V.V. Slovoobrazovanie v ego otnoshenii k grammatike i leksikologii. *Vinogradov V.V. Izbrannye trudy. Issledovaniya po russkoj grammatike*. Moskva, 1975; 166 – 220.
3. Zenkov G.S. *Principy organizacii slovoobrazovatel'nyh "elementov v sistemu i vozmozhnosti ee opisaniya*. Avtoreferat dissertacii ... doktora filologicheskikh nauk. Krasnodar, 1993.
4. Abdurahmanov N. *Parnye slova v sovremennom uzbekskom literaturnom yazyke*. Avtoreferat dissertacii ... doktora filologicheskikh nauk. Samarkand, 1961.
5. Kajdarov A.T. *Parnye slova v sovremennom uigurskom yazyke*. Alma-Ata: Izd-vo AN Kaz. SSR, 1958.
6. Erlenbaeva N.V. Nazvaniya ptic, obrazovannye ot harakternogo dejstviya i povedeniya ptic v altajskom yazyke i ego dialektah. *Nauchnoe obozrenie Sayano-Altaya*, Abakan: Zhurnalist, 2018: 30 – 33.
7. *Sravnitel'no-istoricheskaya grammatika tyurkskikh yazykov. Leksika*. Pod redakciej E.V. Tenisheva. Moskva: Nauka, 2001.

Статья поступила в редакцию 26.11.19

УДК 821

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10243

**Mostafavi Gero H.**, Cand. of Sciences (Philology), teacher, Ferdowsi University of Mashhad, (Mashhad, Iran),  
E-mail: mostafavigero@um.ac.ir

**Saremi S.**, postgraduate, Ferdowsi University of Mashhad (Mashhad, Iran), E-mail: s.saremi66@yahoo.com

**Izanloo H.**, Cand. of Sciences (Philology), teacher, Ferdowsi University of Mashhad (Mashhad, Iran), E-mail: izanloo@um.ac.ir

**REVIEW AND ANALYSIS OF THE NOVEL BY NAGIB MAHFOUZ “RADOPIS” (PHARAOH AND CONCUBINE) BASED ON THE THEORY OF PROPP AND GREYMAS.** The article presents a study of the review and analysis of the novel by Nagib Mahfouz “Radopis” (Pharaoh and Concubine) based on the theory of Propp and Greymas. The methodological basis of the study was a comparative, comparative and descriptive method. The researchers analyze the question of whether there is identity (similarity) between the structure of the novel Radopis and the template of Greymas and Propp or not? Thus, the scheme of the novel “Radopis” as one of the constituent element is analyzed and investigated on the basis of the scheme of these structuralists. Greymas and other Paris school semasiologists believe that narration is an imitation of reality or pseudo-reality. A group of structural critics examined the forms of narration and studied the elements of narration and the rules of composition. Including Greymas with the introduction of a system based on the display of the form for the narrative offers a scheme based on the relationship between the minimum elements. In this study, we are trying to answer the question of studying the degree of correspondence of the narrative by examining and analyzing the structure of this novel based on the theory of Propp and Greymas. The authors also answer the questions of what point of view can one investigate the structure of the circuit in this narrative, and whether the Propp's and Greymas's pattern can be used to analyze the narration of one text only once.

**Key words:** structuralism, Greymas, Propp, Radopis, narrative sociology, Nagib Mahfouz.

**Мостафави Геро Хусейн**, канд. филол. наук, преп. мешхедского университета имени Фирдоуси, г. Мешхед,  
E-mail: mostafavigero@um.ac.ir

**Сареми Геро Сакина**, аспирант мешхедского университета имени Фирдоуси, г. Мешхед, E-mail: s.saremi66@yahoo.com

**Изанлу Хасан**, канд. филол. наук, преп. мешхедского университета имени Фирдоуси, г. Мешхед, E-mail: izanloo@um.ac.ir

## ОБЗОР И АНАЛИЗ РОМАНА НАГИБ МАХФУЗА «РАДОПИС» («ФАРАОН И НАЛОЖНИЦА») НА ОСНОВЕ ТЕОРИИ ПРОППА И ГРЕЙМАСА

Статья посвящена обзорному исследованию и анализу романа Нагиб Махфуза «Радопис» («Фараон и наложница») на основе теории Проппа и Греймаса. Методологической базой исследования явились сравнительно-сопоставительный и описательный методы. В статье предпринята попытка проанализировать вопрос о том, существует ли идентичность (сходство) между структурой романа «Радопис» с шаблоном Греймаса и Проппа или нет? Таким образом, роман «Радопис» был проанализирован и исследован на основе схемы этих структуралистов. Греймас и другие семасиологи парижской школы считают, что повествование – это имитация реальности или псевдореальность. Группа структуральных критиков исследовала формы повествования и изучила элементы повествования и правила композиции. В том числе Греймас с введением системы, основанной на отображении формы для повествования, предлагает схему, основанную на отношениях между минимальными элементами. В настоящем исследовании мы пытаемся ответить на вопрос об изучении степени соответствия повествования путем исследования и анализа структуры этого романа, основанного на теории Проппа и Греймаса. Также попытаемся ответить на такие вопросы: С какой точки зрения можно исследовать структуру схемы в этом повествовании? Шаблон Греймаса и Проппа для анализа повествования одного текста используется только один раз?

**Ключевые слова:** структурализм, Греймас, Пропп, «Радопис», нарративная социология, Нагиб Махфуз.

Роман или повествование (или нарратив) содержит тексты, личность, инцидент и действие персонажей повести, которые были представлены в виде стихов или прозы, устно или письменно из прошлого до настоящего времени. Таким образом, «повествование начинается с истории человечества, и нигде не существует нации, которая не имеет повествования и сказания» [1, с. 79]. Греймас говорит, что роман ограничивается сказками и повестями и считает, что это тексты, которые носят несущественный характер. Тексты, которые имеют своих персонажей (актантов); персонажи, которые активно действуют и таким образом формируется их личность (2, с. 9).

Конечной целью нарративной социологии является открытие всеобъемлющего повествовательного шаблона, который охватывает все возможные способы рассказов и повествований. Фактически, эти способы реализуют значения [3, с. 87].

Первая теория по поводу романа относится к XIX веку нашей эры, школе русского формализма, Владимиру Проппу, с изучением русских сказок и публикацией его книги «Морфология сказки» (1928). Структурализм, по утверждению формалистов, принес огромную пользу для развития литературных процессов, и именно обсуждение нарративной социологии усовершенствовало теорию Проппа в Европе, включая Барретта, Греймаса, Бермана, Теодорова, Жаннета и др., которые были его основателями. Для каждого повествования Пропп использует 31 функцию и семь пропповских «кругов действий» (герой, ложный герой, царевна, вредитель, даритель) и три пары бинарных оппозиций (субъект/объект; отправитель/получатель; помощник/оппонент), при помощи которых, согласно парижской теории, описывается любая нарративная структура [4, с. 36; 5, с. 145; 6, с. 143].

Греймас превосшел диапазон исследований Проппа (народные сказки) и попытался получить доступ к общим правилам повествовательного языка.

Он разработал конкретную сюжетную структуру каждого повествования, учитывая бинарные контрасты и повествовательные звенья, и нашел собственный образец активной деятельности. Поэтому «с помощью метода Проппа стало ясно, что можно найти окончательную структуру повествования». Этот метод, который в художественном повествовании придает особое значение роли персонажей, не был принят в такой форме, был изменен, в частности, в работах Греймаса и Бермана, став основой для всех последующих дискуссий [5, с. 147].

Шаблон нарративной социологии Греймаса кажется универсальной моделью, способной преобразовываться к различным литературным и нелитературным жанрам, так же как основная структура каждого повествования может быть проанализирована и исследована его нарративной социологией. Одним из таких последовательных описаний являются персидские загадочные и романтические рассказы.

В процессе работы были использованы сравнительно-сопоставительный и описательный методы. Кроме этого, данное исследование осуществляется на основе библиотечного метода. Поэтому мы предприняли попытку способом поиска и использования произведений о нарративологии исследовательским способом изучить структуры повествования романа «Радопис», посвященного возлюбленной фараона, где авторы пытаются найти ответ на вопрос о том, применим ли шаблон персонажа Греймаса к жанрам литературного повествования о Радопис?

Радопис – красивая женщина, которая соблазняет мужчин и имеет много поклонников (любовников), но когда она увидела молодого фараона в день его коронации, она отдала свое сердце ему. Фараон узнал о её существовании и проявил к ней интерес в тот момент, когда орел бросил сандалию Радопис ему на колени, и так как на сандалиях был знак Радопис, он спросил о владельце этих сандалий у окружающих его людей (у своей свиты). Командующий войсками фараона, который любил Радопис, не хочет, чтобы фараон узнал что-нибудь о его возлюбленной. Но соперник командующего войсками, для того чтобы его помучить, говорит с фараоном о красоте Радопис, и фараон отправляется во дворец Радопис, чтобы познакомиться с этой прекрасной женщиной. Радопис, которая тоже день и ночь думает о Фараоне, радуется этой неожиданной встрече, и командующий войсками падишаха проявляет свою неприязнь к своей бывшей любовнице. Фараон, увидев удивительную красоту Радопис, сразу же заинтересовался ею и попросил её присоединиться к числу своих жен. Но Радопис зная, что его супруги через определенное время будут забыты и становятся

пленицами гарема, отказывается принять предложение фараона и вместо этого просит фараона встречаться у неё во дворце. Супруга фараона – королева Нитокрис отправляется к Радопис, чтобы предупредить её об опасности. Но гордая Радопис относится к ней с презрением. Эти визиты становятся причиной того, что священники, у которых фараон отнял земли и имущество, стали отзывать-ся о нем плохо, это вызвало кривотолки (сплетни) о том, что фараон присвоил собственность Богов и бросает их к ногам танцовщицы. Радопис, услышав эти сплетни, предлагает фараону под предлогом мнимой войны объединить и привести племена южной армии. Фараон принимает эту уловку Радопис и сообщает об этом своему командующему войсками и министрам. Но главнокомандующий восками, чтобы отомстить Радопис, сообщает об этом священникам, а они доносят об этом разгневанному народу во время праздника. Люди окружают дворец фараона и берут его под прицел стрелы. Фараон, пораженный стрелой, полумертвый просит окружающих его людей отвезти его к любимой Радопис. Он умирает на руках у Радопис, а она выпивает смертельный яд и умирает вместе с любимым. В итоге к власти приходит королева Нитокрис.

### Общая структура схемы в романе

Повествовательная социология (нарративология) – это множество суждений относительно повествовательных жанров, системы, управляющие повествованием и структурой схемы [7, с. 149], и «стремится к тому, чтобы определить минимальные единицы повествования и так называемую «грамматику сюжета», которую некоторые теоретики также назвали «грамматикой повествования» [8, с. 72]. Схема, по сути, выражает события романа, которые происходят последовательно, с конкретным мотивом и определенной причиной (целью). В повести схема и характер взаимодействуют друг с другом и создают повествование. Поскольку в каждом произведении последовательность события создают персонажи, и с этой точки зрения сюжет тесно связан с той либо иной личностью, на основании чего происходит влияние друг на друга [9, с. 69].

### Характеристика персонажей романа

1. Фараон: главный персонаж романа (герой), его основное имя (первоначальное) Меренра II, правитель Египта, молодой, красивый, статного телосложения и высокого роста.
2. Радопис: Красивая, статного телосложения, высокая, черноволосая с большими цветными глазами, богатая, вторая жена главного героя романа.
3. Нитокрис: первая жена фараона, тихая индивидуальная личность, опытная, сообразительная и смелая.
4. Таху: советник фараона, высокого роста, герой и храбрец, сильный и молодой.
5. Сохтател: советник фараона, опытный и терпеливый, среднего возраста, осмотрительный и точный.
6. Хнумхотеп: монах храма, религиозный, среднего возраста.
7. Хенфер: высокого роста, хриплый и грубый голос, черные и кудрявые волосы, скульптор.
8. Ани: правитель Биге.
9. Анин: высокорослый, стройный, постоянно путешествует.
10. Канеферу: высокого роста, губернатор Нижнего Египта.
11. Хоф: философ.
12. Хени: знаменитое архитектурное строение.
13. Рамонхотеп: поэт.
14. Бенамун: среднего роста, худощавый, брюнет, цветные глаза, уроженец Амбоса из Верхнего Египта, 18 лет.
15. Шейт: рабыня Радопис, молодая среднего роста.

### Косвенное описание характеристик

1. Фараон: герой рассказа, его жены Радопис и Нитокрис, противник уплаты доли храмам, считая, что это богатство находится в руках монахов, которые не расходуются на храмы.
2. Радопис: вмешалась в политические дела и вместе с фараоном составила план заговора против священников храмов.
3. Нитокрис: первая жена фараона, терпеливая, сообразительная и смелая, поддерживала фараона и не позволяла ему выходить за политические и социальные рамки.



4. Таха: советник и защитник фараона, но в середине рассказа он отказался поддерживать фараона и стал предателем.

5. Софхатеп: он был среднего возраста, хорошим руководителем и занимал две должности: премьер-министр священнослужителей и советник фараона и, самое главное, не позволял фараону принимать решения в состоянии гнева и ярости.

6. Хнумхотеп: глава египетских монахов, после того как фараон освободил его от должности, он выступил против него.

7. Шейт: рабыня Радопис, её советчица и постоянная спутница.

8. Бенамун: тихий молодой человек, не принадлежал к какой-либо политической или социальной фракции (партии), жил во дворце Радопис.

#### **Факторы, формировавшие роман «Радопис»**

1. Хроника: этот роман был написан Нагиб Махфузом в 1970 году. События произошли в Египте во время правления Меренра II – фараона VI, которые продолжались в течение одного года.

2. Место: Абу – столица Египта, Биге и долина (дворец Радопис и фараона), храм Нила и Сотиса.

3. Пространство и атмосфера: большая часть сюжетов романа происходила в спокойной и теплой атмосфере.

4. Политические и социальные условия: столкновения между народом и священнослужителями (основные персонажи) и главными героями романа. Это противоречивые и контрастные ситуации между правителем и народом, и причина состоит в неуплате доли имущества и собственности храмов и монахов.

5. Чувства и эмоции: это политический и социальный роман, и чувство беспокойства и страха перед будущим царит на протяжении всего романа.

6. Интонация: происшествия и события в романе являются реальными и серьезными, и интонация в разговорах и беседах этого романа основаны на красноречивых средствах языка.

Спектр обзора в повести: спектр обзора писателя – заочная точка зрения первого лица, он разъясняет события и происшествия за пределами повести: «Таинственная улыбка появилась на губах мужчины и, указывая на корабль, он осторожно сказал: «Добро пожаловать, дорогие мои!»; «Он не оставлял свои мысли и мечты. Вдруг он услышал, что стучат в дверь, и он держал уши остро от страха и позвал Каилу, поднял голову и спросил: «Кто там?»»

#### **Схема**

1. Завязка: завязка этой повести – празднование на реке Нил. В день празднования на реке Нил, когда вокруг фараона собрался народ ... из толпы внезапно раздался крик посреди хижин: «Великий Хнумхотеп!», а затем этот лозунг подхватили и повторяли десятки людей, который звонко звучал вокруг.

Этот звонкий звук был началом завязки в произведении.

2. Противостояние: а) физическое, б) субъективное, в) моральное.

**Физическое:** конфликт между фараоном и народом в конце повести.

«Вооруженные Силы императорской гвардии сражались упорно и мужественно, и на головы захватчиков сыпался дождь стрел и копий и когда один из них падал на землю другой солдат отчаянно вставал вместо него и командиры на лошадях скакали вокруг крепости и командовали, возглавляя битву. В это время лучник натянул тетиву и выстрелил из лука, выбрав мишенью сердце фараона. Стрела вылетела из тетивы, и беспрепятственно прошла через толпу, поразив фараона прямо в грудь».

**Психологическое:** Нитокрис отправилась к мужу и сказала ему, что он выбрал ошибочный (неправильный) путь. Он взял под стражу (арестовал) жену за возражение (противостояние), священнослужителей и монахов – за неуплату платежей.

Фараон разгневался и закричал на неё, что, без сомнения, Хнумхотеп упрям и непреклонен и не хочет подчиняться его воле: «Он неохотно подчинился моей воле и хочет, чтобы я отменил свой указ».

Нитокрис сказала: «Вы не доверяете своему министру. Но я уверена, что он самый верный придворный. Он мудрый человек, который стремится к реформации в делах».

#### **Между Нитокрис и фараоном**

Нитокрис выступает против отправки имущества во дворец Радопис:

«Королева гневно сказала: Я никоим образом не соглашусь с (изъятием) имущественной конфискацией храмов в любом случае, и я не вижу в этом необходимости. Фараон еще больше рассердился и резко сказал: «Вы не хотите, чтобы наше богатство превеличивалось и приумножалось?»»

Нитокрис: «Никакой мудрец не одобрит присвоение богатства (собственности) мудрецов страны и доходы от этого тратить на удовольствия и веселое времяпрепровождение».

#### **Между фараоном и монахами**

«Разве ты не знаешь, что он враждует со жрецами с того самого первого дня, когда он вступил на трон? Он собирается собрать богатство дворцов страны и построить сады и багчи, но священники требуют доли богов и храмов. Родители фараона дали священникам власть и богатство, и теперь молодой фараон обратил (вперил) свой жадный взгляд (глаза) на их власть и богатство».

#### **Нитокрис и Радопис**

Нитокрис: она хочет вернуть его на правильный путь. Фараон, конфисковав имущество и земли у самых верных слуг, возводит во дворец гору из золота и драгоценностей, и тем самым вызывает гнев народа и развязывает языки сето-

вания и недовольства, что фараон изымает неисчислимое богатство страны и кладет его к ногам женщины, которая украла его сердце.

Радопис: «То, что тебя мучает и приносит страдания – это то, что ты видишь, что золото и драгоценности наряду с любовью фараона устремляются в этот дворец».

#### **Эмоциональное**

Таха любит Радопис, но эта любовь их не связывает, и любовь Радопис навсегда остается в сердце Таха. И когда он видит фараона с Радопис, переживает.

**Страсти и отстранение:** народные страсти при въезде фараона на побережье Нила в праздничный день.

«Перед строем толпы кортеж фараона издали появился во всем великолепии славы, и народ от радости лез из кожи и от всего сердца кричал от радости и волнения.

Страсти читателя к судьбе Бенамуна – когда его отправили на землю Канеферу для осуществления плана фараона и Радопис».

Страсть читателя по поводу того, кто предал. Кто предатель?

Удивление и изумление Радопис от слов фараона, когда он рассказал план Таху и Софхатеу.

Что происходит, когда Нитокрис идет к Радопис и какова её реакция? Зачем Радопис спрашивает у Бенамуна название яда? Для чего Таху сказал Радопис отправиться на другую землю?

#### **3. Кризис**

Эмоциональная связь между Радопис и фараоном и разногласие (противоречие) между Радопис и фараоном, отказ Радопис на брак Таху, советника Фараона.

#### **Предательство Таху**

Угрожающее письмо священнослужителей фараону после того, как Бенамун отправился в Канеферу.

Начало наступления священников и народа против солдат государственных войск.

Начало возгласов и лозунгов против фараона

#### **1. Кульминационный момент романа**

Атака солдат и правительственных войск и народа дворца фараона и убийство фараона.

«Силы императорской гвардии сражались отчаянно и мужественно, и стрелы, и колья дождем сыпались на головы захватчиков.

В это время лучник взял лук и молниеносно выпустил стрелу в сердце фараона, стрела беспрепятственно прошла через толпу и угодила прямо в грудь фараона».

#### **2. Озарение**

Заявление Таху о предательстве: Таху признается Радопис в предательстве: «Очнись, разве ты не слышишь, что я говорю? Я предатель. Таха предатель. Я причина всех несчастий».

#### **3. Развязка**

Возмездие Таху после признания предательства, после фараона править народом стала Нитокрис, предоставляя имущество и богатство священникам и храмам, самоубийство Радопис.

«Мысли Радопис были заняты думой о чудесном яде и в конце концов она приняла решение, а когда её взгляд упал на то место, где до этого в паланкине лежал фараон, она упала и в сердцах закричала: «Моя жизнь должна закончиться здесь»».

#### **Тематика и содержание романа**

Все события, которые произошли в этом романе, связаны с Радопис, поэтому автор для этого произведения выбрал одноименное название. Эта история связана с политическими и социальными событиями Египта, которые, согласно истории, произошли во дворце Радопис и фараона.

#### **Разума сознания**

Неопределенность сознания этого повествования – это речь действующего лица. Большинство персонажей повести говорят сами с собой, чтобы отобразить свою роль в романе.

А) речь действующего лица

«Радопис беспокоилась и тревожилась, задаваясь вопросом, какая польза от этой однообразной жизни?

Таху встревожено и обеспокоенно вглядываясь в Радопис, задавался вопросом: «Воистину, что происходит в её сердце от этой новости?»

«Министр по возвращении говорит сам себе: «Королева – печальна и сердечна, и, возможно, её горе и печаль будут на пользу интересов справедливости»»;

#### **Б) в произведении**

«В одиночестве она задавалась вопросом: пошлет ли фараон за ней кого-нибудь вечером?»

#### **Противоречие и конфликт**

«В ее груди шла борьба между обыкновенной женщиной с чувством и королевой женщиной».

**Тема повести:** любовь – это разрушитель.

**Интонация:** события и происшествия этой истории являются реальными и серьезными, а интонация в разговорах и беседах этой повести – основа красноречивого арабского языка.

**Образцы художественной риторики в романе «Радопис»:****Сравнение:** Ланиты, будто свежая сочная роза.

Странный был корабль: ни маленький, ни большой, зеленый, как остров, покрытый зеленой травой, который движется по воде.

Поистине, естественная смерть похожа на жизнь.

**Аллегория:**

1. Все ушли так, как будто мир не имел возможности их вместить.

2. Слушает ли мир голоса тех поколений, которые ушли?

**Метафора:**

1. Пламенные взгляды, направленные на него со всех сторон, если бы эти взгляды ударились о скалистую скалу, то моментально бы её растопили.

2. Моя грудь – это расплавленная печь, которая, как только я подумаю, что потеряю тебя, будет гореть больше и увеличит мои мучения.

**Язык произведения:** весь сюжет роман передан повествователем.**Техника:** Этот роман был написан в прошлом столетии во время правления Меренра II, начинается с описания празднования на реке Нил.**Тип произведения:** этот роман написан на основе политических и социальных событий.**Теория Проппа:**

– актант и посланник: фараон;

– искатели (исследователи): фараон, его советники и помощники и Нитокрис;

– предводитель: Софхатеп;

– советники: Радопис, Софхатеп и Таху;

– коварный персонаж повести: Таху.

**Цель:** неуплата доли священнослужителей, потому что они используют эти деньги не для храмов.

Препятствие: Нитокрис, Софхатеп и Таху.

Фараон не платил доли священнослужителям, и его целью было использовать эти деньги во дворцах, потому что он считал, что монахи не тратят их на нужды храмов, а больше откладывают себе сбережения.

Фараон советуется с Радопис, Софхатепом и Таху.

Но причиной предательства Таху было то, что Радопис не вышла за него замуж до брака с фараоном, и он предал фараона и Радопис во время осуществления их плана без их ведома. Его план состоял в том, чтобы атаковать священников и солдат, и Таху предупредил о планах фараона и Радопис, и этот план провалился. Фараон был убит, а Радопис покончила жизнь самоубийством. Вместе с тем Софхатеп и Нитокрис отговаривали фараона от осуществления этого плана.

**Точка зрения Греймас:**

Герой повести: фараон

Благоприятные: Радопис, Софхатеп и Таху.

**Цель:** неуплата доли священникам и монахам храмов за то, что они использовали деньги для своих нужд.

Тема: фараон.

Отправитель: монахи и храмы.

Соперники (препятствие): Нитокрис и Мухаммад.

Таким образом, структура действия Греймаса, на которую повлиял Пропп, предоставивший теорию повествовательной социологии, применимой почти ко всем литературным жанрам, что отражает уровень универсальности его модели и структурализм по сравнению с другими нарративными социологами.

Модель нарративной социологии Греймаса соответствует повести Махфуз Нагиба «Радопис», которая может быть распространена на многие другие романтические сказки.

Изначально повествование «Радопис» находится в состоянии равновесия, которое затем, с появлением любви, сдерживающих факторов и противостоящих сил становится неуравновешенным вплоть до того, когда под влиянием действующих и противостоящих сил восхождение героя переходит к неудаче и смерти (окончательный баланс).

В повествовании «Радопис» – возлюбленная фараона, каждый из шести действующих лиц согласно теории Греймаса играет свою роль: субъекта и объекта, помощника и противника и др.

При исследовании сюжета повести прослеживаются элементы романа, а Радопис – полный, законченный роман

**Библиографический список / References**

1. Barthes R. (1977). *Introduction to Structural Analysis of Narratives*. Image music text. London: Fontana.
2. Okhovvat A. (1371). *Dastoor zaban dastan*. Isfahan: Farda.
3. Berthens J. (1384). *Mabani nazariy adabi. Tarjome Mohammad Reza Abolghasemi*. Tehran: Mahi.
4. Toolan M. (1386). *Revayat shenasi: Dar amadi zaban shenakhti – enteghadi. Tarjome Fateme Alavi & Fateme Nemat*. Tehran: Samt.
5. Propp V. (1368). *Rikht shenasi ghesehaye paryan. Feridoon Badrei*. Tehran: Toos.
6. Ahamdi B. (1380). *Sakhtar va tavil matn*. Tehran: Markaz.
7. Macaric. I. (1384). *Daneshname nazariy adabi moaser. Tarjome Elahe Dehnavi*. Tehran: Rooznegar.
8. Sojoodi F. (1382). *Neshane shenasi karbordi*. Tehran: Elm.
9. Mirsadeghi J. (1390). *Anaser dastan*. Tehran: Sokhan.

Статья поступила в редакцию 26.11.19

УДК 070

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10244

**Nadirova Zh.K.**, Cand. of Sciences (Philology), teaching assistant, Mass Communications Department, RUDN University (Moscow, Russia),  
E-mail: Jeanne.nadirova@gmail.com

**AT&T AND TIME WARNER MERGER AS A FACTOR OF INTENSIFICATION OF THE PROCESS OF MEDIA CONCENTRATION IN THE USA.** The article deals with one of the biggest mergers in the history of Mass Media – the deal between AT&T and Time Warner. The author explores economic and legal aspects of the deal, estimates the magnitude of its impact on the level of media concentration in the USA, and analyzes the consequences of the merger for consumers, media professionals and media industry in general. Upon analyzing the policy of "AT&T" after its acquisition of "Time Warner", the author comes to the conclusion that concentration of media ownership in general and the "AT&T" – "Time Warner" merger in particular pose a serious threat to free speech, program diversity and affordability of media content. The author highlights the link between media integration and lowering of antitrust barriers together with the ineffective work of the Federal Communications Commission, and makes a prognosis that the level of media consolidation in the USA is going to continue its increase, and this is a problem not only on the national, but also on the global level, since the largest international media companies today are all American-based enterprises.

**Key words:** media, concentration, USA, AT&T, Time Warner, merger.

**Ж.К. Надирова**, канд. филол. наук, ассистент, Российский университет дружбы народов, г. Москва, E-mail: Jeanne.nadirova@gmail.com

## СЛИЯНИЕ КОМПАНИЙ «ЭЙ-ТИ ЭНД ТИ» И «ТАЙМ УОРНЕР» КАК ФАКТОР ИНТЕНСИФИКАЦИИ ПРОЦЕССА КОНЦЕНТРАЦИИ СМИ В США

В настоящей статье рассматривается одна из крупнейших сделок в истории медиабизнеса – слияние американских компаний «Эй-ти энд ти» и «Тайм Уорнер». Автор исследует экономические и юридические аспекты сделки, оценивает масштабы ее влияния на уровень концентрации СМИ в США, а также анализирует последствия такого объединения для потребителей, работников средств массовой информации и медиаиндустрии в целом. Анализ политики, проводимой холдингом «Эй-ти энд ти» после приобретения «Тайм Уорнер», позволяет автору сделать вывод о том, что концентрация СМИ в целом и слияние данных компаний в частности представляют серьезную угрозу для свободы слова, программного разнообразия и доступности медиаконтента. Проследившая связь между интеграцией СМИ и ослаблением антимонопольных барьеров, а также неэффективной работой Федеральной комиссии по связи, автор прогнозирует дальнейшее повышение уровня концентрации СМИ в США, что представляет собой проблему не только национального, но и глобального характера, поскольку на сегодняшний день лидирующие позиции в рейтинге крупнейших транснациональных корпораций занимают компании, базирующиеся в США.

**Ключевые слова:** СМИ, концентрация, США, «Эй-ти энд ти», «Тайм Уорнер», слияние.

Под концентрацией (консолидацией, интеграцией) СМИ понимают процесс слияния медиаконгломератов, в результате которого большая часть средств массовой информации оказывается в собственности национальных и транснациональных концернов, а конкуренция на медиарынке становится олигополистической.

Различают горизонтальную и вертикальную интеграцию. Первая подразумевает объединение нескольких компаний, занятых в одной и той же сфере деятельности. Вторая позволяет контролировать весь цикл – от производства медиапродукции до ее доставки конечному потребителю.

В настоящей статье рассматривается слияние американских компаний «Эй-ти энд ти» и «Тайм Уорнер», которое служит ярчайшим примером вертикальной интеграции СМИ.

Поскольку рейтинг крупнейших транснациональных медиаконгломератов сегодня возглавляют американские корпорации, то можно смело утверждать, что изменения на рынке СМИ США имеют общемировое значение. Тем более что в данном случае речь идет о самой дорогой сделке за последнее десятилетие [1], сделке, которая обеспечила холдингу «AT&T» лидерство не только на национальном, но и на глобальном медиарынке.

О планах по объединению руководство компаний заявило в конце 2016 года. На тот момент «AT&T» занимала девятое место в мире по валовому доходу, являясь крупнейшим оператором телефонной связи и платного спутникового телевидения, а также входила в число основных Интернет-провайдеров в стране [2].

«Тайм Уорнер» владела, в частности, новостным телеканалом «CNN», киностудией «Уорнер Бразерс» и популярным кабельным каналом «Эйч-би-оу», чьи программы и сериалы успешно продаются по всему миру.

Примечательно, что слияние двух компаний, входивших в десятку крупнейших в стране, не вызвало возражений у Федеральной комиссии по связи (ФКС) – главного надзорного органа в области средств массовой информации. В то же время против сделки выступило Министерство юстиции США, которое заявило о нарушении антимонопольного законодательства и попыталось добиться отмены сделки в судебном порядке. Однако в феврале 2019 года суд вынес решение в пользу «AT&T», и сделка была признана легитимной [3].

Слияние двух медиакорпораций такого уровня, безусловно, можно назвать ярчайшим примером медиаконцентрации за последние годы. И ее негативные последствия уже ощущает на себе конечный потребитель, т.е. аудитория. Так, «AT&T» более не скрывает намерения запустить новый стриминговый сервис под названием «Эйч-би-оу макс», у которого будет эксклюзивное право на трансляцию некоторых популярных шоу, принадлежащих «Time Warner» (ныне – «Warner media»), хотя ранее компания «AT&T» заявляла, что не будет лишать конкурентов (главным из которых является «Netflix») возможности приобретать производимый «Warner media» контент [4]. Учитывая, что данная компания находится в числе лидеров на рынке сериальной продукции (в частности, «Warner media» принадлежат такие мировые хиты, как «Друзья», «Игра престолов», «Клан Сопрано»), новая политика «AT&T» затронет не только американскую, но и глобальную аудиторию.

Еще одним вполне закономерным последствием рассматриваемой сделки стало повышение цен. Сразу после слияния холдинг «AT&T» увеличил стоимость услуг своего основного стримингового сервиса «Дайрек ти-ви нау» в два раза. Однако в прошлом году, когда представители «AT&T» были опрошены судьей по делу «Министерство юстиции США против «AT&T», «Дайрек ти-ви холдингз» и «Time Warner Incorporation», они утверждали, что объединение позволит снизить цены для потребителя [5].

Примечательно, что и абонентская плата за услуги «Эйч-би-оу макс», по предварительным данным, составит порядка 15 долларов США, в то время как базовый пакет у «Netflix» стоит 13 долларов, у «Amazon» – девять, а у «Hulu» (сервис принадлежит компании «Walt Disney») и «Си-би-эс» – всего шесть. Таким образом, налицо намерение компании воспользоваться своим монопольным правом на популярную сериальную продукцию, чтобы вынудить потребителя приобретать услуги по завышенным ценам.

Слияние «AT&T» и «Time Warner» затронуло не только интересы аудитории, оно также серьезно ударило по медиарынку. Холдинг не выполнил обещание по созданию новых рабочих мест, данное Сенату США. Напротив, более 20 тысяч человек были уволены в связи с сокращением штата [6]. Тот факт, что компания объясняет свою кадровую политику необходимостью оптимизации рабочего процесса и внедрения новых технологий, дает основание опасаться, что «AT&T» пойдет по стопам «АйХарт медиа» (ранее – «Клиа ченнэл коммьюникейшенз») – неизменного лидера на американском рынке радиовещания.

«Клиа ченнэл» была известна тем, что, монополизировав все новые и новые рынки (компания принадлежала более 1 200 радиостанций), она снижала свои расходы за счет сокращения штата. И в этом корпорация преуспела настолько, что в сотнях населенных пунктов взамен прямого эфира с участием местных диджеев она транслировала одну и ту же запись, а чтобы избежать негативной реакции слушателей, использовала компьютерную программу, которая синтезировала фразы, типа «Добрый вечер, Чикаго», и создавала иллюзию прямого эфира [7].

Последствия такой политики стали очевидны в 2002 году, когда в городе Майнот (Северная Дакота), где «Клиа ченнэл» владела большинством радиостанций, произошла утечка ядовитого газа. Поскольку система экстренного

оповещения не сработала, городские власти попытались связаться с местными радиостанциями, чтобы использовать радио для информирования населения о ЧС и процедуре эвакуации. Однако дозволение для сотрудников радиостанций «Клиа ченнэл» ни чиновники, ни полицейские не смогли: в редакции просто ничего не было, потому что записи программ транслировались в автоматическом режиме. Пока власти города связывались с центральным офисом компании в Техасе, время было упущено. В итоге, более тысячи жителей пострадали из-за несвоевременного оповещения.

Данная история является наиболее ярким примером того, к каким серьезным последствиям может привести монополизация рынка, особенно когда это сопровождается сокращением штата и централизованным управлением. Средства массовой информации просто теряют возможность выполнять свои обязанности по оперативному информированию населения и защите интересов местной аудитории. Действия «AT&T» за последние месяцы позволяют предположить, что компания пойдет именно таким путем, что не может не вызывать опасения, учитывая тот факт, что холдинг контролирует значительную долю рынка (к примеру, в одной только области беспроводного Интернета доля компании составляет 34%) [8].

Впрочем, на данный момент остается немало вопросов по поводу того, насколько успешен окажется новый холдинг, поскольку для «Time Warner» это уже вторая попытка слияния с ИТ-компанией.

В 2000 году «Time Warner» объединилась с компанией «America online», которая доминировала на рынке Интернет-провайдеров, и эта сделка стала самой крупной в истории США. Тогда казалось, что возникший медиаконгломерат, получивший название «AOL – Time Warner», станет самой прибыльной компанией не только на национальном, но и на глобальном уровне. Однако оптимистичные прогнозы не сбылись, и уже через несколько лет аналитики окрестили слияние «AOL» с «Time Warner» худшей сделкой в истории [9]. Доходы компании резко упали, штат пришлось сократить. К такому результату привел целый ряд факторов: размеры и структура компании существенно затрудняли управление, развивать одновременно несколько направлений оказалось непосильной задачей, тем более что менеджмент «Time Warner» привык иметь дело с традиционными СМИ, тогда как бизнес «AOL» лежал в сфере новых медиа и развивался по иным законам. Технологический прорыв начала 2000-х привел к тому, что потребители перешли на высокоскоростной Интернет, а «America online», не успевшая модернизировать свою инфраструктуру, начала стремительно проигрывать своим конкурентам и, как следствие, терпеть убытки.

В итоге в 2009 году конгломерат «AOL – Time Warner» снова разделился на две компании. «Time Warner» на этой неудачной сделке потеряла существенную часть прибыли, и ей понадобилось несколько лет, чтобы вернуть себе прежние позиции.

Таким образом, мы видим, что слияние двух медиаимперий не обязательно приводит к увеличению доходов, а одновременное развитие традиционных СМИ и новых медиа представляет собой серьезный вызов для руководства компании. К примеру, даже такой успешный бизнесмен, как Р. Мэрдок (владелец «Ньюс корп» и «Фокс корп») не справился с этой задачей. Купив социальную сеть «Май спэйс», которая в тот момент была на пике популярности, Мэрдок в итоге потерял все вложенные деньги: аудитория перешла на Facebook, и стоимость «Май спэйс» резко упала.

Нечто подобное может произойти и с «AT&T». События последних месяцев свидетельствуют о том, что новый холдинг уже испытывает финансовые трудности: поскольку компания повысила цены на услуги «Дайрек ти-ви», желая извлечь максимальную выгоду из слияния с «Time Warner» (о чем подробно говорилось выше), она потеряла около миллиона подписчиков [10]. Также компании грозит долгая судебная тяжба, поскольку она утаила информацию о снижении прибыли от инвесторов (по всей видимости, компания надеялась компенсировать потери за счет запускаемого сервиса «Эйч-би-оу макс», о котором мы уже упоминали), что противоречит американскому законодательству. Инвесторы, в свою очередь, обратились с иском о признании сделки недействительной.

Кроме того, один из акционеров «AT&T» настойчиво требует вывести компанию «Дайрек ти-ви» из состава холдинга с целью снижения финансовых потерь. Если это произойдет, то перспективы холдинга станут еще более туманными, и он вряд ли сможет и дальше занимать лидирующие позиции на медиарынке.

Впрочем, даже в том случае, если холдинг примет решение о продаже «Дайрек ти-ви», это не только не снизит уровень медиаконцентрации в США, но, напротив, будет способствовать его дальнейшему повышению, поскольку, по данным СМИ, покупателем, скорее всего, станет компания «Диш нэтуорк» [11], занимающая четвертое место в рейтинге крупнейших операторов кабельного и спутникового телевидения. Слияние «Диш нэтуорк» и «Дайрек ти-ви» приведет к тому, что в небольших населенных пунктах останется всего один оператор, а значит, потребителей снова могут ждать завышенные цены на услуги компании.

Таким образом, мы видим, что, едва завершившись, слияние «AT&T» и «Time Warner» уже негативно сказывается на интересах как потребителей, так и медиарынка, а также на развитии информационно-развлекательной индустрии в целом.

Кроме того, пример «AT&T» показывает, что, получив разрешение на слияние, компания-монополист может легко отказаться от прежних обещаний,



даже тех, которые были даны в рамках судебного заседания или слушания в Сенате. Потребители же в итоге становятся заложниками ситуации. И если в случае с повышением цен холдингом «AT&T» они, по крайней мере, могут поменять поставщика услуг, то продажа «Дайрек ти-ви» компании «Диш нэтуорк» лишит их такой возможности: людям придется заплатить столько, сколько требует монополист, или вовсе отказаться от просмотра спутникового и кабельного телевидения.

Все вышесказанное позволяет нам сделать вывод, что единственным способом защиты прав и интересов аудитории является ужесточение антимонопольного законодательства, а также смена политического курса надзорными органами, прежде всего ФКС, которая, начиная с середины 1990-х годов, не только не сдерживает процесс медиаконцентрации, но и открыто выступает за снятие ряда антимонопольных барьеров. И этот факт позволяет сделать неутешительный прогноз о дальнейшей интенсификации процесса концентрации СМИ в США.

#### Библиографический список / References

1. The Five Biggest Media Mergers of All Time. *Fox Business*. 2018; December 3. Available at: <https://www.foxbusiness.com/features/the-five-biggest-media-mergers-of-all-time>
2. Fortune 500. *Fortune*. 2017. Available at: <http://fortune.com/fortune500/list/>
3. Gold H. Appeals Court Backs AT&T acquisition of Time Warner. *CNN*. 2019; February 27. Available at: <https://edition.cnn.com/2019/02/26/media/att-time-warner-merger-ruling/index.html>
4. Kendrick A. 'Friends' to Move to HBO Max, WarnerMedia's New Streaming Service. *Wall Street Journal*. 2019; July 9. Available at: <https://www.wsj.com/articles/friends-to-move-to-hbo-max-warnermedias-new-streaming-service-11562691481>
5. Post-trial Brief of Defendants AT&T, Direc TV Group Holdings, and Time Warner, Inc. *Courtlistener*. 2018; March 5. Available at: [https://www.courtlistener.com/recap/gov.uscourts.dcd.191339/gov.uscourts.dcd.191339.121.0\\_1.pdf](https://www.courtlistener.com/recap/gov.uscourts.dcd.191339/gov.uscourts.dcd.191339.121.0_1.pdf)
6. Steigrad A. WarnerMedia Ratchets up Layoffs across HBO, Turner, Warner Bros. *New York Post*. 2019; October 3. Available at: <https://nypost.com/2019/10/03/warnermedia-ratchets-up-bloodbath-with-big-firings/>
7. Perlstein J. Clear Channel: the Media Mammoth that Stole the Airwaves. *Corpwatch*. 2002; November 14. Available at: <https://www.corpwatch.org/article/clear-channel-media-mammoth-stole-airwaves>
8. Wireless Carrier/Operator Subscriber Share in the U.S. 2011-2018. *Statista*. 2019. Available at: <https://www.statista.com/statistics/199359/market-share-of-wireless-carriers-in-the-us-by-subscriptions/>
9. Arango T. How the AOL-Time Warner Merger Went So Wrong. *New York Times*. 2010; November 1. Available at: <http://www.nytimes.com/2010/01/11/business/media/11merger.html>
10. Brodtkin J. AT&T Loses Nearly 1 Million TV Customers after Raising DirecTV Prices. *Arstechnica*. 2019; July 25. Available at: <https://arstechnica.com/information-technology/2019/07/att-loses-nearly-1-million-tv-customers-after-raising-directv-prices/>
11. Meg J. AT&T Under Pressure to Sell DirecTV Amid Heavy Subscriber Losses. *Los Angeles Times*. 2019; September 18. Available at: <https://www.latimes.com/entertainment-arts/business/story/2019-09-18/att-under-pressure-directv-activist-shareholder-dish>

Статья поступила в редакцию 26.11.19

УДК 811.512.157

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10245

**Oorzhak S.S.**, postgraduate, Faculty of Philology, Tuva State University (Kyzyl, Russia), E-mail: [snezhana.ddd@mail.ru](mailto:snezhana.ddd@mail.ru)

**THE VOCABULARY OF BUDDHISM IN THE TUVAN LANGUAGE.** The article deals with the vocabulary of Buddhism in the Tuvan language. Due to the increased interest in spiritual values, the vocabulary of Buddhism is again in demand and is actively used in the modern literary Tuvan language. The revival of religion in its ceremonial part stimulated again both borrowing and lexico-semantic way of forming words. In modern Tuvan language, there is currently an active entry of Buddhist vocabulary through Tibetan, Russian, English languages, and until 1930 there was an active entry through the ancient Uighur, old Mongolian, Tibetan languages. These borrowings are adapted phonetically according to the laws of the Tuvan language. The prohibition of religion for a long time preserved the circulation of this layer of vocabulary, but it lived in proper names. At the same time, most of the vocabulary of Buddhism remains insufficiently understandable to Tuvan speakers, especially young people, the semantic boundaries of some vocabulary are not clearly defined. The article considers the words grouped by thematic sections: 1) Names associated with pure and black worlds; 2) the Names of Deities; 3) The name of the robes of spiritual persons; 4) The names of dignitaries, academic degrees and positions of spiritual persons; 5) the Names of spiritual persons associated with their performed actions; 6) the Names of sutras, directions, rituals. Most of them refers to the borrowings from Tibetan via the Mongolian language.

**Key words:** Tuvan language, vocabulary, vocabulary of Buddhism, dialect, rituals, and tradition.

**С.С. Ооржак**, аспирант, Тувинский государственный университет, г. Кызыл, E-mail: [snezhana.ddd@mail.ru](mailto:snezhana.ddd@mail.ru)

## ЛЕКСИКА БУДДИЗМА В ТУВИНСКОМ ЯЗЫКЕ

В статье рассматривается лексика буддизма в тувинском языке. В связи с возросшим интересом к духовным ценностям, лексика буддизма вновь востребована и активно употребляется в современном литературном тувинском языке. Возрождение религии в его обрядовой части стимулировало вновь как заимствование, так и лексико-семантический способ образования слов. В современном тувинском языке в настоящее время наблюдается активное вхождение буддийской лексики через тибетский, русский, английский языки, а до 1930 года – через древнеуйгурский, старописьменный монгольский, тибетский языки. Эти заимствования были адаптированы фонетически по законам тувинского языка. Запрет религии в течение длительного времени законсервировал хождение данного пласта лексики, но он жил в собственных именах.

В то же время большая часть лексики буддизма остаётся недостаточно понятной носителям тувинского языка, особенно молодежи, семантические границы некоторой лексики четко не очерчены. В статье рассмотрены слова, сгруппированные по тематическим разделам: 1) названия, связанные с чистыми и черными мирами; 2) названия божеств; 3) названия одеяний духовных лиц; 4) названия санов, ученых степеней и должностей духовных лиц; 5) названия духовных лиц, связанные с выполняемыми ими действиями; 6) названия сутр, направлений, обрядов. Из них большая часть относится к заимствованиям из тибетского языка через монгольский язык.

**Ключевые слова:** тувинский язык, лексика, лексика буддизма, диалектизмы, обряды, традиция.

В современном обществе в связи с возросшим интересом к духовным ценностям лексика буддизма вновь востребована и активно употребляется в литературном тувинском языке.

В то же время большая часть лексики буддизма остаётся недостаточно понятной носителям тувинского языка, особенно молодежи, семантические границы некоторой лексики четко не очерчены. Некоторые люди стремятся не просто слепо преклоняться буддийской религии, а хотят изучить ее, пытаются осмыслить для себя ее сущность, поэтому посещают специальные лекции, сессии, проводимые буддийскими монахами. Кроме того, в последние годы начали переводиться буддийские тексты (сутры) на тувинский язык. Одновременно эта работа сталкивается с отсутствием специальных лексикографических работ. Все это определяют актуальность данного исследования.

Источниками послужили произведения тувинской литературы и периодической печати, а также использованы материалы словаря С.К. Серенота «Сарыг

шажынның тайылбырлыг словары» («Толковый словарь желтой религии») [1]. Материалом для исследования также послужили языковые сведения, содержащиеся в религиозных исследованиях тувинских и монгольских ученых, историко-этнографических трудах, также полевые материалы, собранные во время экспедиционных работ.

В нашем исследовании лексика буддизма систематизирована по тематическим группам. Однако сбор терминов представил лишь первую стадию работы. Необходимо было правильно установить их семантику и найти точные эквиваленты на русском языке. В этом случае большим подспорьем для нас послужили буддологические работы. Много терминов с переводами содержится в монографии «Ламаизм в Бурятии в XVIII – начале XX вв.» (авторы Г.Р. Галданова, К.М. Герасимова, Д.Б. Дашиев, Г.Ц. Митупов, 1983), в сборниках «Буддизм и средневековая культура народов Центральной Азии» [2], «Буддизм и традиционные верования народов Центральной Азии» [3], «Буддизм и литературно-ху-

дожественное творчество народов Центральной Азии» [4], «Буддизм и Россия», «Шамбала» и другие.

Что касается буддийской лексики, то было рассмотрено 59 конкретных слов, сгруппированных по тематическим разделам: 1) названия, связанные с чистыми и черными мирами; 2) названия божеств; 3) названия одеяний духовных лиц; 4) названия санов, ученых степеней и должностей духовных лиц; 5) названия духовных лиц, связанные с выполняемыми ими действиями; 6) названия сутр, направлений, обрядов.

Из них большая часть (35 слова) относится к заимствованиям из тибетского языка через монгольский язык.

Тибетские заимствования появились в тувинском языке в основном посредством старописьменного монгольского языка, то есть книжным путем – через переводы. Считается, что первые устные переводы буддийской литературы с тибетского относятся к началу XIV века. Наиболее интенсивный приток устных заимствований из тибетского языка относится к XIX – началу XX века.

Немалую часть рассмотренных терминов составляют также санскритизмы. Часть санскритизмов проникла в монгольские языки через уйгурское посредство. Это относится к более раннему периоду – еще ко времени Чингисхана. В это время монголы были очень близки в культурном отношении к уйгурам и в какой-то степени подвержены их культурному влиянию. Так, монголы в это время заимствовали не только письменность уйгуров, но и впервые через них ознакомились с буддийским учением. Выделено 7 прямых заимствований из санскрита. Значительное количество терминов пришло из санскрита и через посредство тибетского языка.

Рассмотрим лексико-семантические группы:

#### 1. Лексика, связанная с чистыми и черными мирами

**Ириван** (тув.) – ‘нирвана’ (санскр. – угасание) – центральное понятие буддизма, означающее высшее состояние, цель человеческих стремлений’ (И 1, 2, 3, 4) [5].

**Шамбала, шамбыла** – ‘рай’ [6]. Данное слово проникло в шаманскую космологию. Шамбыла – мифическая страна просветления и духовной гармонии где-то в Азии, возможно, в Тибете (И 1, 2, 3, 4) [7].

**Дываажаң ораны** – букв.: ‘рай страны, государства, мира’ (И 1, 2, 3) [6]. В представлениях тувинцев рай – страна бурганов (тув. *бурганнар ораны*). Когда умирает хороший человек, тувинцы обычно говорят *бурганнаар* – ‘богу душу отдать’ (букв.: ‘стать буддой’). В тувинском языке дываажаң – ‘монголизм’, в монгольский язык оно проникло из тибетского, где имело форму *bde-ba-can*, хотя само слово – санскритского происхождения [7].

**Чыргалаң** – синоним лексемы *дываажаң*. В тувинский попало из монгольского: *жаргалант* ‘1) счастливый, полный счастья, блаженствующий, радостный; удачный; 2) золотой, райский’ [8]. Данная лексема также может употребляться в шаманском фольклоре по отношению к ‘среднему миру’. В семантическом плане оно противопоставит *очалаң*. Обычно *чыргалаң* соотносят с нирваной – тув. *ириван* [7].

**Сансара очалаң** (‘сансара’) зафиксировано в рукописи «Улегер-Далай» в следующих фонетических вариантах: *орчалаң* < *орчулаң* (< монг. *Орчлон* (г), ср. санскр. *самсара*, др.-тюрк. *sansar* ~ *samsara* – *saṃsaṛa* – ‘сансара, круговращение бытия’). В тувинском языке данный буддийский термин имеет следующие значения: 1) круговорот воплощений живого (чувствующего) существа; 2) страдание, мучения, муки; 3) место, где рождаются живые существа. Первые два значения зафиксированы в «Толковом словаре тувинского языка».

**Сарыг өртөмчөй** – ‘желтая вселенная, мир, свет’ (И 1, 2, 3, 4, 5).

В тувинском языке самыми употребляемыми являются слова *сарыг өртөмчөй*, *дываажаң*, *шамбыла*. Остальные слова, заимствованные с санскрита, тибетского, а также монгольского языков, используются лишь теми людьми, которые изучают буддизм.

#### 2. Названия Божеств

В современном тувинском языке, также в тувинских произведениях, в речи его носителей используются названия божеств буддизма. **Бурган** (тув.), **бурхан** (монг.); **будда** (санскрит, русск.), **санчы** (тиб.).

Слово “**бурган**” в своем этимологическом словаре Б.И. Татаринцев объясняет следующим образом: «**Бурган** – ‘бог, божество; **бурхан**, идол, икона’. Ср.: тоф. *burhan* – ‘бог’, др.-тюрк. *burqan, burcan* – ‘будда, посланник, вестник, пророк, идол’, кирг. *burkan* (в эпосе, когда речь идет о камлках или китийцах – ‘бурхан, идол’, с-югур. *пуркан* – ‘изображение будды» [9], в тувинско-русском словаре *бурган* – ‘бог, божество’ [6].

Соответствия **бурган** имеются и в монгольских языках *burqaṃ/монг.* *бурхан* – ‘божество, бог’.

Б.Я. Владимирцов истолковывал соответствия **бурган**. в монгольских языках как заимствование из древнеуйгурской буддийской терминологии. В свою очередь, древнетюркское (древнеуйгурское) слово считается китайским заимствованием [10].

В.И. Рассадин в своем «Этимологическом словаре корневых основ современного тофаларского языка» давал тюркские и монгольские слова как параллели. С происхождением слова *burqaṃ* и его соответствий в монгольских языках все ясно [9].

Традиционно тувинцам известны следующие названия буддийских божеств: **Майдыр бурган** – ‘Майтрея’, **Сагаан Дарийги** – ‘Белая Тара’, **Ногаан Дарийги** – ‘Зеленая Тара’, **Ак Дарийги** – ‘Белая Тара’ и их мантры.

В настоящее время в переводных специальных текстах встречается гораздо большее число названий богов. Например:

**Будда Шакьямуни** – ‘существо, достигшее просветления и оставшееся в нирване, имя основоположника буддизма’ [5].

**Майтрея (Майдыр)** – ‘Будда Будущего, который должен явиться и спасти человечество, принесет новое учение’, в толковом словаре тувинского языка даны следующие значения: «1) *майдыр берт* – ‘ламский островерхий убор»; 2) *майдыр эргийир* – ‘устроить буддийский праздник» [11].

**Манджушри** (Манжушри, Манчы-Шире), тиб. *Дасамбян* – ‘Бог мудрости’ [5].

**Ваджрапани** (тув. *Очур-Маанай*) – ‘бог силы’ (И 1, 2, 3, 4); *Очур-Маанай* – название божества [11].

**Отошо** (тув. *Одучу*) – ‘бог медицины’ (И 1, 2, 3, 4); *Одучу* – ‘лекарь-самоучка, знахарь’ [11].

#### 3. Названия одеяний

1. **Шантап** – ‘одеяние наподобие юбки’. В словарях тувинского языка данная лексема не зафиксирована.

2. **Донка** – ‘одеяние или кофта бордового или желтого цвета’. В словарях тувинского языка не зафиксировано.

3. **Оргуумчу** – уст. оргумчу – ‘широкая полоса красной материи, обертываемая ламами через плечо’ [6, 11].

В вышеприведенных названиях одежд в тувинском языке самым известным является слово **оргуумчу**. Остальные примеры являются слова с тибетского языка, в тувинском языке они являются экзотизмами.

#### 4. Названия санов, ученых степеней и должностей духовных лиц

В буддизме в общем существуют следующие названия санов: **кенин** в словарях тувинского языка не зафиксировано, **кечил** кечил уст. рел. гецуль (средний ламский сан) [11], **хелиң** уст. рел. гелунг (ламский чин) [6].

**Кескый** – уст. ‘старший лама-администратор в буддийском монастыре в старой Туве’ [11].

**Медээчи** – уст. ‘1) вестник; 2) вестовой; прислуга’ [6].

**Хуурак** – уст. ‘рел. послушник, ученик (в буддийских монастырях)’ [6].

**Шавы** – уст. ‘1) ученик, последователь; 2) уст. рел. шавы (‘арат, прикрепленный к монастырю)’ [6].

**Бадарчы лама** – ‘странствующий лама, священник’ (И 1, 2, 3); в толковом словаре тувинского языка бадарчы – ‘монах, собирающий жертвенную пищу’ [12]. Данная лексема активно используется художественной литературе тувинских писателей.

#### 5. Названия духовных лиц, связанные с выполняемыми ими действиями

**Чурагачы** – ‘уст. 1) астролог, звездочет; 2) тот, кто делает орнамент (напр. на сундуках)’ [11].

**Одучу лама** – уст. ‘лама-травник’ (И 5, 6, 7). В тувинско-русском словаре с пометкой уст. *Одучу* – ‘знахарь, знахарка’ [6].

**Эмчи лама** – ‘лама-лекарь’ (И 5, 6, 7).

6. Названия сутр, учений, обрядов  
**Канчыыр** – ‘сутра, энциклопедия’ из 108 книг; канчыыр – ‘1) отличительный знак на крыше храма; 2) ганджуур – сборник буддийских текстов, относящихся к разным отраслям знаний’ [11].

**Данчыыр** – ‘сутра, ламаистская книга’, энциклопедия из 225 книг; данджуур – ‘сборник тибетских канонических текстов’ [11].

**Алдын-Херел** – ‘золотой луч’, название сутры (И 1, 2, 3, 4, 5, 6).

**Дугар** – ‘сутра для детей’, данная лексема не зафиксирована в словарях тувинского языка.

**Дарийги Бурган ному** – ‘название сутры для женщин’ (И 3, 4, 5, 6).

В обычной речи названия сутр “**Канчыыр**”, “**Данчыыр**”, “**Алдын-Херел**”, “**Чамзырын**” используются в качестве собственных имен (антропонимов). Огромное количество остальных номинаций священников, учений сохранилось на тибетском языке и санскрите: **Дзогчен**, **Ламрим** и др.

#### Названия буддийских празднеств:

**Чула байырлалы**, **чула мөраулу** – ‘религиозный праздник’ [5], **оваа дагылары** – ‘религиозный обряд’ [5], **Шагаа** – уст. ‘новогодний праздник, встреча Нового года по лунному календарю’ [6].

#### Названия музыкальных инструментов:

**Шаң** – ‘тарелки’ (И 1, 2, 4), в тувинско-русском словаре 1) гонг, 2) литавры [6]. **Кеңгирге** – ‘барабан; бубен; литавры’ [6]; **бүрээ** – ‘духовой инструмент’, труба, музыкальный инструмент [12]; **бушкүүр** – ‘духовой инструмент’ [12]; **дамбыра** – уст. ‘литавры, ламский барабанчик (в форме двух полушарий, обтянутых кожей)’ [6]. В толковом словаре тувинского языка приведено следующее значение: «Барабанчик, музыкальный инструмент, род маленького барабана, издающего звук при покачивании и употребляющегося при совершении религиозных обрядов» [12].

6. Названия действий, связанных с проведением обрядов  
**Хурал хураар** – проводить коллективный молебен в стенах монастыря (И 2,3, 4).

**Бүдээт бүдээр** – проводить ретрит, длительное чтение духовных книг (И 1, 4, 7).

Интересно отметить, что общее название буддийских книг в тувинском языке **судур** – ‘сутра’, но при проведении обрядов в речи простых людей используется слово **ном** – ‘книга’. Существуют сочетания: **номга олурар** – присутствовать

при проведении молебнов (букв.: 'сидеть на книге'), **номга кирер** – 'заходить в книгу',

**ном номчу=д=ар** – просить провести обряд чтением сутр (букв.: 'заставить или дать почитать книгу'). В слове **номчу=д=ар** аффикс понудительного залога показывает, что действие проводится в пользу кого-то.

**Ном ажыттырар, сөөлгү номун ажыттырар** – 'просить открыть последнюю книгу'. Родственники умершего обращаются к ламам для определения дня, часа выноса тела и решения других вопросов организации похорон.

**Өргүл кылыр** – уст. '1) делать дар, подарок; 2) жертва' (И 1, 2, 3, 4, 6, 7).

**Буян ажилдап алыр** – 'заработать, заслужить добродетель', **буян болур** – 'быть добродетелью' (И 1, 2, 3, 4, 6, 7).

В заключение статьи отметим, что при рассмотрении буддийской терминологии нами обнаружено больше заимствований, чем исконно тувинских слов. Это вполне понятно, ведь буддизм является привнесенной, заимствованной религией.

Таким образом, в современном тувинском языке в настоящее время наблюдается активное вхождение буддийской лексики через тибетский, русский, английский языки; до 1930 года – через древнетюркский, старописьменный мон-

гольский, тибетский языки. Эти заимствования были адаптированы фонетически по законам тувинского языка. Запрет религии в течение длительного времени законсервировал хождение данного пласта лексики, но он жил в собственных именах. Возрождение религии в его обрядовой части стимулировало вновь как заимствование, так и лексико-семантический способ образования слов. Пока трудно говорить о функционировании буддийской терминологии, можно говорить о лексике верований.

#### Список информантов

1. Монгуш Базыр Кончукович – 1936 г.р., Сүт-Хольский кожуун (И 1).
2. Ондар Кежик Мергенович – 2000 г.р., Сүт-Хольский кожуун (И 2).
3. Шыгжаа Надежда Чыскаал-ооловна – 1965 г.р., Чаа-Хольский кожуун (И 3).
4. Мөнделе Яков Мөнгеевич – 1948 г.р., Чаа-Хольский кожуун (И 4).
5. Ооржак Евгения Кыргысевна – 1965 г.р., г. Кызыл (И 5).
6. Оспакай Лориса Кыргысевна – 1960 г.р., Улуг-Хемский кожуун (И 6).
7. Ондар Зоя Кончуковна – 1953 г.р., Сүт-Хольский кожуун, с. Кара-Чыраа (И 7).

#### Библиографический список

1. Серенот С.К. *Сарыг шажынның тайлыбырлыгы словари*. Кызыл, 2010.
2. Галданова Г.Р. *Ламаизм в Бурятии XVIII – начала XX века*. Новосибирск, 1983.
3. Галданова Г.Р. *Буддизм и средневековая культура народов Центральной Азии*. Новосибирск: Наука, 1980.
4. Галданова Г.Р. *Буддизм и традиционные верования народов Центральной Азии*. Новосибирск: Наука, 1981.
5. *Словник «Урянхайско-тувинской энциклопедии»*. ТРОО «Мир тувинцев». Кызыл, 2019.
6. *Тувинско-русский словарь*. Под редакцией Э.Р. Тенишева. Москва: Советская энциклопедия, 1968.
7. Симчит К.-М.А. *Лексика шаманизма в тувинском языке*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Москва, 2010.
8. *Большой академический монгольско-русский словарь*. *Монгол орос дэлгэрэнгүй их толь*: в 4-х т. Под общей редакцией А. Лувсандэндэва и Ц. Цэдэндэмба; ответственный редактор Г.Ц. Пюрбеев. Москва: Academia, 2002.
9. Татаринцев Б.И. *Этимологический словарь тувинского языка*: в 4-х т. Новосибирск: Наука, 2000; Т. I.
10. *Древнетюркский словарь*. Ленинград: Наука, 1969.
11. *Толковый словарь тувинского языка = Тыва дылдың тайлыбырлыгы словари*. Под редакцией Д.А. Монгуша. Новосибирск: Наука, 2011; Т. 2.
12. *Толковый словарь тувинского языка = Тыва дылдың тайлыбырлыгы словари*. Под редакцией Д.А. Монгуша. Новосибирск: Наука, 2003; Т. 1.

#### References

1. Serenot S.K. *Saryg shazhynnyñ tajlybyrlygy slovary*. Kyzyl, 2010.
2. Galdanova G.R. *Lamaizm v Buryatii XVIII – nachala XX veka*. Novosibirsk, 1983.
3. Galdanova G.R. *Buddizm i srednevekovaya kul'tura narodov Central'noj Azii*. Novosibirsk: Nauka, 1980.
4. Galdanova G.R. *Buddizm i tradicionnye verovaniya narodov Central'noj Azii*. Novosibirsk. Nauka, 1981.
5. *Slovník «Uryanhajsko-tuvinskoj` enciklopedii»*. TROO «Mir tvincev». Kyzyl, 2019.
6. *Tuvinsko-russkij slovar`*. Pod redakciej `E.R. Tenisheva. Moskva: Sovetskaya `enciklopediya, 1968.
7. Simchit K.-M.A. *Leksika shamanizma v tuvinskom yazyke*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Moskva, 2010.
8. *Bol'shoj akademicheskij mongol'sko-russkij slovar`*. *Mongol oros d'elg'er'engyj ih tol`*: v 4-h t. Pod obschej redakciej A. Luvsand'end'eva i C. C'ed'endamba; otvetstvennyj redaktor G.C. Pyurbeev. Moskva: Academia, 2002.
9. Tatarincev B.I. *Etimologicheskij slovar` tuvinskogo yazyka*: v 4-h t. Novosibirsk: Nauka, 2000; T. I.
10. *Drevnetjurkskij slovar`*. Leningrad: Nauka, 1969.
11. *Tolkovij slovar` tuvinskogo yazyka = Tyva dyldyn tajlybyrlygy slovary*. Pod redakciej D.A. Mongusha. Novosibirsk: Nauka, 2011; T. 2.
12. *Tolkovij slovar` tuvinskogo yazyka = Tyva dyldyn tajlybyrlygy slovary*. Pod redakciej D.A. Mongusha. Novosibirsk: Nauka, 2003; T. 1.

Статья поступила в редакцию 26.11.19

УДК 811.161.1

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10246

**Wang Yingru**, postgraduate, Russian Language Department, Faculty of Philology, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia),  
E-mail: wangyingru2015@mail.ru

**COLOR METAPHOR IN THE ARTISTIC TEXT OF ZAHAR PRILEPIN.** The metaphorical features inherent in the language text itself should attract attention, because thanks to the metaphorical properties of the language, one can quickly understand the characteristics of a foreign language, as well as the cultural habits, character, mentality, etc., that this country has. Linguists believe that color words in language vocabulary, their metaphorical characteristics are of great importance for both life and work of people, and therefore it is very necessary to study them to help people understand each other better. Literary works sometimes use metaphorical lyrical functions to express the inner feelings of characters, and the more intensely emotions are expressed, the more they can infect the reader, the more artistic the work is. The article analyses the literary text "Liminka" in the work of the author Zakhar Prilepin from the point of view of functioning of color metaphors.

**Key words:** color metaphor, Zakhar Prilepin, book, analysis.

**И. Ван**, аспирант, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: wangyingru2015@mail.ru

## МЕТАФОРА ЦВЕТА В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ ЗАХАРА ПРИЛЕПИНА

Данная исследовательская работа выполнена при финансовой поддержке Китайского Государственного Совета по стипендиям (China Scholarship Council).

Метафорические особенности, присущие самому языковому тексту, должны привлечь наше внимание, так как благодаря метафорическим свойствам языка мы можем быстро понять особенности иностранного языка, а также культурные привычки, характер, менталитет и т.д. той либо иной страны. Лингвисты считают, что цветочные слова в языковой лексике, их метафорические характеристики имеют большое значение как для жизни, так и для работы людей, и поэтому необходимо их исследовать, чтобы помочь людям лучше понять друг друга. В литературных произведениях иногда используются метафо-



рические лирические функции для выражения внутренних чувств персонажей, и чем интенсивнее выражаются эмоции, тем больше они могут «заразить» читателя, тем более художественным является произведение. Данная статья посвящена анализу художественного текста «Лимонка» в тюрьму» Захара Прилепина с точки зрения функционирования в нем цветовых метафор.

**Ключевые слова:** цветовая метафора, Захар Прилепин, книга, анализ.

Актуальность настоящего анализа определяется тем, что изучение метафоры в произведении дает возможность создать научную концепцию того, что язык является единым в художественном произведении и занимает одно из первых мест в восприятии образов.

В разных языковых стилях часто используются языковые средства, усиливающие действенность высказывания благодаря только логическому содержанию. Добавляют различные экспрессивно-эмоциональные оттенки [1].

Усиление выразительности речи достигается разными средствами. Первое, что начинают использовать, – это тропы, то есть лексические средства создания образности. Они характеризуются одновременной реализацией двух значений: словарного и контекстуального предметно-логического.

Тропы – это слова и выражения, которые используются в переносном смысле для того, чтобы достичь художественной выразительности речи. Другими словами, это своего рода сравнение двух понятий, которые являются близкими в каком-то отношении [2].

Одним из наиболее распространенных видов тропа является метафора – оборот речи, который заключается в употреблении слов и выражений в переносном значении, чтобы дать определение предмету или явлению на основе аналогии, сравнения или сходства.

В научной литературе выделяют когнитивную, структурную, семантическую, образно-эстетическую метафору, а также ее происхождение и роль в тексте. Наиболее подходящей для раскрытия сущности цветовой метафоры является образно-эстетическая, так как выбор цвета диктуется в основном только эстетическими мотивами – сделать создаваемый образ более привлекательным.

Один из наиболее распространенных методов реализации ассоциативных связей между словами – это применение цветовой символики. В основном она используется в виде сравнений, метафор и эпитетов. В связи с этим интересно рассмотреть символику цвета в произведении автора, который создает в своих текстах яркий и правдоподобный образ нашего времени. Таким автором является Захар Прилепин (настоящее имя Евгений Николаевич Прилепин).

Метафора в нашей работе рассматривается с позиций когнитивной лингвистики как ментальная операция, как средство концептуализации действительности. Такие когнитивные операции осуществляются посредством концептуальных переносов знания из понятийного поля источника в понятийное поле цели [3]. Суть метафоры заключается в понимании и описании одной вещи в терминах другой.

Захар Прилепин – знаменитый писатель настоящего времени, который вернул многим читателям интерес к русской литературе. Также он является общественным деятелем с активной государственно-патриотической позицией, филологом, публицистом, телеведущим. Национал-большевики, сторонники коалиции «Другой России». Из-под его «пера» вышло множество произведений, таких как «Грех», «Черная обезьяна», «К нам едет Пересвет», «Санька», «Патологии», «Лимонка» в тюрьму» и др. Его произведения переведены на пятнадцать языков: английский, арабский, болгарский, итальянский, испанский, китайский, латышский, немецкий, норвежский, польский, румынский, сербский, финский, французский, чешский.

В нескольких книгах Захара Прилепина – «Грех», «Восьмерка», «Черная обезьяна», «Обитель», «Санька» и др. – речь идет о цветовом восприятии мира. При этом нет исследований, которые дают характеристики цветовым произведениям Прилепина. Мы же проанализируем его произведение «Лимонка» в тюрьму» с точки зрения функционирования в нем цветовых метафор. Методом сплошной выборки собрано 78 примеров контекстов, содержащих метафорические выражения с компонентом цвета.

С момента появления Российской Федерации и по настоящее время происходит непрекращающаяся борьба с Советской властью. Сегодня существует множество литературы, отражающей советскую пенитенциарную систему в тюрьмах. Народ просто не мог знать, какое огромное количество людей сидит в тюрьмах, в которых происходят настоящие человеческие трагедии. И мало кто догадывается, что на сегодняшний день в России сидит больше людей, чем при Сталине.

В том числе находились либо находятся в заключении члены запрещенной национал-большевистской партии, именуемые НБП. Это огромный опыт, вынесенный из десятков российских зон и тюрем, который просто невозможно обойти стороной. Именно этому посвящена книга Захара Прилепина «Лимонка» в тюрьму».

«Лимонка» в тюрьму» является антологией воспоминаний о современной тюрьме членов НБП. В произведении подробно расписаны все нюансы арестантской жизни в современной России, Украине и Прибалтике, на примере судеб действующих членов национал-большевистской партии, то есть идейных товарищей Прилепина, который входит в ряды ПБП с 1996 года.

Проведенный анализ книги выявил в основном 5 цветов: черный, серый, белый, желтый и красный. Черный и красный цвета наиболее частотны (33% и 32% соответственно). В основном эти цвета используются для определения тюрем, в

которых находятся заключенные. Жизнь в тюрьмах протекает по определенным законам и порядкам.

Черным обозначена тюрьма, на территории которой эски живут по своим, воровским законам и правилам. Руководству тюрем они подчиняются с неохотой и на сознательное сотрудничество не идут.

Красными же тюрьмами считаются те, в которых власть делегирована администрации колонии. Чтобы добиться порядка, в таких зонах администрация вынуждена идти на определенные уступки и договариваться со смотрящими.

*«Прокуренный, душный, меня ты встречаешь,*

*«Столыпин», «столыпин».*

*По тюрьмам: Воронеж,*

*Саратов, Казань –*

*По чёрным, по красным...»*

*«Он рассказывал, что лагерь этот всегда считался красным, сколько он себя помнит. Просто мерки были разные. И на крыши барачных загорать в семидесятых лазили, и бухали, а всё равно красный...»*

*«Если в течение этого времени вас не обеспечат сигаретами и чаем, значит, вам сильно не повезло: тюрьма, в которую вы попали, режимная («красная»)»...» [4].*

Выделенные цветовые метафорические выражения появились в речи арестантов давно. В данном произведении они выражают отношение заключенных к колониям, в которых они содержались.

Также Прилепин переносит значения цвета на людей различных рас и положений в тюрьмах.

*«Были здесь чеченцы высокие и низкие, чёрные, как угольная пыль...»*

*«Все разошлись по местам, предварительно указанным им невысоким чёрненьким славянином, дневальным Володей...»*

*«Чёрнокожий мэтр наполнил русское стихосложение африканскими ритмами шаманских плясок (весь «Онегин»)»...»*

*«...на красную морду вертухая...»*

*«... и красно-коричневому «террористу» Лимонову...»*

*«Красные мира сего орут благим матом на всех переживших...» [5].*

На приведенной ниже диаграмме представлено процентное соотношение частотности употребления выражений метафорического характера с компонентом цвета в произведении, которое мы анализируем.

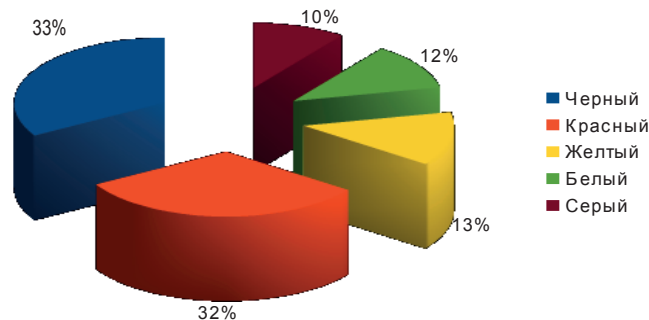


Рис. 1. Частотность метафорических выражений с компонентом цвета

Примерами передачи метафоры служат следующие отрывки:

*«Я приехал из Бутырки худощавым, с камерно-белым лицом, невысоким и нестарым человеком».* В ее основе лежит когнитивный перенос цвета кожи.

*«Там Будённый и Унгерн взяли Варшаву*

*Под красным знаменем*

*С золотой свастики*

*И поехали дальше, на помощь*

*Восставшей Северной Германии» [4].*

В данном примере два метафорических выражения: *под красным знаменем* и *с золотой свастикой*, которые относятся к временам СССР. Так, 1 мая 1945 года было утверждено Знамя Победы – штурмовой флаг 150-й ордена Кутузова 2 степени Идрицкой стрелковой дивизии, о котором и идет речь в данном стихотворении. В данный момент знамя является военно-политическим символом. Красный цвет знамени означает мужество и храбрость всех тех, кто погиб за Родину. Серп и молот в золотом цвете символизируют единство рабочих и крестьян. Золотая звезда олицетворяет символ Красной армии.

Цветовая метафора также присутствует и в следующих отрывках: *«...шаг за шагом, рухнули белые нитки, разваливалось дело».*

Данная метафора говорит нам о том, что уголовное дело, которое было возбуждено против заключенного, стало разваливаться, так как было фальсифицировано.

«Включая хозяина и его зама по Безопасности и Оперативной Работе (зам по БОР) Прохорова, «серого кардинала» колонии».

Данное выражение означает влиятельного человека, который мастерски может обладать различными умениями, например, такими как собирать компромат. Также он может воздействовать грубой силой через третьих лиц или финансово.

«С утра перед подъездом трутся двое. Зелёных. Из-за этих гадов хрен выйдешь покуришь нормально.»

«Короче: если нужно без очереди пробиться в столовую или в прачку, договориться о чём-то с зелёными или с хозблоком – это к ней!» [5]. Эта цветовая метафора означает малочисленную группу людей, которые исповедуют ислам. Они держаться обособленно, не создают проблем администрации, кроме похода в мечеть при тюрьме.

«Когда я потом снял рубашку, увидел в зеркале вместо спины два синих горба». Употребляя данную метафору, автор подразумевает ссадины, которые остаются после систематических избиений, которые происходят в колониях. Не-

которых заключенных избивают настолько жестоко и сильно, что они становятся инвалидами. Последний случай избиения осужденного, который получил общественный резонанс, произошел 26 июня 2017 года в Ярославской ИК № 1.

«Лет десять он был чёрным копателем, именно там он поднаторел во всём и прошёл практику, если так можно выразиться». Данная метафора означает людей, которые ведут раскопки в местах военных действий. Их интересует старое оружие, боевые награды, бляхи с личными номерами и т.д. Также они ведут поиски изделий из драгоценных металлов, монет, которые имеют немалую историческую и финансовую ценность.

Анализ данного произведения Захара Прилепина доказывает, что в нем доминируют концептуальные метафоры и метонимии с компонентом цвета *чёрный* (33%), что говорит о том, что большинство людей, которые прошли через лишение свободы, сидели в тюрьмах с нормальными для них условиями. В целом цветовая метафора используется для эмоциональной окраски текста. Она позволяет воздействовать на сознание человека. Показать все стороны, жизни, через которые человек проходит, попав в места лишения свободы.

#### Библиографический список

1. Лакофф Дж., Джонсон М. *Метафоры, которыми мы живем*. Москва: Едиториал УРСС, 2004.
2. Барышников П.Н. *Миф и метафора. Лингвофилософский подход*. Москва: Алетейя, 2010.
3. *Филология. Искусствоведение*. Научный журнал. Выпуск 78. Available at: [http://www.lib.csu.ru/vch/307/vcsu13\\_16.pdf](http://www.lib.csu.ru/vch/307/vcsu13_16.pdf)
4. Прилепин З. «Лимонка» в тюрьму (сборник). Составитель А. Вольнец. Москва: Издательство: ЦЕНТРПОЛИГРАФ, 2012.
5. Прилепин З. «Лимонка» в тюрьму (сборник). Available at: <https://e-libra.ru/read/385295-limonka-v-tyur-mu-sbornik.html>

#### References

1. Lakoff Dzh., Johnson M. *Metaphory, kotorymi my zhivem*. Moskva: Editorial URSS, 2004.
2. Baryshnikov P.N. *Mif i metafora. Lingvofilosofskij podhod*. Moskva: Aletejya, 2010.
3. *Filologiya. Iskusstvovedenie*. Nauchnyj zhurnal. Vypusk 78. Available at: [http://www.lib.csu.ru/vch/307/vcsu13\\_16.pdf](http://www.lib.csu.ru/vch/307/vcsu13_16.pdf)
4. Prilepin Z. «Limonka» v tyur'mu (sbornik). Sostavitel' A. Volynec. Moskva: Izdatel'stvo: CENTR POLIGRAF, 2012.
5. Prilepin Z. «Limonka» v tyur'mu (sbornik). Available at: <https://e-libra.ru/read/385295-limonka-v-tyur-mu-sbornik.html>

Статья поступила в редакцию 27.11.19

УДК 882

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10247

Pei Jiamin, postgraduate, Department of Russian and Foreign Literature, Russian Peoples' Friendship University (Moscow, Russia),  
E-mail: xiaowanzi0471@126.com

**FEATURE OF CREATIVITY OF RUSSIAN EMIGRATION OF THE FIRST HALF OF THE 20TH CENTURY IN CHINA.** The article considers the experience of life and work of the Russian intelligentsia, who found themselves in the early twentieth century outside Russia. Being away from the motherland, the Russian intelligentsia was forced in new historical, cultural, political, social and everyday conditions to look for those forms of existence that would give it the status of stability in a situation of instability of life, fundamentality. The most interesting from a research point of view was the legacy of immigrants who lived in China. The main meaning of their creative activity was the cultural mission, as the preservation of national identity, the development of spiritual and moral potential in the new conditions of survival, the understanding of their exceptional position in complex historical events. In addition, the work of the Russian intelligentsia in China is characterized as a model of dialogue between Western and Eastern culture.

**Key words:** emigration, creativity, mentality, spiritual and moral values, Russian idea, traditions, poetry, music.

Ц. Пэй, аспирант, Российский университет дружбы народов, г. Москва, E-mail: xiaowanzi0471@126.com

## ОСОБЕННОСТЬ ТВОРЧЕСТВА РУССКОЙ ЭМИГРАЦИИ ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА В КИТАЕ

В статье рассматривается опыт жизни и творчества русской интеллигенции, оказавшейся в начале XX века за пределами России. Наиболее интересным с исследовательской точки зрения оказалось наследие эмигрантов, живших в Китае. Основным смыслом их творческой деятельности стала культурная миссия как сохранение национальной идентичности, развитие духовно-нравственного потенциала в новых условиях выживания, понимание своего исключительного положения в сложных исторических событиях. Кроме того, творчество русской интеллигенции в Китае рассматривается и как образец диалога между западной и восточной культурой.

**Ключевые слова:** эмиграция, творчество, менталитет, духовно-нравственные ценности, русская идея, традиции, поэзия, музыка.

В современных условиях кризиса, определенного процессами глобализации, встает проблема сохранения традиционного культурного наследия нации. В этой связи весьма важным становится изучение культурного наследия русской эмиграции первой половины XX века. Оказавшись вдали от Родины, русская интеллигенция вынуждена была в новых исторических, культурных, политических, социально-бытовых условиях искать те формы бытия, которые в ситуации нестабильности жизни придавали бы ей статус устойчивости, фундаментальности. Наиболее интересной с исследовательской точки зрения оказывается культурная жизнь русских эмигрантов, протекавшая в Китае, в частности в Маньчжурии.

Политические потрясения в России в 20 – 30-е гг. XX в. вызвали отток некоторой части населения государства, образовавшего новое историческое пространство эмиграции. Несмотря на это, беженцев меньше всего интересовали политические проблемы. Первоочередной задачей для них стала борьба за выживание на чужбине. Среди эмигрантов идейные борцы против советской власти составляли меньшинство и, как пишут исследователи, были «песчинками в море» [1]. Согласно различным историческим источникам, собственно политической деятельностью было занято 3 – 5% эмигрантов [2, с. 12]. В основной

своей массе эмигрировавшая русская интеллигенция была верной в служении Отечеству, оставаясь при этом вне политической и идеологической борьбы. Главным ориентиром жизни в условиях эмиграции стало для русских не просто выживание, но сохранение живой связи с Родиной, поэтому в этой среде было стремление поддержать русский образ духа и противостоять процессам ассимиляции.

Как считают некоторые исследователи, жизнь в эмиграции постепенно приобрела характер культурной миссии, целью которой стало сохранение национальной культуры, развитие духовно-нравственного потенциала в новых условиях выживания, понимание своего исключительного положения в сложных исторических событиях. Смысл «русской идеи» как служение непреходящим культурным традициям понимался и как сохранение в русской среде накопленных духовных ценностей, национальной памяти, исторического опыта, в котором прослеживалась связь времен, поколений. Все это необходимо сохранить и преумножить с целью сохранения самой основы бытия для будущего возрождения Российской государственности, даже если кому-то будет суждено погибнуть и умереть вдали от Родины.

Кроме того, эмигранты считали своим долгом приобщить народ страны, в которой они проживали, к достижениям и открытиям отечественной культуры в различных сферах ее проявления. Именно в этой среде интеллигенция могла размышлять и создавать свободно, без идеологического и политического давления. По свидетельству Ковалевского П.Е., «выехавшие из России осознавали себя носителями великой русской культуры, создававшейся веками. Они хранили её, умножали её, развивали, несли в мир и знакомили с нею другие народы» [3, с. 5 – 6]. Традиции русской культуры, уникальность строения русской речи помогли сохранить в жизни беженцев теплые воспоминания о Родине, постоянное ощущение национального чувства, мешали процессу забвения и растворения в чужом обществе.

Русская культура, к которой были причастны люди в эмиграции, служила определяющим основанием их менталитета, поэтому они нуждались в постоянном источнике для поддержания национального духа в условиях изгнания. Интеллигенция стремилась приобщиться к тем произведениям, которые возникали в среде русской диаспоры. По этому поводу М. Раев пишет: ««Из двух Россий», возникших вследствие политических событий, именно Россия за рубежом, которая проявила твердую и недюжинную доблесть, продолжая быть Россией, оказалась более «подлинной» и более продуктивной в культурном отношении» [4, с. 32]. Можно сказать, что созданная высокой духовностью культурная жизнь русского зарубежья первой половины XX в. не затихала ни на один день. А внешние трудности, выраженные политическим давлением, материальными лишениями, социально-бытовым дискомфортом, во многом служили стимулом к творческой активности.

Еще одной особенностью творческой интеллигенции за рубежом была тенденция, сохраняя традиции русской культуры, ее уникальности, создавать новые формы, соответствующие мировым стандартам в условиях модернизации культуры на рубеже XIX – XX веков. Однако приоритетной оставалась первая задача, видимо, это связано с тем, что долгое время в сознании эмигрантов оставалась надежда на возвращение в Россию. Эта задача носила мессианский характер. В связи с данным обстоятельством весьма показательным является неприятие новых принципов орфографии. Русская творческая элита, оказавшись за пределами Родины, считала, что эта реформа была инициирована властью большевиков, однако новшество было предложено еще до революции Российской академией наук. Многие писатели, поэты, творившие в то время, считали недопустимым переходить на новый стиль письма. По их мнению, русский язык воплощал в себе ценностное основание и традицию русской культуры, а также определял менталитет граждан зарубежной России, объединяя их в нерушимое целое.

Еще одной немаловажной проблемой эмигрантской публицистики был вопрос о прописных и заглавных буквах. Проблема имела на тот исторический момент важный идеологический смысл. В частности, в литературе эмигрантов считалось, что слово бог (не в смысле бог многобожия) должно писаться с заглавной буквы. В Советской же России это слово писалось с маленькой. Как известно, одним из лозунгов нового государства было высказывание «Религия – опиум для народа».

Стоит обратить внимание и на то, что в творческой среде эмигрантов велась борьба с неологизмами не только советского, но и любого другого происхождения, с иностранными словами и выражениями, превращавшими язык в сленг. Если речь в Советской России быстро наполнилась различными сокращениями, аббревиатурой, то в среде русской эмиграции с этим явлением активно боролась. Поэтому учебники, да и литература русского зарубежья в целом оставались носителем правильной речи для молодого поколения эмигрантов. Если в языке при естественных условиях развития литературная норма определяется средним поколением между старшим и младшим, то в условиях эмиграции основным носителем норм стало старшее поколение. Тем самым граница литературности речи была отодвинута назад.

Русская эмиграция существовала и в западных странах, и в восточных. Наверное, самым значимым источником русской культуры на Востоке был Харбин, в котором более всего ощущалось влияние исторических, литературно-художественных, социально-бытовых традиций. На наш взгляд, это объясняется следующими факторами:

- удаленностью дальневосточной окраины от центров цивилизации на Западе;
- наличием пространства культурно-общественной жизни, основанного русской интеллигенцией во время строительства КВЖД, то есть до революции 1917 года;
- основополагающей ролью русского языка как средства коммуникации, объединявшего разнородное этническое население русско-китайского города;
- компактным проживанием эмигрантов на территории города [5].

Наиболее интересным является творчество писателей и поэтов, принадлежавших к русской интеллигенции, чьи произведения являют собой яркое свидетельство культурного влияния на китайское население. К восточной части русского зарубежья относятся такие известные писатели, поэты, как С. Альмов, Д. Бурлюк, Вс. Иванов, Н. Ильина, А. Несмелов, В. Перелешин, Н. Фёдорова, Е. Яшнов. Более молодое поколение русских эмигрантов в Китае представлено такими именами, как Л. Андерсен, Б. Буткевич, М. Волин, Л. Ещин, В. Логинов, В. Обухов, Е. Рачинская, Н. Резникова, Г. Сатовский, О. Скопаченко, Л. Хаиндрова, Н. Шелюхов, Б.Юльский, В. Янковская.

Безусловно, несмотря на то, что каждый представитель русской интеллигенции оказался на чужбине в силу своих личных обстоятельств, их всех объединяло чувство утраты Родины, тяжёлая, непривычная жизнь в чужих условиях социума и быта. И только в своей творческой деятельности они находили утешение, обретали утраченное единство с Россией в своем внутреннем мире, сохраняли русский язык и культуру в изгнании.

Здесь в качестве примера можно привести поэтическое творчество харбинской поэтессы Марианны Колосовой, родившейся в 1912 году. Практически в каждом стихотворении звучит мотив ностальгии, проявляющейся в постоянном вопросе: «За что меня лишили Родины?» О жизни поэтессы вспоминает ее ученица Ольга Скопченко: «Колосова влачила жалкое существование, жила вдвоем с ещё одной поэтессой в каморке для караульного китайца, за которую надо было платить. Жили голодно, перебивались скудными заработками за случайные уроки, переводы» [цит. по 5].

Как известно, в Харбине в 1928 году М. Колосовой был издан первый сборник стихов под названием «Армия песен». Позже с определенной периодичностью были опубликованы ещё четыре сборника: «Господи, спаси Россию!» вышел в 1930 году, «Не покорюсь» – в 1932 году, в 1934 году – «На звон мечей», в 1937 году – «Медный гул». Названия сборников передают внутреннее состояние поэтессы, выраженное ностальгией, отчаянием, бесконечной надеждой на возвращение, которое так и не состоялось. Кроме того, творчество М. Колосовой было настолько самобытным, глубоко личным, укорененным в русскую культуру, что занимало в литературном пространстве Харбина изолированное место.

Справедливости ради заметим, что культурные, социально-бытовые условия жизни китайского населения вызывали в сознании некоторых писателей ненависть к Китаю, усиливали состояние ностальгии. Их произведения наполнены тоской, безысходностью, пессимизмом. Такое содержание было свойственно следующим писателям: Л. Астахову, Н. Астахову, Н. Борисову, М. Ершову, Н. Навицкому, М. Щербакову. К сожалению, от их взора ускользали такие замечательные черты китайского народа, как дружелюбие, необыкновенное трудолюбие, нелегкая жизнь. Однако творчество русской интеллигенции представляет собой и образец взаимопроникновения, взаимообогащения западной и восточной культуры. Об этом пишет, в частности, Абдуразакова Е.Р.: «Действительность постоянно убеждает нас в том, что некая восточная социальная, психологическая и культурная общность, порой труднопознаваемая и труднокалфицируемая, своеобразная цивилизационная константа, действительно оказывает влияние на общественную и политическую жизнь стран, народов, на их взаимоотношения в целом. Этим обуславливается выделение в реальном мире и в сознании людей, а отсюда и в литературе, особого восточного мира» [6].

В качестве примера можно привести творчество другой харбинской поэтессы Паркау А.П. Свои произведения она издавала в журнале «Рубеж», который был создан как печатный орган харбинского литературного кружка под названием «Чураевка». В своих стихах поэтесса без прикрас рисует реальную жизнь в Харбине, показывая бедность и нищету не только русских эмигрантов, но и местных жителей. В стихах Паркау А.П. можно встретить описание китайских обычаев, которые для русских эмигрантов казались экзотичными, непередаваемо красивыми. По свидетельству М. Хуэй, «в стихах поэтессы присутствуют, казалось бы, обыденные явления: природные стихии – ураганы, тайфуны, наводнения, элементы социальной жизни – труд и быт простых людей: лодки рыбаков на реке, вечерний закат над крестьянским полем, бедные хижинки, покосившиеся заборы и так далее. Но, тем не менее, в стихах невыразимо присутствует чувство любви и нежности к этой "прозе жизни", что заставляет многих исследователей русской поэзии считать именно ее стихи о китайских обычаях особенно удачными» [7].

Кроме литературных произведений, доказывающих принцип взаимопроникновения западной и восточной культуры в творчестве русской эмиграции, можно рассмотреть музыкально-постановочную деятельность Авшалумова А.А., который родился в небольшом городке Шуанчэнцзы, ныне называемом Уссурийском. С детства был знаком с китайской музыкой, а в 1916 году учился в Швейцарии, изучая музыкальную композицию. Вернувшись в Китай, стал собирать народные музыкальные мелодии, обрабатывать их. Считается, что именно Авшалумов А.А. является основателем изучения китайской национальной музыки. Первая опера под названием «Гуаньинь», поставленная этим талантливым композитором, была поставлена в 1925 году в Пекине. А в 1945 году он создал музыкальный театр «Мэнцзяннун». С этого времени с гастролями по всему Китаю выступали артисты этого театра. Будучи автором многих музыкальных произведений, Авшалумов А.А. смог соединить в них традиционные особенности как русской, так и китайской народной музыки. Творчество этого композитора стало источником колоссального развития китайской музыки на основе классической техники, с помощью которой согласовывались китайские мелодии с содержанием, отражавшим непростую жизнь общества.

Еще одним свидетельством национального содружества является празднование Дня русской культуры, который связан с днем рождения А.С. Пушкина. Этот праздник впервые состоялся 8 июня 1925 году в Эстонии, но уже в следующем, 1926 году эта дата отмечалась в 20 странах. Подчеркнем, что русско-миру зарубежью, развешенному по всей земле, этот праздник напоминал о русских корнях, духовном родстве друг с другом и потерянной Родине. Из воспоминаний Е. Такиной известно, что «несмотря на скудный бюджет организаторов и трудное материальное положение большинства эмигрантов, День русской культуры



неизменно отмечался в торжественной обстановке, напоминая россиянам об их принадлежности к волнующей русской культуре. После выступления лидеров эмиграции устраивались концерты, на которых звучала русская музыка, исполнялись народные русские песни и танцы, в перерывах проводились конкурсы и благотворительная лотерея» [цит. по 5].

Жители Китая принимали активное участие в праздновании этого дня. По сути, для них это событие стало частью национальной культуры, так как творчество великого русского поэта находило отклик в их сердцах. Над популяризацией пушкинского наследия в среде китайцев поработали русские переводчики, учителя, поэты, писатели. Кроме того известность Дня русской культуры объясняется еще и тем, что в качестве исполнителей стихов, музыкальных композиций, театрализованных представлений выступали китайские жители, они же были и зрителями всех этих действий.

Заканчивая исследование, необходимо сделать некоторые выводы. Прежде всего, русская творческая интеллигенция оставила яркий след в истории, как российской культуры, так и в истории Востока. В своих произведениях эмигранты смогли передать неугасимую временем и расстоянием любовь к Родине, состояние ностальгии, надежду на возвращение, желание всегда быть рядом с родной землей. Многие творческие люди, писатели, композиторы, художники

писали в своих произведениях о нехватке необъятного «русского пространства», «шири воздуха», о страхе перед неизвестностью, перед незнакомыми устоями жизни.

Писатель В. Набоков в 1995 году на вопросы корреспондента журнала «Иностранная литература» высказал такую мысль: «Эра эмиграции закончилась во время Второй мировой войны. Старые писатели умерли, русские издатели тоже исчезли, и, что хуже всего, общая атмосфера ссыльной культуры с её великолепием, мощью и чистотой, с её чуткой способностью к отражению жизни рассеялась, оставив горстку русскоязычных изданий с художничьим талантом и провинциальной интонацией» [цит. по 5].

В заключение подчеркнем, что уникальный опыт, накопленный русскими творческими деятелями за годы эмиграции, необходимо изучать для того, чтобы понять, как в новых, неблагоприятных условиях чужой страны, с ее традициями и особенностями быта не потерять культурной и национальной идентичности. Для современной ситуации, определенных процессами глобализации, пример русских эмигрантов является нам возможностью познакомиться с особенностями воспитания, образования, реализации творческого потенциала молодежной среды с целью сохранить в ней привязанность к духовно-нравственным ценностям России.

#### Библиографический список

1. Квакин А.В. *Общее и особенное в положении русской диаспоры первой волны: учебно-методическое пособие*. Тверь: ТГУ, 1992.
2. Боханов Е. Такая разная эта эмиграция. *Книжное обозрение*. 1993; № 36.
3. *Русское зарубежье: Золотая книга эмиграции: Энциклопедический биографический словарь*. Москва, 1997.
4. Раев М. *Россия за рубежом: История культуры русской эмиграции. 1919 – 1939*. Москва, 1994.
5. Лазарева С.И., Шпилева А.Н. *О литературном наследии русской эмиграции в Китае (20 – 40 годы XX века)*. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-literaturnom-nasledii-rossijskoy-emigratsii-v-kitae-20-40-e-gg-xx-v>
6. Абдуразакова Е.Р. *Тема Востока в творчестве Бориса Пильняка*. Available at: <http://www.dslib.net/russkajaliteratura/tema-vostoka-v-tvorchestve-borisa-pilnjaka.html>
7. Хуэй М. *Изображение традиционной китайской культуры в русской эмигрантской литературе в Китае*. Диссертация ... кандидата культурологии, 2015. Available at: <http://haefe.org/files/dissertations/myao/disser-myao-huei.pdf>

#### References

1. Kvakin A.V. *Obshee i osobennoe v polozhenii russkoj diasporj pervoj volny: uchebno-metodicheskoe posobie*. Tver': TGU, 1992.
2. Bohanov E. Takaya raznaya eta 'emigraciya. *Knizhnoe obozrenie*. 1993; № 36.
3. *Russkoe zarubezh'e: Zolotaya kniga 'emigracii'*. 'Enciklopedicheskij biograficheskij slovar'. Moskva, 1997.
4. Raev M. *Rossiia za rubezhom: Istoriia kul'tury russkoj 'emigracii'. 1919 – 1939*. Moskva, 1994.
5. Lazareva S.I., Shpileva A.N. *O literaturnom nasledii russkoj 'emigracii v Kitae (20 – 40 gody XX veka)*. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-literaturnom-nasledii-rossijskoy-emigratsii-v-kitae-20-40-e-gg-xx-v>
6. Abdurazakova E.R. *Tema Vostoka v tvorchestve Borisa Pil'nyaka*. Available at: <http://www.dslib.net/russkajaliteratura/tema-vostoka-v-tvorchestve-borisa-pilnjaka.html>
7. Hu'ej M. *Izobrazhenie tradicionnoj kitajskoj kul'tury v russkoj 'emigrantskoj literature v Kitae*. Dissertaciya ... kandidata kul'turologii, 2015. Available at: <http://haefe.org/files/dissertations/myao/disser-myao-huei.pdf>

Статья поступила в редакцию 29.11.19

УДК 811.351.19

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10248

**Sirazhudinov R.M., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Dagestan Languages, Dagestan State University (Makhachkala, Russia)**

**LEXICAL-SEMANTIC ANALYSIS OF MALE AND FEMALE NAMES IN THE GODOBERIN LANGUAGE.** In the article the lexical and semantic analysis of male and female names of Godoberin is carried out. It is noted that among Godoberin personal names there are names indicating the time, days of the week and the names of months; names associated with religion and religion; zoonimic names of male names (names of animals and birds); names, flowers and originated from the names of the plant world-phytonyms (they are much fewer in number); names indicating the positive and negative qualities of a person with his physical characteristics, occupation and social status; names denoting color; names of precious stones, metals and weapons; proper names and place names of geographical objects; names associated with moral qualities; names associated with historical persons and expressing traits of character, properties of mind, courage, masculinity, power, title, battle, glory, peace, strong, weak; names associated with human speech; names expressing paired combinations. There are names that are borrowed from the Turkic, Iranian and Arabic languages. Russian culture has influenced the culture of the peoples of the multi-ethnic country in recent years, and the process of penetration and consolidation of Russian names is taking place.

**Key words:** Godoberin language, anthroponyms, structure and semantics, borrowings, culture, personal and common names.

**P.M. Сиражудинов, канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», г. Махачкала**

## ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ МУЖСКИХ И ЖЕНСКИХ ИМЕН ГОДОБЕРИНСКОГО ЯЗЫКА

В данной статье проводится лексико-семантический анализ мужских и женских имен годоберинского языка. Отмечается, что среди годоберинских личных имен встречаются имена, указывающие на время, дни недели и названия месяцев; имена, связанные с религией и вероисповеданием; мужские имена-зоонимы (названия животных, зверей и птиц); имена-фитонимы, возникшие от названий цветов и растительного мира (их значительно меньше); имена, указывающие на положительные и отрицательные качества человека, на его физические особенности, род деятельности и социальное положение; имена, обозначающие цвет; имена – названия драгоценных камней и металлов; собственные имена, связанные с наименованиями географических объектов; имена, связанные с нравственными качествами; имена, связанные с историческими и религиозными лицами; имена, выражающие черты характера, свойства ума, храбрость, мужество, власть, титул, славу, мир, силу, слабость; имена, связанные с речью человека; имена, выражающие парные сочетания. В бесписьменном годоберинском языке встречаются имена, которые заимствованы из арабского, иранского и тюркских языков. В последнее время с ростом влияния русской культуры на культуру народов нашей многонациональной страны происходит процесс проникновения и закрепления русских имен.

**Ключевые слова:** годоберинский язык, антропонимика, лексика, семантика, заимствования, культура, личные и нарицательные имена.

Как и люди, имена имеют свою биографию и историю. У дагестанских имен особенно сложная биография, что объясняется рядом причин. Арабы и персы, аланы и гунны, грузины и армяне, кавказские албанцы и хазары – вот далеко не полный перечень тех народов, имена которых мы несем сегодня, не говоря об исконных. Можно с уверенностью утверждать, что сегодня бросается в глаза высокий процент арабо-мусульманских имен. Вместе с религией народы Дагестана принимали и личные имена [1 – 8]. В исследуемом годоберинском языке встречаются также имена, заимствованные из иранского и тюркских языков, а также небольшое количество имен, восходящих к отдельным кавказским и арельным языкам: грузинскому, армянскому, осетинскому, древнееврейскому и др. Например: Зураб, Рустам, Таймаз, Алан и т.д.

Как отмечают авторы Словаря кавказских языков, «Кавказ представляет собой один из регионов мира, характеризующихся чрезвычайно пересеченным лингвистическим ландшафтом. Помимо его автохтонных языков, образующих подавляющее большинство, здесь налицо представители таких языковых семей, как индоевропейская, семитская и тюркская» [6, с. 11].

С начала XX века, с ростом влияния русской культуры на культуру народов нашей многонациональной страны происходит процесс проникновения и закрепления русских имен в лексику годоберинского народа. Например, Роза, Руслан, Марина, Марат и др.

Среди годоберинских личных имен встречаются имена, указывающие на время, дни недели и названия месяцев; имена, связанные с религией и вероисповеданием; имена, связанные с зоонимами (названиями животных, зверей и птиц); имена, связанные с цветами и травами; имена, указывающие на положительные и отрицательные качества человека; имена, подчеркивающие род деятельности и социальное положение; имена, обозначающие цвет; имена – наименования драгоценных камней, металлов и оружия; собственные имена, связанные с названиями географических объектов; имена, связанные с нравственными качествами; имена, связанные с историческими и религиозными лицами и выражающие черты характера, свойства ума, храбрости, мужественности; имена, связанные с речью человека; имена, выражающие парные сочетания.

Рассмотрим имена, относящиеся к разным категориям:

#### 1. Имена, указывающие на время, дни недели и названия месяцев:

*Ислам* – «ислам», *Махларам* – «родившийся в месяце Магарам», *Сапар* – «название второго месяца мусульманского летоисчисления», *Ражаб* – «седьмой месяц мусульманского летоисчисления», *Шагбан* – «восьмой месяц мусульманского летоисчисления», *Рамазан* – «девятый месяц мусульманского летоисчисления», *Хамиз*, *Хамис*, *хамиз* – «четверг», *Рузман*, *Рузмай* – «пятница», *Шамати* «суббота», *Кзурбан* – «религиозный праздник, пожертвование и последний месяц мусульманского календаря». Мальчика родившегося в этом месяце, назвали именем *Кзурбан*, а девочке давали *Кзурбанай* или *Кзурбанхъиз* [1, с. 47].

Фразовые примеры: *Шагбан*, *мини* *цела* *микъилу* *дий* *яшул* *ила* *рацан* *гъава* *ваальара*, *яи* *данди* *бакъкъвал* *и* *гъотыл* *и* *рахъалдаху* *вуша* *гъалишальара*, *биабеха* *дура* *дени* *ми* *воцтил* *е* *вук* *и* *вуккатабу* *мусула*. – «Шахбан, если ты еще раз поинтересуешься моей дочерью или при встрече посмотришь на нее, знай, я отправлю тебя, куда следует».

2. Имена, связанные с религией и вероисповеданием: *Будун* – *будун* – «мощный муплы», *Дибир*, *дибир* «сельский мупла», *Нури*, *нури* – «свет божий» *Хлажи*, *хлажи* – «паломник в Мекку».

Фразовые примеры: *Инциува* *вашухи* *мадугъалзабера* *анлъатабу* *х1алахъи*, *лъарчибела* *решта* *гъыки* *Будунди*, *гъаб* *диб* *хъвардибу* *амру* *беъгъахъи* *ла* *беъгъаху*, *рахарада* *будунашти* *рахакъила*, *лъелла*, *марк1ач1у* *тыла* *кубаду* *балыкъвал* *биалакка* *гъанл1и* *йихаму* *г1ан* *бекъа*. – «Будун, как мог громко, чтобы слышали соседи, сказал своему сыну: «Пусть писцы размножат приказы, и завтра же. После молитвы утром, в обед и вечером будун прокричит его во всех аулах».

#### 3. Имена, связанные с зоонимами (названия животных, зверей и птиц):

*Бац1илав*, *бац1* – «волк», *Гъалбац1и*, *гъалбац1* – «лев», *Лачен*, *лачен* – «ястреб, сокол», *П1авуси*, *п1авус* – «павлин», *Хъергъу*, *хъергъу* – «ястреб», *Чанахъан*, *чанахъан* – «охотник».

Фразовые примеры: *Гъаи* *ц1одорае* *чанахъан* *вук1а* *ицив* *Чанахъан*, *гъошуб* *ц1одорал* *гъабеч1у* *бац1адала* *к1атавучиан*. – «Зорким (глаз умным) охотником был наш Чанахан, от его глаз не смог скрыться даже волк».

Женские имена: *Жайран* – «джейран, серна», *Булбул*, *булбул* – «соловей», *Микки* – *микки* – «голубь», *Мокъокъ*, *мокъокъ* – «куропатка», *П1авуси*, *п1авус* – «павлин, жар-птица».

Фразовые примеры: *Гъабеди* *ишаме* *дильла* *игъу*, *ккъану* *дела* *вахалу*, *Себару* *п1аг1аму* *п1авуси*, *лекту* *гъаичи*. – «Не увидел я больше жар-птицу, равнившую меня взглядом». *Гъанкъул* *и* *каубеч1у* *исибела* *гъардч1у* *данди* *йаа* *Булбулл1и* *ила* *П1авуси*, *гъирц1и* *лагил1и*, *куци* *ч1иквар*, *гиргаму* *чухмалалы*, *речтер* *кынсирдал1и*, *инлъил1ида* *йаши* *жайранач1у* *йалъин* *адами*. – «У входа к воротам их встретила Тавус – мать Булбул, была высокая, стройная женщина с круглым чернобровым лицом, очень похожая на свою дочь Жайран». Мужские имена данной группы очень продуктивны у жителей сел Годобери и Зибирхали.

#### 4. Имена, связанные с цветами и различными травами:

*Манарша*, *манарша* – «фиалка», *Райгъанати*, *Айгъанати*, *райгъанати*, *айгъанати* – «базиллик», *Роза*, *роза* – «тюльпан», *Чамасдаги*, *чамасдак* – «финики», *Чакар*, *чакар* – «сахар», *Курак*, *курак* «абрикос», *Коком*, *коком* – «слива».

Фразовые примеры: *Гъокч1уру* *гъыкила* *к1анц1у*, *Коком* *кокомал1и* *ахикъиху* *п1арду* *йина* *ва* *бекъада* *бат1и* *бат1и* *л* *сортл1и* *кокомал1и* *п1а-т1ала* *бец1алу* *ракъудара* *йиша* *йаа*. – «Спрыгнув с арбы-телеги на землю, Коком побежала в сливовый сад и скоро вернулась с кепкой, полной разными сортами слив».

Женские имена, связанные с названиями цветов и растений выражают красоту и нежность.

5. Личные имена, указывающие на положительные и отрицательные качества человека с его физическими особенностями, по роду деятельности и социальному положению: *Багъадур*, *багъадур* – «богатырь, герой», *Бегае*, *бегавул* – «глава района или села», *Бика* – «госпожа», *Вазир*, *вазир* – «помощник, министр», *Вакил*, *вакил* – «уполномоченный», *Хлаким*, *хлаким* – «правитель», *Халикъ-и*, *халиф* – «Создатель, Творец».

#### 6. Имена, обозначающие цвет:

*Баг1арае*, *Баарае* – «коричневый, красный, румяный, багровый»;

*Баг1арай*, *Баарай* – «красная, румяная, багровая»;

*Ц1ах1илав*, *Цахилав* – «серый», *Ц1ах1илай*, *Цахилай* – «серая»;

*Чег1ерае*, *Чезрае* – «чёрный», *Чег1ерай*, *Чезрай* – «чёрная»;

Фразовые примеры: *Сева* *гъанл1и* *ушкурал1и* *директорлъу* *игъа* *вук1абу* *Чег1ерае* *иншухадала* *валу*, *колхузил1и* *пирсидател* *Баг1арашди*, *ц1иву* *муху* *икки* *ва* *экономистардуб* *курсал* *рали* *Астраханалда* *вунабекъу* *биали*. – «... Чезрава, бывшего директора сельской школы, пригласил к себе председатель колхоза Баарае, предложил ему новую работу и поехать в Астрахань учиться на курсы экономиста».

#### 7. Имена, обозначающие драгоценные камни, металлы и оружие:

*Булат-и*, *булат* – «сталь», *Парцулае* – «серебряный», *г1арац* – «серебро, деньги», *Маххулае* – «железный», *махх* – «железо», *Зумрут-и*, *Зумруд-и* – «изумруд», *Маржанат-и* – «коралл», *Марият-и* – «жемчуг», *Якъут-и* – «яхонт», *Парцулай* – «серебряная», *г1арацулай* – «серебряная, денежная». Давая своим детям такие имена, родители хотят видеть своих мальчиков мужественными, сильными и крепкими, а девочек – красивыми и счастливыми.

Фразовые примеры: *Исира* *к1анц1атабу* *к1едала* *гъаи* *ла*, *решинакху* *хъ-ваг1есабу* *гъунк1ибела*, *гъыкатабу* *хъуби* *рашибела*, *ц1акъ* *бакъати* *х1алахъи* *бук1аха* *гъодоб* *зибул1и* *битий* *йацци* *Мариятил1и*. – «Выскакивающие из орбит от гнева глаза, рассекающие воздух кулаки, грязный рот – все это было очень некрасиво в тот день у вашей сестры Марият».

#### 8. Собственные имена и топонимы географических объектов:

*Казбеки* – Казбек (гора), *Эльбрус-Эльбрус* (гора), *Крим* – Крым (Республика), *Нугъай* – ногой (ногаец), *Макка* – Макка (город в Саудовской Аравии), *Мадина* – Мадина (город в Саудовской Аравии).

Фразовые примеры: *Талих1и* *ивуч1ибу* *Казбекил1и* *гъаркки*, *бууда* *пурцууда* *Казбеки* *бегъила* *йахидата* *йик1абу* *рекала* *бихху*, *жабу* *ерехуда*. – «Жена Казбека – несчастная больная, почти четыре месяца лежит, надорвалась она, когда поднималась на гору Казбек».

#### 9. Имена, связанные с нравственными качествами:

*Галим*, *галим* – «ученый», *Камил*, *камил* – «умный, совершенный», *Хирияе*, *хирияе* – «дорогой, любимый», *Камилай*, *камилай* – «совершенная» [4].

Фразовые примеры: *Гъаб* *себаху* *манабу* *к1еда* *пурцил1и*, *Камил* *биатабу* *х1алахъи* *чадила* *чади*, *чаральта* *чаралты*, *бегъибела*, *маг1арухъсу* *гъавала* *гъуцулты* *бакъибурлты* *гъаата* *бук1а* *п1ордадура*. – «За два месяца в ауле Камил поспежел, поправился, видно было, что горный воздух ему идет на пользу, это замечали все».

#### 10. Имена, связанные с религиозными историческими деятелями и выражающие черты характера, свойства ума, храбрости, мужественности, власть, титул, славу:

*Магомед* (пророк), *Падег1анав* – (всесильный, правитель всех), *Малик* – (владыка, царь), *Багъадур* – (герой), *Низам* – (дисциплина, порядок), *Мах1ач-и* (революционер Дагестана), *Тимур* (правитель и предводитель), *Шамил*, *Гъазимах1амад-и*, *Х1амзат-бег-и* (имамы Дагестана), *Х1ажимурад* (наиб Шамиля), *Султан* (правитель), *Хочбар* (герой), *Бахубика* (ханша – Хунзаха), *Меседо* (сестра имама Шамиля), *Тамара* (царица Грузии), *Аминати* – «мать Пророка Мухаммада» [4].

Фразовые примеры: *Рамура* *ахачхы* *бак1абу* *яшик1абеч1у* *исибехы*, *беч1удассу* *мусса* *гъаабу* *Мах1ачил1и*, *рак1ва* *турк1иду* *муна* *ва* *гъади* *ц1айи* *к1а-нахи*. – «Увидев в ряду сидящих на крыше девушек свободное место, у Махача глаза засверкали от гнева».

*Разведкал1и* *вуна*, *инциу1ида* *командирашти* *гъила* *къинибу* *п1ад-къайла* *п1умаху*, *ракъудара* *вушата* *вук1абу* *Г1абдулагъи*, *миццила* *игъу* *бандитардуб* *беч1уха* *къокъади* *вукки*. – «Когда возвращался с разведки, Абдула был схвачен группой бандитов, которым предатели донесли на него».

11. Наиболее часто встречающиеся арабские имена, распространенные в исследуемом нами годоберинском языке: *Ахмед* – *Ах1мад-и*, *Абдула* – *Г1абдулагъ-и*, *Гаджи* – *Х1ажи*, *Гусейн* – *Х1усен*, *Ислам* – *Ислам*, *Малик* – *Малик-и*, *Мухаммад* – *Мах1мад-и*, *Мах1амад-и*, *Айшат* – *Байиш-и*, *Байишат-и*, *Аминат* – *Аминат-и*, *Патимат* – *Пат1имат-и*, *Ибрагъим* – *Ибрагим* (Авраам), *Исхакъ-и*, *Ысакъ-и* – (*Исак*), *Писа*, *Ыса* – *Иса* (*Иисус*), *Муса* (*Моисей*), *Исуби*, *Исуб* – *Юсуф* (*Иосиф*), *Нух1и*, *Нух1* – *Ной* (Пророк) [4].

Фразовые примеры: *Гыну т1айибу бац1а цциму гьуди-гъава вел1у ракъ-удара ваа инцубда резълаа вел1а вук1а Х1ажияв, Пат1иматил1у лъабуда реши ришабу гъадач1уцуру гъаиу гъилару бухи йихинбагъ.* – «Как волк, загнанный в клетку, метался по своей веранде Гаджияв – он не мог оторвать глаз от трехлетнего бычка Айшат».

12. Мужские и женские имена, связанные с речью человека: *Пасих1* – «красноречивый», *Пасихлат* – «красноречивая».

Фразовые примеры: *Аллагъашти дул1ула бал1уари миндацмиссу г1адлу ивуч1убу балъе, – къу йали инл1ил1ида ваццул1у вавуч1у ехут1у Пасих1ати.* – «Дай бог, чтоб и у тебя родились такие же, как ты, невоспитанные дети, – следом кричала своему племяннику Пасихат».

13. Мужские и женские имена, выражающие парные сочетания:

*Амин – Аминат-и, Басир – Басират-и, Башир – Башарат-и, Ёарип-и – Ёарипат-и, Х1алим – Х1алимат-и, Х1апиз – Х1апизат-и, Х1алим – Х1алимат-и, Карим – Каримат-и, Камил – Камилат-и, Загъир – Загъират-и, Сагид-и – Сагидат-и, Рашид-и – Рашидат-и, Рах1им – Рах1имат-и, Рах1ман – Рах1мат-и, Мухтар – Мухтарат-и, Ислам – Исламат-и, Назир – Назират-и, Шарип-и – Шарипат-и, Муслим – Муслимат-и, Плагъир – Плагъират-и, Х1айдар – Х1айдарат-и.*

Фразовые примеры: *Х1алимат1и, ругъунл1у йик1а гъаб къайла, цех1еб да-анла инл1их1ида раццинч1а, себаху бук1абу г1умрула гъалыч1у боочали х1ара-кати бухатабу, жийда къабул игъибу адамикехъи.* – «Халимат привыкла к этому очагу, к людям, которые ее приняли, не спрашивая ни о чем, и сделали все, чтобы она не вспоминала о своих несчастьях».

Проанализировав имена годоберинского языка, мы можем подчеркнуть, что их исследование с точки зрения частотности употребления позволяет говорить о важной роли в жизни этноса определенных социальных групп, межнациональных связях и их влиянии на развитие бесписьменного годоберинского языка.

Среди личных имен годоберинского народа выделяются заимствованные имена из аварского, арабского, тюркских, персидского, русского, грузинского и других языков. Мужские и женские имена, выражающие религиозные понятия, составляют достаточно большое количество.

Нами проанализировано около 150 мужских и женских собственных имен. Они выражают разные значения. Большинство из них отражают мужественность и силу. Также в большинстве случаев выступают слова, выражающие положительные и отрицательные качества человека; преобладают имена, выражающие род деятельности, власть, титул и т.д.

#### Библиографический список

1. Казиев Г. Лексика аварского языка. Махачкала, 1969: 35 – 80.
2. Михайлов Ш.И. Очерки аварской диалектологии. Москва – Ленинград, 1951.
3. Саидов М.С. Аварско-русский словарь. Москва, 1967: 726 – 729.
4. Суперанская А.В. Общая теория имени собственного. Москва, 1973.
5. Климов Г.А., Халилов М.Ш. Словарь кавказских языков. Москва: Восточная литература, 2003.
6. Никатуева З.Ш. Сопоставительный анализ лексических омонимов английского и даргинского языков. *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 5 (78): 480 – 482.
7. Шахбанова З.И., Рабаданова С.М. Основные типы двузвучия и типы интерференции. *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 5 (78): 482 – 483.
8. Казимова Э.А. Особенности выражения косвенного побуждения в даргинском языке. *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 5 (78): 486 – 488.

#### References

1. Kaziev G. *Leksika avarskogo yazyka*. Mahachkala, 1969: 35 – 80.
2. Mikhailov Sh.I. *Ocherki avarskoj dialektologii*. Moskva – Leningrad, 1951.
3. Saidov M.S. *Avarsko-russkij slovar*. Moskva, 1967: 726 – 729.
4. Superanskaya A.V. *Obschaya teoriya imeni sobstvennogo*. Moskva, 1973.
5. Klimov G.A., Halilov M.Sh. *Slovar' kavkazskih yazykov*. Moskva: Vostochnaya literatura, 2003.
6. Nikatueva Z.Sh. Sopotavitel'nyj analiz leksicheskikh omonimov anglijskogo i darginskogo yazykov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 5 (78): 480 – 482.
7. Shahbanova Z.I., Rabadanova S.M. Osnovnye tipy dvuzvuchiya i tipy interferencii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 5 (78): 482 – 483.
8. Kazimova E.A. Osobennosti vyrazheniya kosvennogo pobuzhdeniya v darginskom yazyke. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 5 (78): 486 – 488.

Статья поступила в редакцию 29.11.19

УДК 811.11

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10249

**Spitsyna N.A.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Far Eastern Federal University (Vladivostok, Russia), E-mail: natspitsina@mail.ru  
**Gundobina A.V.**, senior teacher, Far Eastern Federal University (Vladivostok, Russia), E-mail: natspitsina@mail.ru

**AREAS OF THE USE OF METAPHORICAL NAMES IN THE SCIENTIFIC AND TECHNICAL FIELD.** The paper studies the phenomenon of metaphorization in the nomination of modern scientific and technical achievements on the material of the English language. Theoretical basis of research is dedicated to study the phenomenon of metaphorization and metaphor as a cognitive phenomenon, and metaphorical term formation and functioning of metaphor in scientific and technical discourse. The metaphorization is based on the process of interaction of two different conceptual domains and knowledge structures described by them. These domains are the source sphere and the target sphere. The definition of the concept of metaphorization is considered, as well as the existing approaches to its study are analyzed. In the course of the study, 52 metaphorical nominative units from the field of modern scientific and technical achievements were studied in detail, obtained by the method of continuous sampling from scientific and technical and journalistic texts and articles.

**Key words:** metaphorization, metaphor, cognitive metaphor, sphere-source, sphere-target, cognitive theory of metaphor, term system, concept, sphere-source, interpretation of concept, scientific knowledge.

**Н.А. Спицына**, канд. филол. наук, доц., Дальневосточный федеральный университет, г. Владивосток, E-mail: natspitsina@mail.ru  
**А.В. Гундобина**, ст. преп., Дальневосточный федеральный университет, г. Владивосток, E-mail: natspitsina@mail.ru

## СФЕРЫ УПОТРЕБЛЕНИЯ МЕТАФОРИЧЕСКИХ НАИМЕНОВАНИЙ В НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКОЙ ОБЛАСТИ

В работе изучается явление метафоризации в номинации современных научно-технических достижений на материале английского языка. Теоретическую основу исследования составляют работы, посвященные изучению явления метафоризации и метафоры как когнитивного явления, а также работы по метафорическому терминологическому образованию и функционированию метафоры в научно-техническом дискурсе. В основу метафоризации положен процесс взаимодействия двух различных концептуальных доменов и структур знаний, ими описываемых. Такими доменами являются сфера-источник и сфера-мишень. Было рассмотрено определение понятия метафоризации, а также проанализированы существующие подходы к ее изучению. В ходе исследования были подробно изучены 52 метафорические номинативные единицы из области современных научно-технических достижений, полученные методом сплошной выборки из научно-технических и публицистических текстов и статей.

**Ключевые слова:** метафоризация, метафора, когнитивная метафора, сфера-источник, сфера-мишень, когнитивная теория метафоры, терминосистема, концепт, сфера-источник, интерпретация концепта, научное знание.

Американские лингвисты Лакофф Джонсон и Джонсон Марк писали, что метафора – это «понимание и переживание сущности одного вида в терминах сущности другого вида» [1, с. 27]. Когнитивная теория метафоры Дж. Лакоффа и М. Джонсона отличается от классического определения Аристотеля тем, что в

первом случае процессу метафоризации присваивается некая когнитивная деятельность, раскрываются заложенные в его основу мыслительные процессы. Это позволяет не просто переложить одно понятие на другое посредством закрепленных в языке средств, а полностью переосмыслить объект метафоризации,



выявить его характерные особенности и выразить его сущность посредством сущности объекта другого класса. Сущность метафоры в таком случае состоит в построении вторичной картины мира [2 – 10]. «Метафора принадлежит не только языку, т. е. не только словам. Мы утверждаем, что процессы человеческого мышления во многом метафоричны. Это то, что имеется в виду, когда мы говорим, что концептуальная система человека структурирована и определена с помощью метафоры. Метафоры как выражения естественного языка возможны именно потому, что они являются метафорами концептуальной системы человека» [4, с. 27]. Из этого следует, что метафора, будучи не только явлением языка, представляется также в качестве инструмента мыслительного и познавательного процесса человека.

Изучение метафоры с точки зрения познавательного механизма началось не так давно по сравнению с изучением метафоры как средства выразительности речи, литературного тропа. Подобные междисциплинарные психолингвистические исследования приурочены к становлению более широкого взгляда на метафору в конце XX века.

Еще в конце прошлого века Е.С. Кубрякова высказывалась в пользу того, что в основе когнитивной лингвистики лежит стремление человека к систематизации и категоризации окружающего мира, оценки существующих явлений и понятий [3]. И в качестве одного из подходящих инструментов для выполнения данной задачи принято считать метафоризацию. Поэтому в когнитивной лингвистике начала XXI века начали понимать метафору как «(основную) ментальную операцию, как способ познания, категоризации, концептуализации, оценки и объяснения мира» [2, с. 16]. Чудинов А.П. также пишет: «Метафора – это не образное средство, связывающее два значения слова, а основная ментальная операция, которая объединяет две понятийные сферы и создает возможность использовать потенции структурирования сферы-источника при концептуализации новой сферы» [8, с. 35].

Первые работы, посвященные изучению метафоры со стороны ее когнитивной организации, принадлежат американским лингвистам Джорджу Лакоффу и Марку Джонсону. Книга «Метафоры, которыми мы живем» являет собой классическое исследование, на которое опирается большинство современных научных публикаций, посвященных вопросу исследования метафоры как когнитивного инструмента познания.

Согласно классической когнитивной теории метафоры Дж. Лакоффа и М. Джонсона, в основу метафоризации положен процесс взаимодействия двух различных концептуальных доменов и структур знаний, ими описываемых. Такими доменами являются сфера-источник и сфера-мишень (source domain and target domain). При этом один концептуальный домен находит выражение в терминах другого [10]. Смирнова М. А. также пишет: «При метафорическом переосмыслении в ходе когнитивного процесса говорящий исследует участки своей долговременной памяти, обнаруживает два референта (часто логически несовместимых), устанавливает между ними осмысленное взаимоотношение и, тем самым, создает метафору. Осмысленное взаимоотношение устанавливается на основании обнаружения ряда общих для двух референтов признаков. Данные признаки отражаются в структуре лексического значения [7].

Таким образом, в ходе взаимодействия концептуальных доменов происходит процесс обработки содержащихся в них структур знаний, являющихся собой обобщенный опыт человека о мире. При этом осуществляется взаимодействие мыслительных процессов, языка и окружающей среды [5]. Вследствие этих процессов в рамках данной теории метафора может выполнять функцию реализации риторических стратегий ведения дискурса, служащих цели убеждения и влияния на мнение собеседника [4].

Итак, особенность данного подхода к изучению метафоры состоит в более широком трактовании ее как познавательного механизма, позволяющего описывать концептуальные абстракции различных областей знания. Более детально

освещается функционирование метафоры с эвристической, познавательной точки зрения.

Ввиду особенностей устройства человеческого мозга, люди опасаются всего неизвестного и непонятного. Этот страх побуждает на поиск ответов и объяснений новых онтологических явлений в понятной и доступной человеческому разуму форме. Именно в этом случае на помощь приходит когнитивная метафоризация в роли инструмента трактования новых концептов. С ее помощью происходит адаптация сложных для понимания концептов определенной области знания под уже существующую систему понятий.

Панкратова С.А. в статье «Когнитивно-семантические аспекты метафорического моделирования» пишет: «В таком ракурсе метафорический выбор – это основанный на механизмах вторичной номинации поиск нового описания абстрактного концепта, осуществляемый в познавательных, эвристических целях (греч.: 'heurisko' – отыскивать, открывать) и способный дать объяснение сути непознанного абстрактного концепта и даже привести к «каскаду» новых мыслей, догадок, первичных рабочих гипотез и теорий» [6, с. 87]. Особенностью метафорического выбора, таким образом, является создание аналогий и ассоциаций между существующими концептами. Это не только дает возможность доступной интерпретации концепта, но и позволяет развивать эти интерпретации в новом русле.

За основу систематизации и анализа метафорических наименований была взята сфера-мишень, то есть та область научно-технической деятельности, в которой и для которой было разработано метафорическое наименование.

В процессе отбора метафорических единиц для данного исследования были изучены достижения во всех развивающихся на данный момент областях науки и техники, таких как авиация, космос, транспорт, роботехника, военная техника, нейронаука, медицина, информационные технологии и связь, энергетика, электроника, материаловедение и разработка дисплеев.

Однако далеко не во всех сферах современной науки и техники были обнаружены случаи метафорической номинации научно-технических достижений. Так, метафорические наименования были найдены в десяти сферах:

- информационные технологии и связь;
- электроника;
- транспорт;
- разработка дисплеев;
- медицина;
- роботехника;
- энергетика;
- космические технологии;
- урбанистика;
- экипировка.

Одной из наиболее разработанных сфер является сфера информационных технологий, в ней на данный момент ведется наибольшее число исследований, в ней же чаще всего встречаются и случаи метафорической номинации: thumb stick, jump stick, millipede memory, artificial intelligence, smartphone, intelligent environment, mining, cloud mining, server farm, virtual reality helmet, virtual reality glasses, mirror website, blockchain, bitcoin.

Следующей сферой, в которой встречается большое число метафорических наименований, является сфера электроники. В эту группу входят наименования всевозможных современных электронных устройств: electronic nose, electronic reader, egloo, smart lens, smart watch, smart sensor, smart zoom, smart card, smart camera, smart bottle, smart doorbells, smart locks.

В сфере транспортных технологий также встречается немало случаев метафорической номинации: hoverbike, hovertrain, hovercar, hoverboard, jetpack,

Таблица 1

Классификация метафорических наименований научно-технических достижений по области разработки

Сфера науки/техники	Примеры наименований	Кол-во	В%
Информационные технологии и связь	thumb stick, jump stick, millipede memory, artificial intelligence, smartphone, mining, cloud mining, server farm, virtual reality helmet, virtual reality glasses, mirror website, blockchain, bitcoin, mining farm, Google, smart TV, smart house	17	32,6%
Электроника	electronic nose, electronic reader, electronic book, egloo, smart lens, smart watch, smart sensor, smart zoom, smart card, smart camera, smart bottle, smart doorbells, smart locks	13	25%
Транспорт	hoverbike, hovertrain, hovercar, hoverboard, jetpack, backpack helicopter, smart car, walking house	8	15,3%
Разработка дисплеев	electronic paper, electronic ink	2	3,8%
Медицина	camera pill	1	1,9%
Роботехника	white-collar robot, blue-collar robot	2	3,8%
Энергетика	energy harvesting	1	1,9%
Космические технологии	curiosity rover, mass driver, space elevator, space fountain	4	7,6%
Урбанистика	intelligent transportation system, smart city, intelligent environment	3	5,7%
Экипировка	invisible helmet	1	1,9%

backpack helicopter, smart car. Чуть меньше метафорических наименований в сфере космических технологий: curiosity rover, mass driver, space elevator, space fountain.

Меньше всего метафор было найдено в таких сферах, как медицина (camera pill), роботехника (white-collar robot, blue-collar robot), разработка дисплеев (electronic paper, electronic ink), энергетика (energy harvesting), экипировка (invisible helmet), урбанистика (intelligent transportation system, smart city, intelligent environment) – не более трех метафорических наименований на каждую область. В табл. 1 представлены результаты классификации метафорических наименований по сфере-мишени.

Как видно из полученных результатов, сфера информационных технологий и связи, а также сфера электроники представлены наибольшим числом метафорических наименований: в сфере информационных технологий – 17, а в сфере электроники – 13. Это говорит не только о степени развитости и растущем интересе к этим областям научного знания, но и о большой склонности этих сфер к порождению метафорических номинативных единиц в сравнении с другими сферами.

На рис. 1 можно ознакомиться с наглядным графическим представлением данных из предложенной выше табл. 1. По результатам классификации на основании разных сфер науки и техники выявлено, что наибольшее число метафорических наименований принадлежит таким сферам, как информационные технологии и связь (32,6%), электроника (25%) и транспорт (15,3%).



Рис. 1. Процентное соотношение метафорических наименований из разных сфер науки и техники

Таким образом, полученные результаты свидетельствуют не только о степени развитости и растущем интересе к этим областям научного знания, но и о сравнительно большом потенциале этих сфер к порождению метафорических номинативных единиц в сравнении с другими сферами.

#### Библиографический список

1. Лакофф Дж., Джонсон М. *Метафоры, которыми мы живем*. Москва, 2004.
2. Будаев Э. В. Становление когнитивной теории метафоры. *Лингвокультурология*. Екатеринбург, 2007; Выпуск 1: 16 – 32.
3. Кубрякова Е. С. *Язык и знание: на пути получения знаний о языке: Части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира*. Москва, 2004.
4. Болочкая Ю. В. Концептуальная метафора и внеязыковая повседневность: сферы взаимодействия. *Язык и право: актуальные проблемы взаимодействия*: сборник материалов V Международной научно-практической конференции. Available at: [http://www.ling-expert.ru/conference/langlaw5/bolockaya\\_kudryashov.html](http://www.ling-expert.ru/conference/langlaw5/bolockaya_kudryashov.html)
5. Мельник О. Г. Метафорическое переосмысление пространства. *Известия ЮФУ. Технические науки*. 2012; № 10: 22 – 28.
6. Панкратова С. А. Когнитивно-семантические аспекты метафорического моделирования. *Известия РГПУ имени А. И. Герцена*. 2009; № 87: 88 – 99.
7. Смирнова М. А. Понятие «метафора» и подходы к ее изучению. *Филология и литературоведение*. 2014; № 9: 45 – 53.
8. Чудинов А. П. *Россия в метафорическом зеркале: Когнитивное исследование политической метафоры (1991 – 2000)*. Екатеринбург, 2001.
9. Юнусова М. О. Метафорическое моделирование в политическом дискурсе (на материале англоязычных и русскоязычных СМИ о событиях на Украине 2013 – 2014 гг.). *Актуальные вопросы филологической науки XXI века: сборник статей V Международной научной конференции молодых ученых*. Екатеринбург, 2016: 73 – 79.
10. Lakoff G. *The Contemporary Theory of Metaphor. Metaphor and Thought*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993: 202 – 251.

#### References

1. Lakoff Dzh., Johnson M. *Metaphors, kotoryimi my zhivem*. Moskva, 2004.
2. Budaev E. V. Stanovlenie kognitivnoy teorii metafory. *Lingvokulturologiya*. Ekaterinburg, 2007; Vypusk 1: 16 – 32.
3. Kubryakova E. S. *Yazyk i znanie: na puti polucheniya znaniy o yazyke: Chasti rechi s kognitivnoy tochki zreniya. Rol' yazyka v poznanii mira*. Moskva, 2004.
4. Bolockaya Yu. V. Konceptual'naya metafora i vneyazykovaya povsednevnost': sfery vzaimodeystviya. *Yazyk i pravo: aktual'nye problemy vzaimodeystviya*: sbornik materialov V Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Available at: [http://www.ling-expert.ru/conference/langlaw5/bolockaya\\_kudryashov.html](http://www.ling-expert.ru/conference/langlaw5/bolockaya_kudryashov.html)
5. Mel'nik O. G. Metaforicheskoe pereosmysleniye prostranstva. *Izvestiya YuFU. Tehnicheskie nauki*. 2012; № 10: 22 – 28.
6. Pankratova S. A. Kognitivno-semanticheskie aspekty metaforicheskogo modelirovaniya. *Izvestiya RGPU imeni A. I. Gercena*. 2009; № 87: 88 – 99.
7. Smirnova M. A. Ponyatie «metafora» i podhody k ee izucheniyu. *Filologiya i literaturovedenie*. 2014; № 9: 45 – 53.
8. Chudinov A. P. *Rossiya v metaforicheskom zerkale: Kognitivnoe issledovanie politicheskoy metafory (1991 – 2000)*. Ekaterinburg, 2001.
9. Yunusova M. O. Metaforicheskoe modelirovanie v politicheskom diskurse (na materiale angloyazychnykh i russkoyazychnykh SMI o sobyitiyah na Ukraine 2013 – 2014 gg.). *Aktual'nye voprosy filologicheskoy nauki XXI veka: sbornik statej V Mezhdunarodnoj nauchnoy konferencii molodykh uchennyh*. Ekaterinburg, 2016: 73 – 79.
10. Lakoff G. *The Contemporary Theory of Metaphor. Metaphor and Thought*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993: 202 – 251.

Статья поступила в редакцию 27.11.19

УДК 81.13

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10250

**Lukashevich E. V.**, Doctor of Sciences (Philology), Professor, Altai State University (Barnaul, Russia), E-mail: [lmce@mail.ru](mailto:lmce@mail.ru)  
**Fotieva I. V.**, Doctor of Sciences (Philosophy), Professor, Altai State University (Barnaul, Russia), E-mail: [fotieva@bk.ru](mailto:fotieva@bk.ru)

**FORMATION OF THE MEDIA IMAGE OF JUDICIAL AUTHORITIES BY THE MEDIA OF ALTAI KRAI.** The article presents results of a study of the media image of the judiciary, formed by the media of the Altai Krai. It is noted that the media play an important role in shaping the public perceptions of the judicial system. As part of the study, a content analysis, a concept analysis and an intent analysis of fourteen publications are carried out, which allowed to come to the following main conclusions. Despite a number of positive materials, two directions prevail in shaping the image of the court. In the materials of the first direction, the court is formalized, judges appear as mechanized actors, which leads to the depersonalization of the judicial system. The texts of the second direction often contain value judgments, vocabulary with a negative connotation. Thus, in both cases, a negative image of the court is formed, which, however, does not always mean bias; therefore, the self-criticism of the judiciary will help create its positive image.

**Key words:** media image, court, judicial system, media space, media.

**Е. В. Лукашевич**, д-р филол. наук, проф., Алтайский государственный университета, г. Барнаул, E-mail: [lmce@mail.ru](mailto:lmce@mail.ru)  
**И. В. Фотиева**, д-р филос. наук, проф., Алтайский государственный университет, г. Барнаул, E-mail: [fotieva@bk.ru](mailto:fotieva@bk.ru)

## ФОРМИРОВАНИЕ МЕДИАОБРАЗА СУДЕБНОЙ ВЛАСТИ СРЕДСТВАМИ МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ АЛТАЙСКОГО КРАЯ

В статье приводятся результаты исследования медиаобраза судебной власти, формируемого средствами массовой информации Алтайского края. Отмечается, что СМИ играют важную роль в формировании представлений населения о судебной системе. В рамках исследования проводился контент-анализ, концепт-анализ и интент-анализ четырнадцати изданий, что позволило прийти к следующим основным выводам. Несмотря на ряд позитивных материалов, преобладают два направления в формировании образа суда. В материалах первого направления суд формализован, судьи предстают механизированными

акторами, что приводит к обезличиванию судебной системы. В текстах второго направления часто встречаются оценочные суждения, лексика с негативной коннотацией. Таким образом, в обоих случаях формируется негативный образ суда, что, тем не менее, не всегда означает предвзятость; поэтому самокритичность судебной власти будет способствовать созданию ее положительного образа.

**Ключевые слова:** медиаобраз, суд, судебная система, медиaprостранство, СМИ.

Как известно, средства массовой информации сегодня во многом формируют социокультурное, политическое и идеологическое пространство страны, играют важную роль в развитии представлений населения о государственных и социальных институтах, в том числе и о судебной системе. Согласно исследованиям, в сознании большей части граждан сформировался достаточно негативный образ судов и судебной системы в целом. Аналитики утверждают, что в основе такого восприятия лежат как факторы объективного порядка (организационные, кадровые, финансовые проблемы судов, известные в обществе практики нарушения прав граждан и т.д.), так и субъективные обстоятельства, в том числе низкий уровень информированности граждан о работе судебной системы. Это в значительной степени обусловлено как отсутствием доступной информации о работе судебных органов для широких слоев населения, так и интереса значительной части населения к информации подобного рода. При этом основным информационным источником о работе судов для значительной части россиян выступают СМИ. Следовательно, именно медиа конструируют образы, на основании которых аудитория формирует свое восприятие судебной власти и отношение к ней.

Этот процесс называется *медиатизацией*, то есть перенесением явлений объективной действительности в медиасреду путем трансформации их в образ, который в дальнейшем оказывает влияние на саму объективную действительность. В данном случае речь идет о формировании медиаобразов судебной системы, суда и судьи.

Понятие «медиаобраз» часто используется в контексте современных исследований медиа. Однако его трактовка в разных работах неоднозначна, единого значения этого понятия пока нет. «Понятие "медиаобраз", хотя оно и употребляется в журналистской практике, терминологического статуса не имеет. Не рассматривается в теоретическом плане и круг связанных с ним проблем» [1, с. 8].

Исследователи дают разные определения медиаобразу. Так, например, Л.В. Хочунская пишет: «Мы предлагаем рабочее понятие медиаобраза как закодированное в медийном тексте ценностное представление автора о медиа-объекте, имеющее диалогический (полилогический) характер и вызывающее ценностную реакцию адресата» [2, с. 93]. Е.Н. Богдан так характеризует это понятие: «Медиаобраз представляет собой тот информационный слой, который возникает между собственно социальным миром и его образом как в сознании индивида, так и в сознании общества посредством деятельности СМИ» [1, с. 13]. Чаще всего под медиаобразом понимают либо совокупность эмоциональных и рациональных представлений, основанных на информации, получаемой из СМИ, либо особый образ реальности, предъявляемый массовой аудитории медиаиндустрией [3, с. 91].

Процесс формирования образа в СМИ называют медиатизацией. Этот термин вошел в сферу исследований в области массмедиа во второй половине XX века, что было связано с началом информационного этапа развития общества и появлением Интернета. Термин был предложен Дж. Томсоном в 1990 году для обозначения влияния медиа на общественное сознание и бытие [4, с. 44]. До сих пор у термина «медиатизация», как и у «медиаобраза», нет закреплённого объема понятия. И.В. Рогозина определяет медиатизацию как «...процесс и результат глобального воздействия на мышление индивидов при помощи различных медиа, выражающегося в формировании картины мира посредством специфически медийных когнитивных (медиа-когнитивных) – когнитивных структур познания и представления реальности, возникающих при взаимодействии индивида с глобальным информационным пространством. Медиа-когнитивные, формируемые под воздействием средств массовой коммуникации, становятся частью содержания мышления индивидов и ведут к сближению картин мира не только членом одного социума, но и членом различных этнокультурных сообществ» [5, с. 3].

Основной отличительной чертой всех существующих определений термина «медиатизация» считается способность данного процесса формировать медиареальность с её медиаобразами и медиаверсиями того или иного события, которые, в свою очередь, могут менять сознание реципиента. Современный человек, вовлеченный в информационное пространство повседневной жизни, превращается в потребителя разнообразного медиативара и попадает в определенную зависимость от него.

Основополагающим фактором формирования картины мира является медиаинформация, заменяющая собой непосредственный опыт и знания людей о мире. Человек в современных рамках коммуникации постоянно сверяет со СМИ все важные политические, социальные, экономические решения. Этот феномен особенно характерен для отображения в медийной среде государственных органов и, в частности, суда. СМИ транслируют информацию об их деятельности, предоставляют трибуну для выражения критических и позитивных оценок их работы. При этом большое количество потребителей такого контента не имеют собственных представлений о работе ведомств. Сложившийся в их сознании образ основывается исключительно на информации, которую они получают с экрана телевизора или из печатных изданий.

Исследованию взаимоотношений суда и прессы посвящено много работ. Многие авторы сходятся во мнении, что основной проблемой является отсутствие законодательной базы, регулирующей взаимоотношения сторон. На этом основании предлагаются принципы регулирования отношений. Так, например, А.С. Безназук утверждает, что «...усилия, прилагаемые на противостояние журналистам, надо направить на сотрудничество. Убежден, суд вправе и обязан отстаивать свое мнение, он должен объяснять свое решение в СМИ, только так можно оказывать влияние на общественное мнение, что, бесспорно, способствует укреплению авторитета судебной власти» [6]. Е.А. Мишина отмечает следующие признаки, присущие взаимоотношениям судов и СМИ в России на сегодняшний день: традиционно низкое общественное мнение о судах; ограниченный доступ населения и журналистов к информации; взаимная подозрительность и предубежденность судей и журналистов. Основные взаимные претензии – недостаточно высокая квалификация, предвзятость и продажность. При этом судьи зачастую попросту боятся журналистов и поэтому всячески «отсекают» их от информации, создавая для них препятствия в освещении судебных процессов, а судьи, ссылаясь на существующие запреты, трактуют их чрезмерно расширительно. Далее: отрицательный уклон в освещении работы судов; недостаток квалифицированных пресс-секретарей, умеющих правильно работать с журналистами. По ее мнению, отношение судов к прессе – не только одно из проявлений отношения власти к независимым СМИ и свободе слова, но и зеркало того, что происходит со свободой слова в современной России, где СМИ подвергаются многочисленным ограничениям и преследуются за объективное освещение происходящего во властных структурах. Основная же проблема взаимоотношений судов и СМИ – взаимная предубежденность и недоверие. Эту проблему можно начать конструктивно решать при наличии желания и совместных усилий судов и СМИ и, самое главное, политической воли [7].

И, наконец, возвращаясь к ранее сказанному, еще раз подчеркнем важность объективного и непредвзятого освещения деятельности судебной системы в средствах массовой информации или, иными словами, создание адекватного медиаобраза. Первым шагом в этом направлении должна быть оценка сегодняшнего медиаобраза с помощью релевантной методологии. Этому было посвящено авторское исследование с применением контент-анализа, концепт-анализа и интент-анализа. Не имея возможности представить весь объем полученных данных, остановимся на наиболее показательных моментах.

Единицей **контент-анализа** была публикация на каком-либо сайте, принадлежащем одному из выбранных нами медиа («Алтай: дела судейские», «Алтайская правда», «Алтапресс», «Амител», «АиФ-Алтай», «Банкфакс», «Камеиское известия», «Катунь-24», «Московский комсомолец», «Наши новости», «Политсибру», «ИА Регнум», «Российская газета», «Тальменская жизнь»). Были проанализированы следующие категории и признаки: авторство (текст с одним автором/полифоничный текст); рубрика; жанр; источники информации; основание для публикации (факт, событие, явление, проблема); отношение к суду (положительное/нейтральное/негативное); стиль изложения; тип креолизованного текста и его функции; тип заголовка (оценочный/фактографический). Единица счета – упоминание, наличие признака в публикации. Приведем некоторые результаты.

**Авторство.** Т.В. Шмелева выделяет три основных свойства авторского начала: выявленность автора и его роли, степень сложности (один автор или несколько), удельный вес авторства в тексте [8]. В рамках контент-анализа нас интересовал второй аспект – степень сложности. Т.В. Шмелева предлагает вслед за М.М. Бахтиным называть тексты со сложным авторским началом полифоничными. Результаты анализа выбранных изданий показывают, что три пятых материалов имеют одного автора. Один материал в жанре статьи принадлежит помощнику судьи, все остальные написаны журналистами с привлечением комментаторов-экспертов: судей, юристов, адвокатов.

**Рубрика.** Отнесение текста к той или иной рубрике позволяет судить не только о его тематике, но и о позиционировании этого материала в редакции. Это предопределяет восприятие текста читателем. В нашем анализе одна пятая публикаций относится к рубрике «Происшествия», которая соотносится с темой криминала. Проблемы правосудия в России показаны в рубриках «Общество» и «Политика». Проблемы, связанные с функционированием судов, относятся к управленческой тематике. Сюда входят материалы о внутренней жизни судов: состояние зданий, кадровый голод, повышение квалификации персонала, дресскод. Чаще всего материалы, связанные с судами, относят к той или иной рубрике в зависимости от того, в какой сфере возникает судебное разбирательство. Нормативно-правовая тематика включает в себя материалы, в которых разъясняются основные законы и нормативно-правовые акты. Примеры такого текста можно найти в рубрике «К сведению». Тема судебной власти представлена с нескольких ракурсов: освещение результатов деятельности судов, обнародование судебных решений; освещение внутренних проблем судебной власти; юридическое просвещение, алгоритмы и правила взаимодействия с судом. Проблемы судебной власти показаны через призму общественно-политических вопросов, а проблемы



общества (преступность, коррупция, халатность) – с нормативно-правовой точки зрения. В некоторых текстах эти два ключевых блока проблем сталкиваются, тогда внутрисистемные проблемы суда журналисты начинают решать с общегосударственных позиций. Ярче всего это проявляется, когда затрагивается проблема правосудия, автор сталкивается в тексте судьей и не удовлетворенного решением этого судьи героя.

**Источники информации.** Вслед за Г.В. Лазутиной разделим выявленные источники на 3 типа: человек, документ, предметно-вещественная среда [9, с. 119]. Из 43 указанных источников 22 – люди, чаще всего работники судов, юристы (в качестве независимых экспертов), адвокаты. Реже – обвиняемые или служащие других ведомств. На информацию какого-либо ведомства в целом ссылаются 4 раза. Мы обнаружили 17 отсылок к документальным источникам, из них 13 – на официальные документы, остальное – перепечатки из других СМИ. Меньше всего журналисты прибегали к материалам дела (1 раз); чаще всего – к нормативно-правовым актам (12 раз). В 10 текстах не указан ни один источник информации. Большое количество неатрибутированных источников в текстах заставляет предполагать, что журналисты выдают непроверенную информацию.

**Основание для публикации (факт, событие, явление, проблема).** Чаще всего основаниями для публикаций становились этапы судебных разбирательств, например, вынесение вердикта, его обжалование, обращение в суды высших инстанций и т.д. При этом журналисты одновременно контролируют действия судей, дают им оценку. Меньше всего материалов, основаниями для которых стали происшествия; среди них стоит отметить ситуации, когда кто-либо оскорбляет судью. Публикация таких историй одновременно и снижает статус судей, показывая их прикосновенность, и акцентирует внимание на проблеме неуважения к суду. С другой стороны, закрепляются прецеденты, «плохие» примеры снижают грань допустимого в отношениях с судьями.

**Отношение к суду (положительное/нейтральное/негативное).** СМИ Алтайского края по-разному преподносят ситуации, связанные с судом. Как правило, те медиа, у которых в учреждениях есть органы власти, более лояльны к суду. Кроме того, все материалы в жанре интервью тоже позиционируют судебную систему с «правильной» стороны. Журналисты не задают острых вопросов или вопросов по какой-либо конкретной ситуации в суде. Если затрагиваются проблемы судебной власти, то респондент чаще предлагает свое видение причин и путей решения этой проблемы. В нейтральных материалах суд обезличен. Акцент делается на том, что «суд вынес приговор». Встречаются материалы, в которых судьи выступают экспертами; они не являются участниками события, а дают им независимую оценку по просьбе журналиста.

Негативных материалов больше, чем остальных, и в таких текстах журналисты, как правило, принимают точку зрения несправедливо осужденных людей (с позиции журналиста). Корреспонденты изданий пересказывают чужую точку

зрения с использованием эмоционально-оценочных конструкций («судилище», «ничего общего с правосудием» и т.д.). Иногда такие высказывания выносятся в заголовок, что формирует у читателя мнение еще до того, как он прочтет материал и разберется в истории. Таким образом, журналисты изначально ставят штамп и затем пользуются стереотипностью читательского восприятия. При этом мнение второй стороны конфликта приводится в тексте редко. Это усугубляет его манипулятивный характер.

Отметим некоторые результаты **концепт-анализа** 35 текстов по компоненту «эмоции и оценка». Эмоции представлены в 20% текстов; оценка – в 100%. Семантика оценки: негативная – 82,9% текстов; положительная – 17,1% публикаций. Из наиболее показательных результатов **интен-анализа** отметим следующее. Из 50 проанализированных текстов интенция «дискредитация» присутствовала в 20-ти материалах; интенция «обвинение (личное)» – в 19.

В сложившемся медиадискурсе представление о судебной власти формируется в зависимости от редакционной политики изданий и специфики подачи материалов в них. В результате можно выделить два основных вектора в формировании образа суда в зависимости от степени его **формализации**. В материалах, где суд формализован, судьи выступают механизированными акторами, что приводит к обезличиванию судебной системы. Язык лишен средств выразительности. Отсутствуют эмоция и оценка, информемы преобладают над прагматикой. Такой подход к освещению суда позиционирует суд как закрытое, отдаленное от общества ведомство.

В группе текстов с менее формализованным образом суда чаще встречаются оценочные суждения, даются комментарии работе судей. Воздействие на эмоциональную сферу происходит посредством включения в заголовки лексики с негативной коннотацией. Оценка реализуется, как правило, посредством цитирования, при этом зачастую цитируется речь представителя только одной стороны судебного процесса, что нарушает принцип объективности журналистики. Интенции дискредитации и разоблачения встречаются чаще, чем интенция презентации. Основная критика судей связывается с незаконностью и несправедливостью их решений, по мнению журналистов, которые пытаются взять на себя функции суда. Репрезентации судебной власти несут обвинительный уклон, что формирует отрицательный имидж судебной власти в медиа.

В целом даже принимая во внимание, что некоторые издания стремятся объективно освещать судебную тематику, степень оценочности в журналистских материалах высока. Однако это не означает, что многие негативные оценки, выносимые журналистами, не имеют под собой реальной основы. Даже в случае их преувеличенности самокритика, не так часто звучащая из уст представителей судебной власти, может рассматриваться как признак их честности и открытости, что будет способствовать созданию положительного образа судебной власти в стране.

#### Библиографический список

1. Богдан Е.Н. *Медиаобраз России как средство консолидации общества: структурно-функциональные характеристики*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Москва, 2007.
2. Хочунская Л.В. *Феномен медиаобраза: социально-психологический аспект*. Вестник РУДН. Серия: Литературоведение. Журналистика. 2013; № 2: 91 – 95.
3. Галинская Т.Н. *Понятие медиаобраза и проблема его реконструкции в современной лингвистике*. Вестник ОГУ. 2013; № 11 (160): 91 – 94.
4. Дзялошинский И.М. *Медиапространство России: коммуникационные стратегии социальных институтов*. Москва: Изд-во АПК и ППРО, 2013.
5. Рогозина И.В. *Медиа-картина мира: когнитивно-семiotический аспект*. Автореферат диссертации ... доктора филологических наук. Барнаул, 2003.
6. Безнасюк А.С. *Открытость правосудия ему же на пользу*. Available at: <http://www.vkks.ru/publication/178/>
7. Мишина Е.А. *Суды и СМИ: история нелюбви? Ч. 2*. Available at: <https://imrussia.org/ru/pravo/1169-courts-and-the-media-a-loveless-story-part-2>
8. Шмелева Т.В. *Автор в медиатексте*. Available at: [http://www.novsu.ru/npe/files/um/1588617/portrait/Data/avtor\\_v\\_mediatekste.html](http://www.novsu.ru/npe/files/um/1588617/portrait/Data/avtor_v_mediatekste.html)
9. Лазутина Г.В. *Основы творческой деятельности журналиста*. Москва: «Аспект Пресс», 2001.

#### References

1. Bogdan E.N. *Mediaobraz Rossii kak sredstvo konsolidacii obshchestva: strukturno-funkcionalnye harakteristiki*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Moskva, 2007.
2. Hochunskaya L.V. *Fenomen mediaobraza: social'no-psihologicheskij aspekt*. Vestnik RUDN. Seriya: Literaturovedenie. Zhurnalistika. 2013; № 2: 91 – 95.
3. Galinskaya T.N. *Ponyatie mediaobraza i problema ego rekonstrukcii v sovremennoj lingvistike*. Vestnik OGU. 2013; № 11 (160): 91 – 94.
4. Dzyaloshinskij I.M. *Mediaprostranstvo Rossii: kommunikacionnye strategii social'nyh institutov*. Moskva: Izd-vo APK i PPRO, 2013.
5. Rogozina I.V. *Media-kartina mira: kognitivno-semioticheskij aspekt*. Avtoreferat dissertacii ... doktora filologicheskikh nauk. Barnaul, 2003.
6. Beznasjuk A.S. *Otkrytosť pravosudiya emu zhe na pol'zu*. Available at: <http://www.vkks.ru/publication/178/>
7. Mishina E.A. *Sudy i SMI: istoriya nelyubvi? Ch. 2*. Available at: <https://imrussia.org/ru/pravo/1169-courts-and-the-media-a-loveless-story-part-2>
8. Shmeleva T.V. *Avtor v mediatekste*. Available at: [http://www.novsu.ru/npe/files/um/1588617/portrait/Data/avtor\\_v\\_mediatekste.html](http://www.novsu.ru/npe/files/um/1588617/portrait/Data/avtor_v_mediatekste.html)
9. Lazutina G.V. *Osnovy tvorcheskoy deyatel'nosti zhurnalista*. Moskva: «Aspekt Press», 2001.

Статья поступила в редакцию 29.11.19

УДК 8(081)

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10251

**Sagiryana E.S.**, senior teacher, Don State Technical University (Rostov-on-Don, Russia), E-mail: [kadastr\\_37@mail.ru](mailto:kadastr_37@mail.ru)  
**Bylkova S.V.**, senior lecturer, Don State Technical University (Rostov-on-Don, Russia)

**PRIMARY AND SECONDARY SYNTACTIC FUNCTIONS OF WORD FORMS.** The article describes primary and secondary syntactic functions of the numeral name, conditioned in the diachronic and synchronous plans. The analysis of the categorical meaning of numerals: the value of the number – quantity, and alignment quantities, with the value of objectivity. The paper presents occasional transition of words from one parts of speech in the other, morphological and gemorphological of the sentence, and syncretism categorical values cardinal numbers and syncretic function as a specific feature of an object, manifested simultaneously with the action.

The features of norms of use of grammatical forms of numerals are considered: fluctuations of norms are caused by the tendency to standardization of quantitative expression, increase of use of forms of quantitative numerals that is defined by the nature of mathematical thinking.

**Key words:** word forms, syntactic functions, non-morphologized terms, etymological series, diachronic plan, contamination, occasional transition, syncretism.

*Е.С. Сагирьянц, ст. преп., Донской государственный технический университет, г. Ростов-на-Дону, E-mail: kadastr\_37@mail.ru*

*С.В. Былкова, доц., Донской государственный технический университет, г. Ростов-на-Дону*

## ПЕРВИЧНОСТЬ И ВТОРИЧНОСТЬ СИНТАКСИЧЕСКИХ ФУНКЦИЙ СЛОВОФОРМ

Статья посвящена описанию первичных и вторичных синтаксических функций имени числительного в диахронном и синхронном планах. Дан анализ категориального значения числительных: значение количества – количественность, а также совмещения значения количества, со значением предметности и признаковости. Представлен окказиональный переход слов из одних частей речи в другие, морфологизованные и неморфологизованные члены предложения, а также синкретизм категориального значения количественных числительных и синкретичная функция дунлексива как особого признака предмета, проявляющегося одновременно с действием. Рассмотрены особенности норм употребления грамматических форм числительных: колебания норм были вызваны тенденцией к стандартизации количественного выражения, резким возрастанием употребительности форм количественных числительных, что определяется самой природой математического мышления.

**Ключевые слова:** словоформы, синтаксические функции, неморфологизованные термины, этимологические ряды, диахронический план, контаминация, окказиональный переход, синкретизм.

Понятие первичности и вторичности синтаксических функций словоформ в научной литературе связывается с понятием морфологизованных и неморфологизованных членов предложения, с «движением частей речи» в структуре предложения [1]. Само же явление первичности и вторичности как соотношение основного, исходного и производного обнаруживается во всех сферах языковой системы, оно обусловлено ее развитием и постоянным совершенствованием. Первичность и вторичность могут быть обусловлены как в диахронном, так и в синхронном планах.

Выделение первичности и вторичности в диахронном плане есть восстановление членов этимологического ряда, отражающего историческую последовательность эволюционного процесса, например, морфологизованные и неморфологизованные члены предложения как проявление исторического процесса развития синтаксических категорий, транспозиция частей речи как исторически закрепленный словообразовательный процесс и т.п. [2].

В синхронном плане явление первичности и вторичности можно представить в виде ряда, члены которого противостоят друг другу по признаку производности, например, окказиональный переход слов из одних частей речи в другие, морфологизованные и неморфологизованные члены предложения как результат прямого и переносного функционирования словоформ в современном русском языке.

Первичной синтаксической функцией мы называем такое функционирование словоформы, при котором ее категориальное (части речи) и синтаксическое (типовое значение члена предложения) значения совпадают. Вторичной синтаксической функцией мы называем такое функционирование словоформы, при котором ее категориальное значение не совпадает с синтаксическим.

Все части речи по грамматическим свойствам делятся на две группы: основные и неосновные, контаминационные, производные. Основные – существительное, прилагательное, глагол, наречие. Каждая из этих частей речи имеет свои, свойственные только ей грамматические свойства (в том числе и первичные, и вторичные синтаксические функции). Неосновные, контаминационные производные части речи – числительное, местоимение, причастие. Каждая из этих частей речи объединяет в том или ином соотношении свойства основных частей речи. В истории лингвистики практически четко отразилось противопоставление этих двух групп: описание числительных, местоимений, причастий и деепричастий постоянно сопровождалось (и сопровождается в настоящее время) колебаниями в их квалификации как частей речи: то их выделяют в самостоятельные части речи, то распределяют по другим частям речи, характеризуя как разряды той или основной части речи (ср. напр.: Грамматика русского языка. Под ред. В.В. (1953) и Русская грамматика. Под ред. Н.Ю. Шведовой (1980)).

В данной статье ставится задача описать первичные и вторичные синтаксические функции имени числительного. Категориальное значение числительных – значение количества – количественность [3]. Количественные числительные, как отмечают исследователи, исторически формировались на базе слов с предметным значением [4]. В настоящее время в системе количественных слов есть такие, которые отчетливо совмещают признаки числительных и существительных, поэтому в научной литературе такие слова квалифицируют двойко: то как существительные, то как числительные (тысяча, миллион, миллиард, триллион и др.). Кроме того, в современном русском языке наблюдаются процессы образования слов с неопределенно-количественным значением на базе имен существительных [5] (лес рук, поток писем, океан слов, море бумаг, пропасть дел). Следовательно, у количественного числительного значения количества в каком-то отношении совмещается со значением предметности, грамматически это проявляется в абсолютности категории падежа (в именительном и винительном падежах числительное управляет существительным).

В то же время количественные числительные дают количественную характеристику предметам, определяют их по количественному признаку, т.е. значение количества совмещается со значением признаковости, грамматически это проявляется в относительности категории падежа (в косвенных падежах количественные числительные, подобно прилагательным, согласуются с существительными). Следовательно, у количественных числительных значение количества совмещается со значением предметности и признаковости. Причем это совмещение не является постоянным. В определенных условиях усиливается значение количества, в других – значение признаковости, в третьих – значение предметности.

Разграничение первичных и вторичных синтаксических функций находит отражение в характере грамматических вопросов, задаваемых к анализируемой словоформе. Если к словоформе в предложении можно задать один вопрос, это означает, что категориальное значение слова совпадает с его синтаксическим значением (вопрос совмещает и морфологическое, и синтаксическое значение словоформы [6], т.е. словоформа выступает в первичной синтаксической функции: Серые тучи закрывали небо. – Какие тучи? (второй вопрос невозможен).

Если к словоформе можно задать два и более грамматических вопроса, это означает, что словоформа выступает во вторичной функции (один из вопросов отражает ее категориальное, а другой – синтаксическое значение). Площадь перед вокзалом покрыта цветами. – Площадь какая? И перед чем?

Количественное числительное отвечает на вопрос сколько? (в соответствующем падеже) или сколько раз? Сколько штук? (в тексте этот вопрос может конкретизироваться – сколько книг? Сколько дней? и т.д.), сколько человек? (в тексте этот вопрос может конкретизироваться – сколько студентов? Сколько девочек?).

Следовательно, первичной функцией для количественных числительных будет та (или те), в которой к словоформе можно задать только один вопрос: сколько? в соответствующем падеже или вопрос сколько? с необходимым конкретизатором (сколько человек? Сколько штук? и т.д.) В современном русском языке в двух функциях можно задать только один вопрос: сколько? Это функция особого типа обстоятельство – обстоятельство меры [7] и функция согласованного определения. В этих функциях количественность выступает как единственное значение словоформы.

Обстоятельства меры были выделены в особый тип обстоятельств в «Грамматике русского языка» [8]. Обстоятельства меры выражают количественную характеристику действия, состояния или признака, отвечают на вопрос сколько? (сколько раз? Во сколько раз?) и обозначают меру пространства (шел пять километров, бежал около ста метров – сколько?), меру времени (жил 70 лет; проработал тридцать лет – сколько?, как долго?), меру объема, веса, крепости, стоимости (выпил молока два стакана; купил яблок 3 килограмма; температура повысилась на пять градусов; книга стоит два рубля – сколько? На сколько градусов?), меру количества действий, событий, явлений (три раза постучал; десять раз присел – сколько раз?) [9].

Признаковое значение количества выступает на первый план при функционировании количественных числительных в функции согласованного определения. В косвенных падежах количественные числительные выполняют функцию определения к существительному, согласуются с ним и в соответствующем падеже отвечают на вопрос сколько? (вопрос какой? в этих случаях невозможен: встретились с десятью студентами (со сколькими студентами?); рассказали о трех событиях (о скольких событиях?). В таких случаях количественно-именное сочетание является свободным, и каждый его компонент выполняет свою синтаксическую функцию: существительное – косвенного дополнения, несогласованного определения или обстоятельства, числительное – определения при данном существительном. Семантически функция определения соответствует категориальному значению числительного (в одном из аспектов его семантики). Синкретизм самого категориального значения количественных числительных (наслое-

ние на количественность значения предметности и признаковости) обусловил своеобразие их синтаксического функционирования, которое проявляется в том, что количественно-именное сочетание функционирует то как синтаксически неразложимое, то как синтаксически свободное. Причем в одних функциях актуализируется значение предметности, а затем количества, в других – значение признаковости, а затем количества.

Значение предметности при осмыслении идеи количества выступает на первый план при функционировании количественных числительных в роли подлежащего и дополнения. Но эти функции для количественных числительных многозначны, ибо в них происходит совмещение значения предметности и значения количества. Поэтому и числительным, и количественно-именным сочетаниям в роли подлежащего и дополнения задаются два вопроса в соответствующем падеже: кто? Что? и вопрос сколько чего-то? Сколько кого-то? Шли два приятеля (кто? Сколько приятелей?); вырастили двух сыновей (кого? Скольких сыновей?). Совмещение двух значений в указанных функциях не приводит к столкновению синтаксического и категориального значений, так как значение предметности в определенном отношении свойственно количественному числительному как части речи, т.е. является частью категориального значения. Вопрос сколько кого-то? Сколько чего-то? выступает как уточняющий вопрос к вопросам кто? Что? Этот вопрос не является дифференцирующим: он может быть задан к любому члену предложения, выраженному количественным числительным или количественно-именным сочетанием. Только для функции обстоятельства меры и составленного определения этот вопрос является единственно возможным.

Количественно-именные сочетания могут выступать в функциях обстоятельства времени и места, несогласованного определения. В этих функциях они синтаксически неразложимы, т.е. функционируют как единое целое и выражают время действия, место действия или признак предмета, значение же количества на уровне синтаксических значений не проявляется, поэтому вопрос к подобному члену предложения не отражает значения количества: К двадцати годам окончил училище (когда окончил?); Лагерь расположен в пяти километрах от города (где расположен?); Дома остался ребенок пяти лет (какой ребенок?). Вопрос со словом «сколько?» в соответствующем падеже в подобных предложениях задается не ко всему количественно-именному сочетанию как члену предложения, а к числительному внутри этого словосочетания: к двадцати годам (к скольким годам?); в пяти километрах (в скольких километрах?); пяти лет (скольких лет?). Поэтому такой вопрос не является дифференцирующим синтаксическим вопросом. Ни значение времени, ни значение места не совпадают с категориальным значением количественных числительных, поэтому данные функции должны квалифицироваться как вторичные.

Порядковое числительное дает количественную характеристику одному, последнему из считаемых предметов, следовательно, категориальное значение количественное предстает в сочетании со значением признаковости. Адекватность грамматической природы порядковых числительных заставляет некоторых исследователей отнести их к группе имен прилагательных [10]. Не занимаясь в данном случае анализом этого вопроса, отметим, что первичные и вторичные функции порядковых числительных аналогичны функциям прилагательного. Однако проявление самих функций весьма специфично. Первичными функциями для порядкового числительного являются функции определения и сказуемого, так же, как и для имен прилагательных. Вторичные функции – подлежащее, дополнение, обращение (крайне редко) и дуплексив. Но в отличие от прилагательных, которые обязательно субстантивируются, попав в функции подлежащего и дополнения, порядковые числительные в этих функциях регулярной субстантивации не подвергаются.

Важно отметить, что в научной литературе, посвященной системному описанию трансформации в области частей речи и дающей в виде обобщающих таблиц систему всех возможных трансформаций частей речи в современном русском языке, субстантивация порядковых числительных практически не описана [11].

М.Ф. Лукин в статье, посвященной проблеме субстантивации количественных и собирательных числительных, попутно отмечает, что субстантивация порядковых числительных наблюдается «исключительно редко», при этом числительные имеют значение лица «третий лишний». Или же при этих числительных опускается существительное (приготовить на первое суп, на второе – котлеты). В «Русской грамматике» (2005) отмечается еще один случай субстантивации счетных прилагательных (порядковых числительных) – со значением одной части от целого (в дробях): пятая, сотая, одна седьмая, три сотых.

Е.П. Калечиц говорит о субстантивации числительных в сфере фразеологизмов и в числе примеров на субстантивацию других числительных: Двое дерутся, третий не подходит: Одного не знаю, другого не вижу, третьего не помню; Один идет, четвертый ведет, а пятый сидит, в оба глаза глядит.

Субстантивация прилагательного есть результат действия трёх процессов: во-первых, происходит опущение (эллиipsis) определяемого имени существительного, во-вторых, семантика опущенного существительного включается в семантику субстантивирующегося прилагательного и, в-третьих, данное прилагательное занимает позицию опущенного существительного и выполняет его синтаксическую функцию (подлежащего или дополнения). Но хотя порядковые числительные грамматически как будто похожи на имена прилагательные (недаром существует тенденция включать их в этот разряд), однако в очень редких

случаях субстантивация порядковых числительных происходит в силу действия процессов, свойственных прилагательным.

Возможность субстантивации порядковых числительных связана, прежде всего, с их семантикой: те порядковые числительные, у которых собственно количественное значение совмещается с некоторым качественным, при определённых условиях могут подвергаться субстантивации. Это, прежде всего, относится к слову первый. Рассмотрим текст.

«Без первых ни одно дело не начинается, какое бы оно ни было, большое или малое. Первым всегда тяжелее, им всегда достается лиха больше, чем идущим следом. Легко ли бойцу первому выпрыгнуть из окопа и повести за собой в атаку людей? Легко ли было первому космонавту расставаться с Землей и идти в неведомое? Мы здесь первые со всеми вытекающими из этого звания последствиями. – Давайте выпьем, ребята, за первых!» (А. Андреев).

Слово первый субстантивируется только в значении «начинающий, первый в данном деле человек», в других значениях субстантивации не происходит, так как при пропуске существительного возникает неполнота конструкций в силу того, что слово первый, употребляющееся в чисто количественном значении, не включает в свою семантику значение опущенного существительного. Например: Врезалось в память несколько эпизодов. Первый – начало пятидесятых годов (А. Крон). В этом предложении слово первый является определением к опущенному подлежащему, значение которого восстанавливается из контекста. Предложение неполное, субстантивации не происходит.

Обычно не субстантивируются порядковые числительные с чисто количественным значением. В предложении «Сорок четвертый был весь в движении, войска с боями уходили на запад...» (А. Крон) числительное сорок четвертый не субстантивируется, так как это предложение неполное: нет подлежащего, т.е. неизвестен предмет, о котором идет речь (сорок четвертый год? Полк?). Интересно сопоставить «поведение» в тексте прилагательного и порядкового числительного. В предложении «Я не знал, что в каждой детской сказке заключена вторая, которую могут понять только взрослые» (К. Паустовский) прилагательное «взрослые» обозначает и признак, и предмет (взрослые – это люди, имеющие определенный возраст и физическое развитие) в каком-либо пояснении не нуждается, в предложении является подлежащим и субстантивируется; числительное же «вторая» обозначает количественный признак, причем признак того предмета, который назван в другом словосочетании, поэтому предложение «В каждой детской сказке заключена вторая» является неполным: в нем опущено подлежащее «сказка», смысл которого подсказывается контекстом, словоформа вторая является определением к отсутствующему подлежащему и не субстантивируется.

Очень часто субстантивация порядковых числительных обуславливается семантикой ситуации, или presupпозицией. А.М. Пешковский писал, что реальные условия (внеязыковые явления – Л.Ч.) часто гарантируют верное понимание, и у говорящего является желание воспользоваться формальным значением как чистой формой, сознательно наложив определенный оттенок на неподходящее для него содержание [12]. Можно назвать ряд таких ситуаций: ситуация транспорта (железнодорожного, городского): Сорок восьмой опаздывает на два часа; Садитесь на второй: он идет до комбайнового завода; ситуация учебных заведений: Сын учится во втором, а дочь в пятом; В этом году он переходит на второй; ситуация времени: Шел тысяча девятьсот сорок первый и т.п.

Особенность ситуативной субстантивации заключается в том, что порядковое числительное воспринимается как субстантивное слово только в том случае, если необходимые знания регулярно поддерживаются соответствующей ситуацией. Так, в предложении «Второй опаздывает на сорок минут» словоформа второй воспринимается как название поезда только в ситуации железнодорожного транспорта. Вне этой ситуации данное предложение вызывает вопросы что или кто опаздывает? Что такое второй?

При классификации неполных предложений, наряду с контекстуально неполными, регулярно выделяются ситуативно неполные, именно как неполные. Следовательно, ситуативная субстантивация не может быть признана бесспорной, и ее скорее можно назвать псевдосубстантивацией.

От псевдосубстантивации следует отличать собственно субстантивацию, которая получает уже определенные грамматические свойства. Так, порядковые слова в конструкциях типа четверть второго, половина пятого, а также типа девятое марта, первое июня полностью субстантивируются, грамматически это проявляется в том, что в конструкциях четверть второго, половина пятого нельзя вставить существительные часа (четверть второго часа), а в конструкциях типа девятое марта нельзя вставить существительное число (девятое число марта), ср.: старую форму – марта, девятого дня. Кроме того, при изменении по падежам сочетания девятое марта словоформа марта не изменится. Это свидетельствует о том, что словоформа марта управляется словоформой девятое [13].

Субстантивация порядковых числительных регулярно проявляется в определенном типе синтаксических конструкциях – конструкциях-трафаретах. Они используются при перечислении и при счете-перечислении: первое, второе, третье (одна, другая, третья). Например: «То, что есть во мне, вполне может быть и в другом, третьем, и в четвертом» (А. Ананьев); «Я, не стеснясь, спрашивал у одного, второго, третьего, как они определяют расстояние до земли» (Г. Титов). Очевидно, к этой же группе следует отнести трафаретные конструкции при выражении дробных величин: одна пятнадцатая, ноль целых, пять сотых; две десятых и т.п.



Перечисленные условия субстантивации порядковых числительных свидетельствуют о том, что эта группа слов по своим внутренним свойствам существенно отличается от имен прилагательных, и вторичные функции порядковых числительных не характеризуются, в отличие от прилагательных, регулярной субстантивацией (и самое главное – субстантивация порядковых числительных не зависит от синтаксической функции).

Особо следует остановиться на синкретичной по своей природе функции дуплексиа. Дуплексив как особый тип второстепенных членов предложения обозначает признак предмета, проявляющийся у предмета одновременно с действием. Порядковые числительные в функции дуплексиа представлены конструкциями типа: Мать пришла пятой, увидели его первым; Николай финишировал третьим. Что здесь считается? Предметы или действия? Очевидно, что в конструкции типа Мать пришла пятой, считаются не матери и не действия, названные глаголом, пришла. В данном случае считаются разные предметы (в том числе и мать), совершающие действие по глаголу приходить, считаются приходящие, т.е. в процесс счета вовлекаются и предметы, и действия в их единстве. По-

рядковое числительное в подобных конструкциях характеризует одновременно и предмет со стороны порядка по счету, и действие по признаку его очередности.

При употреблении порядкового числительного в роли обычного определения, относящегося к некоторому существительному (второй том, третий год), числительное обозначает порядковое место предмета в ряду однотипных (одинаковых) предметов: если говорят третий год – это значит, что считаются годы, и данный год является третьим в ряду именно годов, а не каких-нибудь других предметов. Выражение же Книга положена десятой означает, что укладывались самые различные предметы, среди которых была и книга, она-то и положена десятой. Таким образом, порядковое числительное в анализируемых конструкциях одновременно характеризует один предмет со стороны порядка по счету среди неоднородных ему предметов, и действие по признаку очередности.

Противопоставление первичных и вторичных синтаксических функций словоформ в сфере такой синкретичной части речи, как имена числительные, оказывается делом более сложным, нежели противопоставление этих функций в сфере основных частей речи.

#### Библиографический список

1. Бабайцева В.В. Зоны синкретизма в системе частей речи современного русского языка. Научные доклады высшей школы. *Филологические науки*. 1983; № 5.
2. Баудер А.Я. *Части речи – структурно-семантические классы слов в современном русском языке*. Таллинн, 2012
3. Панфилов В.З. *Философские проблемы языкознания*. Москва, 2000.
4. Булынин Л.Л. *Трудные вопросы морфологии*. Москва, 2017.
5. Милославский И.Г. *Морфологические категории современного русского языка*. Москва: Флинта, 2011.
6. Мигирин В.Н. *Очерки по теории процессов переходности*. Бельцы, 1971.
7. Лукин М.Ф. Субстантивация числительных в современном русском языке. *Русский язык*. 2012.
8. *Русская грамматика*. Москва: Наука, 1980.
9. Калечиц Е.П. *Переходные явления в области частей речи*. Свердловск, 1997.
10. Обнорский С.П. *Историческая морфология русского языка*. Москва, Издательство Юрайт, 2017.
11. Горшкова К.В. *Лексикология, фонетика, морфология*. Ленинград: Ленанд, 2019.
12. Былкова С.В. *Русские синтаксические конструкции как средство фактического общения*. Диссертация ... кандидата филологических наук, 2005.
13. Былкова С.В. *Функционирование побудительных предложений в фактическом общении. Историческая морфология русского языка*. Москва: Издательство Юрайт, 2017.

#### References

1. Babajceva V.V. Zony sinkretizma v sisteme chastej rechi sovremennogo russkogo yazyka. Nauchnye doklady vysshej shkoly. *Filologicheskie nauki*. 1983; № 5.
2. Bauder A.Ya. *Chasti rechi – strukturno-semanticheskie klassy slov v sovremennom russkom yazyke*. Tallinn, 2012
3. Panfilov V.Z. *Filosofskie problemy yazykoznanija*. Moskva, 2000.
4. Bulynin L.L. *Trudnye voprosy morfologii*. Moskva, 2017.
5. Miloslavskij I.G. *Morfologicheskie kategorii sovremennogo russkogo yazyka*. Moskva: Flinta, 2011.
6. Migirin V.N. *Ocherki po teorii processov perehodnosti*. Bel'cy, 1971.
7. Lukin M.F. Substantivacija chislitel'nyh v sovremennom russkom yazyke. *Russkij yazyk*. 2012.
8. *Russkaya grammatika*. Moskva: Nauka, 1980.
9. Kalechic E.P. *Perehodnye javleniya v oblasti chastej rechi*. Sverdlovsk, 1997.
10. Obnorskij S.P. *Istoricheskaya morfologiya russkogo yazyka*. Moskva, Izdatel'stvo Yurajt, 2017.
11. Gorshkova K.V. *Leksikologiya, fonetika, morfologiya*. Leningrad: Lenand. 2019.
12. Bylkova S.V. *Russkie sintaksicheskie konstrukcii kak sredstvo fakticheskogo obscheniya*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskikh nauk, 2005.
13. Bylkova S.V. *Funkcionirovanie pobuditel'nyh predlozhenij v fakticheskom obschenii. Istoricheskaya morfologiya russkogo yazyka*. Moskva: Izdatel'stvo Yurajt, 2017.

Статья поступила в редакцию 04.11.19

УДК 801.8

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10252

**Evenko E.V.**, Cand. of Sciences (Philology), senior teacher, Tambov State Technical University (Tambov, Russia), E-mail: nazarova33-1975@mail.ru  
**Glivenkova O.A.**, Cand. of Sciences (Philology), senior teacher, Tambov State Technical University (Tambov, Russia), E-mail: olga-glivenkova@rambler.ru  
**Mordovina T.V.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior teacher, Tambov State Technical University (Tambov, Russia), E-mail: tmordovina76@mail.ru

**COGNITIVE FEATURES OF TEXT COMPREHENSION.** The process of text comprehension which is directly related to the process of mental activity and sound-tonality as a means of emotional expressiveness of fiction text, which is formed by the recipient's perception of phonosemantic text organization is considered. The cognitive mechanism of text comprehension, which involves a step-by-step algorithm is described. The main attention is paid to the sound-imaginary nature of phonosemantic techniques (alliteration, assonance, anaphora, epiphora, onomatopoeia, sound symbolism, paronymy, metaphor, metonymy) based on the phenomenon of sound symbolism in the text. The analysis of the quantitative accumulation of the sound dominant in a segment of the text and the sound-imagery phonosemantic means of a segment phonological level and the sound-symbolic potential of the text are considered.

**Key words:** text comprehension, algorithm, phonosemantics, sound symbolism, sound dominants, alliteration, assonance, sound repetitions, metaphor, metonymy.

**Е.В. Евенко**, канд. филол. наук, доц., Тамбовский государственный технический университет, г. Тамбов, E-mail: nazarova33-1975@mail.ru  
**О.А. Гливенкова**, канд. филол. наук, доц., Тамбовский государственный технический университет, г. Тамбов, E-mail: olga-glivenkova@rambler.ru  
**Т.В. Мордовина**, канд. пед. наук, доц., Тамбовский государственный технический университет, г. Тамбов, E-mail: tmordovina76@mail.ru

## КОГНИТИВНЫЕ ОСОБЕННОСТИ УСПЕШНОГО ПОНИМАНИЯ ТЕКСТА

В данной работе рассматривается процесс понимания художественного текста, который непосредственно связан с процессом мыследеятельности и выявлением смысловой тональности как средства эмоциональной выразительности текста, которая формируется за счёт восприятия реципиентом фоносемантической организованности текста. В статье описывается когнитивный механизм понимания текста, включающий в себя пошаговый алгоритм. В центре внимания – звукоизобразительная природа фоносемантических приёмов (аллитерация, ассонанс, анафора, эпифора, звукоимитация, звукоподражание, паронимия, метафора, метонимия), основанных на явлении звукового символизма и зрительно-слуховых ассоциациях реципиента. В статье анализируется количественное накопление звуковой доминанты и звукоизобразительные фоносемантические средства текста на фонологическом уровне и звукоимитический потенциал данных средств.

**Ключевые слова:** понимание текста, фоносемантика, звуковой символизм, звуковые доминанты, аллитерация, ассонанс, звуковые повторы, метафора, метонимия.

The modern tendency the approach to text comprehension as mental activity considered the recipient, his speech and mental base, as a prerequisite for the formation of the text content and its functioning in the society, as the comprehension process, primarily the process of perceiving a foreign language culture, which allows a person to rise to a new level by expanding the possibilities of co-creation to assimilate works of various cultures, arts, people.

**The purpose** of the article is to explore the cognitive characteristics of a successful text comprehension. The relevance of the study is due to the need to identify sound-tonality, considered as the emotional mood of the text, which is relevant to the comprehension and interpreting text process. **The theoretical significance** of the work lies in the study of the sound organization of fiction text, which helps to identify the sound-tonality arising from the active process of mental activity according to the algorithm proposed in the study. Theoretically important is the location of a complex of phonosemantic means, characterized for actualization of sound-tonality. **The practical significance** of the work stems from the possibility of using its conclusions in the process of interpretation technique learning, during practical classes and seminars on the study of sound symbolism in the framework of phonosemantics and assessing the quality of translation, in which sound-tonality can be conveyed. Since the study of underlying mechanisms the form choice, analysis of phonics and semantics of vocabulary, helps to gain new knowledge about cognitive operations, activated during the writing of the text replete with sound repetitions, where the sound-imaginary potential is used not only on the basis of its attractive functions, but also manipulative, this indicates **the novelty** of the study. **The key points** of the work are: 1. The process of comprehension of phonosemantic text organization is an active process of mental activity, as a result of which the recipient reveals the meaning of the text. 2. Alliteration, assonance, anaphora, epiphora, onomatopoeia, sound symbolism, paronymy, metaphor, metonymy is considered as phonosemantic means that contribute to the formation of sound-tonality in the text. 3. The cognitive mechanism for identifying sound-tonality in fiction text involves the comprehension algorithm we have proposed: 1) text perception; 2) comprehension of perceived means of text building; 3) categorization of perceived text-building means; 4) discretion of associations on the basis of meaningful text-building means; 5) categorization; 6) the sound-tonality construction.

Among the entire amount of mankind knowledge in any science, from whatever point of view they are considered, the central link remains man and language as a way of expressing and reflecting the surrounding reality. At the present stage of linguistics, the need arose to pay more attention to the anthropocentric factor, since in order to understand and learn a language one must turn to its carrier – a person. Therefore, there is a need to study those cognitive processes that occur in the process of text comprehension.

The study of the problems of comprehension and interpretation of fiction text allows us to present the specifics of the structure of the text on the part of its sound organization. The sound organization of the text is referred to the potentially agreed by the author text structure.

In the present work, phonosemantic means of text based on sound symbolism are considered, which are necessary units in the process of sound-tonality constructing. In the recent years, phonosemantic analysis has shifted from a detailed study to the form and structure of the text, to study of implicit communicative information based on the interpretative capabilities of sound-associative connections between various elements of a figurative text system.

The focus is on the ways of connecting phonic structures and their correlation within the framework of holistic structure of sound text organization. The word and its segments – phonemes and morphemes – as a result of intonational isolation and segment isolation acquire ambiguity and symbolism. Orderliness, expressed in a complex system of repetitions, parallelisms and speech rhythm, gives sound organization special significance, leads to semantic contacts between all elements of the structure, activating such connections between them that generate additional meanings that are essential for the perception of the conceptual and esthetic information of the text. It is R.O. Jacobson who points out that "the equivalence in the field of sounding, the sequence is projected as a constituting principle, inevitably entails semantic equivalence" [1, p. 181]. He is one of the first who call the close connection of sound and meaning in poetry with sound symbolism, providing that this phenomenon is objective, based on a real connection between feelings: for example, between vision and hearing. Despite the fact that sound symbolism is characteristic not only of poetry, but also of prose, only in poetry the internal connection between sound and meaning is manifested more tangibly and intensely.

There are two approaches to sound symbolism. At the first approach, the symbolism of sound is primarily, initial. Primary in relation to the conceptual meaning, that is, it arose under the influence of the sound nature of the language. Numerous psycholinguistic experiments confirm the existence of primary sound symbolism, revealing the dependence of symbolic meaning on the acoustic-articulatory characteristics of sound. According to the second approach, sound symbolism is *be*, sound symbolism is believed to arise as a result of the speaker's desire to find a correlation between the sound of a word developing in accordance with the phonetic laws of a given language and its meaning. Secondary (contextual) sound symbolism is possible due to the primary (elementary) sound symbolism, so they should be considered in conjunction.

Sound symbolism exists due to the ability of the human brain to establish an associative relationship between sound and meaning. This ability is primarily determined by the objectivity and polymodality of human perception. We perceive natural sounds through the restoration of visual and auditory images of objects. Moreover, the

primary, basic is the visual image (the cry of a bird, the rustling of leaves, the rustling of leaves, the murmur of water). The multimodal nature of objective perception implies the appearance of visual images based on auditory ones, and vice versa, auditory images are born on the basis of visual ones. The phenomenon of intersensory effects, the transformation of images of some modalities into others are called synesthesia. The most pronounced synesthesia manifested in color-sound associations, which are essentially sound symbolic. The tables of color-sound correspondences by G.N. Ivanova-Lukyanova between vowel phonemes of a text and certain color characteristics are widely known. For example, [a:] is red, [o] is yellow, [u] is green, high vowels [i], [e] are "bright" and "joyful". The low vowels [u], [e] are "dark" and "sad" [2, p. 109]. In the course of his experiments, A.P. Zhuravlev suggested that Russian informants categorize 46 sound letters ("sound-letters psychological images" [3, p. 95] according to the signs "good"-"bad", "light"-"dark". A study of psychophysiological factors in the perception of sounds by an individual, shows that it would be simplification to look for the sources of sound symbolism only in synesthesia or in associative connections of human consciousness. S. V. Voronin discovered that the physical properties of sounds are associated not only with the concept of size, but also with the concepts of strength, activity, frequency, light, heat and hardness. He distinguishes 36 types of "phonointrokinemes" [4, p. 85], which are interpreted by him as one of the categories of "sound-visual" words associated with kinemes accompanying internal sound-visual processes. According to S.V. Voronin, kineme is a reflex gesture or facial movement that accompanies certain emotions.

Thus, the basis of sound symbolism psychophysiological laws common to representatives of all languages, the presence of some universal properties. 1. A single basic cognitive mechanism built into the individual mental base; 2. The individual characteristics of the recipient to interpret the phonetically consistent structure; 3. The national specifics of sound symbolism associated with the linguistic experience of its native speakers.

From the position of communicative approach, the text structure formed by the author creates the opportunity and program for the recipient's creativity. The recipient's mental activity, "an active meaningful process of comprehension" [5, p. 92] is a creative process organized by the structure of the text and imagery material from the text itself and from the recipient's associations, which have various sources. This concept allows us to explain the variability of recipient's comprehension in historical and individual terms. The authors never provides an arbitrary complement to our imagination. In all the works of speech scholars, the unity of the processes of semantic perception and comprehension is emphasized.

Since the result of comprehension is sense as some knowledge, mental education, which is included in the existing knowledge system and correlated with it, then "meaning as an ideal mental model is created by the subject in the process of text comprehension" [6, p. 111], therefore, the active mental process we consider as a process of constructing meaning. In the process of constructing the contextual meaning of the text, sound-tonality is a smaller mental formation. The sound-tonality is interpreted in this work as the emotional mood of the text, determined by special arrangement of lexical units that create the tonality of the text. The identification of sound-tonality in the text is expressed through the comprehension algorithm proposed above.

The process of sound organization comprehension begins with perception according to the algorithm. The perception process is recognition and transmission of signals (signs) to the recipient's cerebral cortex. According to A.B. Mikhalev, "it is the image of objects that is the initial form of reality comprehension and it implements a cognitive function" [7, p. 95]. Let's consider a fragment of the text from the work of F.M. Dostoevsky "Crime and Punishment", which describes the main character, and analyze the mental process of contextual meaning and the construction of sound-tonality according to the proposed algorithm.

«Он шел по тротуару как пьяный, не замечая прохожих и сталкиваясь с ними. Лицо его было мокро от слёз; оно было бледно, искривлено судорогой, и тяжёлая желчная улыбка змеилась по его губам. Сильно билось его сердце и сильно волновались его мысли... Он был раздавлен, даже как-то унижен. Ему хотелось смеяться над собой со злости. Тупая зверская злоба закипела в нём» [8, с. 138].

"He walked along the sidewalk like a drunk, not noticing passers-by and colliding with them ... His face was wet with tears; it was pale, twisted by a cramp, and a heavy gallstone smile snaked across his lips. His heart was beating violently and his thoughts were very worried ... He was crushed, even somehow humiliated. He wanted to laugh at himself with anger. The dumb brutal malice boiled in him."

At the perception of the text there is categorization of text-building means. The process of comprehension and categorization has no clear boundaries, since in the active process of mental activity, categorization always requires comprehension. In this text fragment phonosemantic means are categorized that contribute to the construction of sound-tonality (alliteration, assonance, sound symbolism, onomatopoeia, paronymy). In addition, the sound organization of the text is comprehended, which is formed by the frequency-used sounds (sound dominants). With the quantitative accumulation of a given segment of text, a certain sound organization causes associations that also pass through the categorization stage. Phonosemantic means are the initial link in the comprehension process of text-building means. The basis of phonosemantic means is the interpretation of units of phonological level. As a result of this, taking into account the principle of identifying common features for compared concepts, the expressive and articulating phonetic characteristics of sound repetitions can create metaphorical and metonymic semantic associations. Such process of text comprehension completed with sound-tonality construction.

The text meaning "character state" expressed through the author's speech is represented in the text fragment. The words "злая", "злоба", "злоба", "злость", «зверская» are paronymously related in meaning, using sound [з], [ц] causing onomatopoeic associations (whistling sounds) with the comparison key word "snake-zmeя". The verb formed by the conversion method causes, in addition to onomatopoeic, sound symbolic associations "hissing, unpleasant, heavy, painful, cold, disturbing, nervous". In the lexical units, "тяжёлая, желчная, раздавлен, унижен" hissing whistling sounds [ж], [ч], [з] reinforce the associative process of the main dominant [ц], [з] in the basic associations "unpleasant, heavy, painful, crushing harassing". The sound dominants [с] is used by the author in the sentence «Сильно билось его сердце, и сильно волновались его мысли...» both in an epiphoric position, representing the character's state as "difficult, restless, painful" indicates the protracted nature of the character's illness and the sound repetition [о] at the beginning of the segment, causing the recipient to "gloomy, dreary, long, dull" notes of mood trough the appropriate text sound organization. As a result of the categorization of associations identified by recipient and the definition of sound dominants, sound-tonality of "painful, gloomy, difficult" is built in the text segment. To describe the psycho-emotional state, such technique as a comparison and a metaphor is used "как пьяный", "змеилась", "зверская", метонимы "искривлённо, раздавлен, закипела" which reflects the severe mental state of the character. The use of anaphora in the construction of the sentence "Сильно билось его сердце, и сильно волновались его мысли..." – contributes to the creation, retention and consolidation of the meaning "the character has a strong emotional experience", which emphasizes the emphatic construction of the sentence with an inverse word

order. The statement implicitly contains the idea that the character is in a state of fear, irritation, nervousness, dissatisfaction with himself and self-doubt. With the help of dissonant epithets "тяжёлая, желчная, злая улыбка" and unusual phraseological units with metonymy "искривлено судорогой", "сильно волновались его мысли" emotional state of the character is represented. Unconscious malice is expressed by repeating the lexical units "злоба", "злость".

Thus, (conclusion) the phonosemantic text organization makes up semantic text sounding, on the basis of sound-semantic associations which play a great role in the construction of this contextual meaning "character state". The results of linguistic research shows that a successful comprehension of fiction text takes into account the characteristics of such cognitive processes as perception, categorization, discretion of associations and identification of sound-tonality as stated in the comprehension algorithm. The sequence of text elements (phonosemantic means) creates a certain structure of the situation for the recipient of information, which is of great importance for text comprehension, because the connections between the individual meaningful elements stretch through the entire text, sometimes they are obvious, sometimes they are hidden and not immediately recognized. Phonosemantic means of the segment phonological level of the text perform not only attractive and mnemonic functions, but also allow you to manipulate the interpretation of the decoded message as one of the connotative modifiers based on both dominant sound and segment sound performance. Linguistic research in this direction develops theoretical knowledge about the connotation that arises through the sound imagery of some elements of the textual sound envelope, contributes to the further study of a new layer of neologism words created on the basis of sound symbolism.

#### Библиографический список

1. Воронин С.В. *Основы фоносемантики*. Ленинград: Издательство Ленинградского университета, 1982.
2. Достоевский Ф.М. *Преступление и наказание*. Москва: Литература; Мир книги, 2003.
3. Журавлёв А.П. *Звук и смысл*. Москва: Просвещение, 1981.
4. Иванова-Лукьянова Г.Н. *О восприятии звуков. Развитие фонетики современного русского языка*. Москва, 1966: 121 – 123.
5. Крюкова Н.Ф. *Метафорика и смысловая организация текста*. Тверь: ТГУ, 2000.
6. Михалёв А.Б. *Теория фоносемантического поля*. Краснодар: КГУ, 1995.
7. Щедровицкий Г.П. *Избранные труды*. Москва, 1995.
8. Якобсон Р.О. *Звук и значение. Фоносемантические идеи зарубежного языкознания*. Ленинград, 1990: 178 – 185.

#### References

1. Voronin S.V. *Osnovy fonosemantiki*. Leningrad: Izdatel'stvo Leningradskogo universiteta, 1982.
2. Dostoevskij F.M. *Prestuplenie i nakazanie*. Moskva: Literatura; Mir knigi, 2003.
3. Zhuravlev A.P. *Zvuk i smysl*. Moskva: Prosveshchenie, 1981.
4. Ivanova-Luk'yanova G.N. *O vospriyatii zvukov. Razvitiye fonetiki sovremennoy russkogo yazyka*. Moskva, 1966: 121 – 123.
5. Kryukova N.F. *Metaforika i smyslovaya organizatsiya teksta*. Tver': TGU, 2000.
6. Mihalev A.B. *Teoriya fonosemanticheskogo polya*. Krasnodar: KGU, 1995.
7. Schedrovickij G.P. *Izbrannye trudy*. Moskva, 1995.
8. Yakobson R.O. *Zvuk i znachenie. Fonosemanticheskie idei zarubezhnoy yazykoznaniya*. Leningrad, 1990: 178 – 185.

Статья поступила в редакцию 03.12.19

УДК 81'373.21

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10253

**Merkel E.V.**, Doc. of Sciences (Philology), senior lecturer, Technical Institute (branch) of North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Neryungri, Yakutia), E-mail: merkel-e@yandex.ru

**Yakovleva L.A.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Technical Institute (branch) of North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Neryungri, Yakutia), E-mail: yakovlyubov@rambler.ru

**ON THE ETYMOLOGY OF SOME HYDRONYMS OF NERYUNGRI DISTRICT.** The etymology of a number of hydro-objects of Neryungri District of southern Yakutia is covered in the work. The basis of this collective work was the materials collected by the authors in the framework of the research project "Lexicographic description of the toponymy of the South Yakut region" (project No. 08-04-00023a), carried out with the financial support of The Russian Humanitarian Science Foundation. The information is obtained as a result of working with maps of various specializations, dictionaries, as well as with informants – Evenks, hunters and reindeer herders. The results of lexical and semantic analysis of aboriginal hydronyms of the South of Yakutia, which are based on the properties and qualities of topoobjects, are presented. The principles and types of nomination of names of water bodies are considered on the unique toponymic material.

**Key words:** toponyms, hydronyms, Evenks, principle of nomination type nomination.

**Е.В. Меркель**, д-р филол. наук, доц., Технический институт (филиал) Северо-Восточного федерального университета имени М.К. Аммосова, г. Нерюнгри, E-mail: merkel-e@yandex.ru

**Л.А. Яковлева**, канд. филол. наук, доц., Технический институт (филиал) Северо-Восточного федерального университета имени М.К. Аммосова, г. Нерюнгри, E-mail: yakovlyubov@rambler.ru

## К ВОПРОСУ ЭТИМОЛОГИИ НЕКОТОРЫХ ГИДРОНИМОВ НЕРЮНГРИНСКОГО РАЙОНА

**Основой данной коллективной работы послужили материалы, собранные авторами в рамках научно-исследовательского проекта «Лексикографическое описание топонимии Южно-Якутского региона» (проект № 08-04-00023а), выполненного при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда.**

В работе освещена этимология ряда гидрообъектов Нерюнгринского района Южной Якутии. Сведения получены в результате работы с картами различной специализации, словарями, а также с информантами – эвенками, охотниками и оленеводами. Представлены результаты лексико-семантического анализа аборигенных гидронимов юга Якутии, в основе номинации которых лежат свойства и качества топообъектов. На уникальном топонимическом материале рассматриваются принципы и типы номинации наименований водных объектов.

**Ключевые слова:** топонимы, гидронимы, эвенки, принцип номинации, тип номинации.



Топонимическая система Южной Якутии складывалась в процессе длительного исторического развития в условиях сосуществования на одной территории языков, принадлежащих к разным языковым семьям: тунгусо-маньчжурской, тюркской и славянской. Переплетенная история этносов формирует процесс, который затрагивает материальную и духовную культуру, историю и язык коренных жителей эвенков и пришлых якутов и русских. В настоящее время субстратная топонимия эвенкийского происхождения сохранилась в большинстве случаев лишь в русской передаче, при этом следует отметить изменение произношения, структуры, грамматических показателей топонимов, что нередко влечет за собой потерю мотивировки названия топообъекта. Таким образом, *актуальность* данного исследования заключается в необходимости сохранения культуры народа, которая находит свое отражение в географических названиях. Сбор, изучение и дальнейшая систематизация материалов в региональные словари локальных географических названий может послужить одним из средств сохранения и передачи информации последующим поколениям. Помимо этого, названия географических объектов Южной Якутии являются малоизученной областью топонимики, что подтверждает *новизну* исследования. Очень сложно разобраться в смешении осваивавших эти территории народов и их языков, но с уверенностью можно сказать о двух топонимических образованиях Нерюнгринского района – аборигенных (эвенкийско-эвенского, якутского происхождения) и русских.

Основная цель статьи – освещение этимологии субстратных гидронимов Южной Якутии путем применения лингвистических методов топонимических исследований.

Важную роль в топонимии Нерюнгринского района сыграли гидронимы, дав название большинству населенных пунктов улуса: городу Нерюнгри, поселкам Чульман, Беркаит, Иенгра, Золотинка, селу Хатыми. Подавляющая часть ойконимов имеет эвенкийское происхождение, что убедительно доказал Багдарын Сютбэ [1].

*Нерюнгри* в переводе с эвенкийского означает «река, богатая хариусами» («ныруу» – «хариус») [2]. Город получил свое имя по названию реки, на которой он стоит. В народе бытует и другое объяснение названия города. Так, существует легенда, согласно которой город расположен в долине Смерти, так как раньше на это место приходили умирать люди и животные. Однако данная трактовка не находит своего научного подтверждения.

Название реки *Иенгра*, следовательно, и села, которое на ней расположено, также имеет эвенкийское происхождение: «ийе» – «рог», что буквально означает «ветвистая, как рога оленя». Этому есть объяснение: в верховьях река имеет много разветвлений, которые, если смотреть сверху, напоминают рога оленя.

Слово *Чульман* происходит от эвенкийского «чулба» – «кварц, нефрит, изумруд, кристалл». Река названа так потому, что на ней когда-то добывали эти камни, которые, по словам местных жителей, были белого цвета.

Название реки *Хатыми* переводится как «грязная река» (от эвенк. «чата» – «грязь, ил»). Действительно, берега и дно реки во многих местах илистые, и в бассейне реки имеется много озер и болот [3, с. 151].

Происхождение названия реки *Алдан*, протекающей по западной окраине Нерюнгринского района и давшей название центру Алданского района, исходит, по мнению некоторых топонимистов, от монголо-тюркского слова «алтан» ('золото', 'медь'). И.Е. Иванов и М.С. Иванов трактуют название как «каменистое место» (от эвенкийского «алдун»). Еще одна интерпретация, предложенная В.А. Кейметинным, связывает гидроним с эвенкийским «олдон» («алдон») или эвенским «олдан», что означает «боковой, с боку текущий» [3, с. 149].

Происхождение названия реки и поселка *Беркаит* («место, где охотились на животных луком и самострелом» от эвенк. «бэркэн» – «лук, самострел») связано с хозяйственно-бытовым укладом жизни эвенков, которые за неимением ружей охотились самодельными капканами и самострелами.

Еще один гидроним, отражающий особенности охотничьих промыслов, – название реки *Окурдан*, левого притока реки Иенгра. «Окурдан» в переводе с эвенкийского языка (от слова «окурда») означает «силос, петля». По словам местных жителей, на берегу этой реки охотились только при помощи силков для ловли птиц.

В гидронимии Нерюнгринского района нашло отражение и мировосприятие народа, которое формировалось под непосредственным влиянием уклада и образа жизни кочевника. Поэтому в религиозных представлениях эвенков были смешаны некоторые черты христианства, шаманизма и элементы тотемизма. Наиболее почетными тотемами у эвенков были медведь, ворон, лось, олень.

Интересным, на наш взгляд, является гидроним *Горбылах*, который имеет двойное толкование. П.С. Максимов и Б.И. Леханов связывают название реки с эвенкийским словом «горичар», означающим «линый гусь». Эта версия подтверждается следующим фактом: «В недавнем прошлом многочисленные озера бассейна реки Горбылах служили местом линьки гусей». Эти же исследователи приводят и другое, более распространенное, объяснение происхождения названия: слово «гарби» («гэрби») с эвенкийского означает «имя»; таким образом, гидроним буквально переводится, как «река, имеющая имя» [3, с. 151]. В пользу этой версии «выступает» суффикс якутского происхождения -лаах- (со значением «обладающий»), который входит в состав большого количества топонимов Якутии.

Еще один представитель животного мира, название которого мотивировано гидронимом, – это мышь. Отметим, что мышь непосредственно не участвует

ни в каких ритуальных обрядах эвенков, но довольно часто упоминается в эвенкийском фольклоре. Отношение к этому зверю отразилось в одной из сказок: «Как-то раз мышка встретила с птичкой. Они решили побороться. Если победит птичка, люди будут бессмертными, а если мышь – смертными. Боролись на родине мышки, в большой норе. Мышка воткнула свой хвост в мох и не могла упасть. Поэтому она победила птичку. С тех пор человек стал смертным» [4, с. 36]. По сведениям местных жителей, название реки *Северикан* связано с эвенкийским словом «синэркэн» – «мышь» и переводится как «река, маленькая, как мышь». Суффикс -кан-, имеющий словообразовательное значение «маленький», еще одно подтверждение данной версии.

Следует отметить частотность суффикса -кан- (-кян-) в составе топонимов эвенкийского происхождения. В качестве примера можно привести и гидронимы Нерюнгринского района. Название реки *Токорикан*, которое, по результатам опроса, переводится как «извилистая речка» («токора» – «извилила, изгиб»). Еще одно название – *Бирикян*, буквально означает «маленькая река» («бира» – «река»).

Кроме культа животных, существовал также культ стихий: огня, воды и т.д. Поклонение огню как источнику тепла, света характерно для многих народов, в том числе и для эвенков. У каждого народа это поклонение отражалось в обрядах по-разному. Эвенки, будучи кочевым народом, по прибытии на новое место разжигали огонь, угощали его той пищей, которую ели сами. Совершение этого обряда было залогом того, что хозяева, духи этой местности, примут гостей хорошо.

Озеро *Того* – названо «огненным» (от эвенк. «того» – «огонь») по той причине, что, скорее всего, на этом озере проводили обряды камлания, в которых обязательно использовался огонь.

Особенности растительного мира местности, в которой расположен тот или иной водоем, также нашли свое отражение в гидронимии: например, в названиях таких рек, как *Октали* – «березовая река» (от эвенк. «окта» – «карликовая береза») и *Дядадали* – «сосновая река» (от эвенк. «дягда» – «сосна») [5, с. 147, 148].

Как и у многих народов Севера, у эвенков были различные талисманы. Одним из таких талисманов считался гладкий, светлый камень, который называли «небесным камнем». Отсюда название реки *Делогучи*, левого притока Иенгры – «каменная река» или «река, обладающая светлыми камнями» (от эвенк. «дело» – «камень») [5, с. 147].

Есть на территории Нерюнгринского района реки, названия которых передают признаки самих рек, иногда с метафорическим смыслом.

По словам местных жителей, название реки *Амнукачи* буквально переводится как «река, протекающая в долине» (от эвенк. «амнунэч» – «открытое место» (долина)).

Название реки *Гонам*, начинающейся в отрогах Станового хребта и впадающей в реку Учур, происходит от эвенкийского слова «нгоним» ('длинный'). Действительно, извиваясь по болотистой низменности, при езде на оленях, река кажется бесконечно длинной [5, с. 151].

Название правого притока Гонама реки *Сутам* буквально означает «проголодавшаяся» (от эвенк. «сутача» – «проголодавшийся, изголодавшийся»). Река имеет крупные камни и стремительное течение, затрудняющие переезд, переход. По словам местных жителей, если люди или животные падали в реку, их невозможно было спасти [5, с. 152].

Река *Амуннакта* – «река, имеющая наледь» (от эвенк. «амунна» – «наледь») [5, с. 150].

Река *Коло* (правый приток реки Тимптон) – «хитрая река» (в переводе с эвенкийского языка «коло» – «хитрый»).

Название реки *Ытымжа*, впадающей в реку Гонам с левой стороны, происходит от эвенкийского «итмаву» («место для лизания выступающей замершей воды») или «утмивун» («место для лизания соли, относящееся только к домашним оленям»). Действительно, в истоках притоков реки Итымжа, в ущельях гор имеются соляные выступы на камнях, куда приходят горные бараны. А в зимнее время на реке выступает множество наледей минерализованной воды, к которым приходят дикие и домашние олени [5, с. 152].

Река *Учур* – от эвенк. «учир» – «вихрь». Река течет среди гористой местности [5, с. 152].

Гидроним *Холодникан* по происхождению связан с эвенкийским словом «солоник» – «идти вверх по течению», так как по этой реке проходит древняя оленья тропа, ведущая в верховья рек Тимптон и Иенгра. В русской транскрипции гидроним стал Холодниканом [5, с. 150].

Река *Тимптон* берет свое начало в отрогах Станового хребта и впадает в реку Алдан, ее название восходит к эвенкийскому «тимпордай» – «разбиться вдребезги, раскрошиться»). По мнению П.С. Максимова и Б.И. Леханова, перевод названия подтверждается физико-географической характеристикой региона, поскольку река Тимптон, сжатая с обоих берегов отвесными скалами, образует множество порогов и водопадов [5, с. 150].

В Тимптон впадает река *Нерети* (*Неричи*) – «светлая река» (от эвенк. «нэри» – «свет»). По словам информантов, название реки связано с ее расположением на открытой местности. П.С. Максимов в качестве мотивирующего слова приводит эвенкийское «нира» – «болотистое мшистое место, поросшее травой» [5, с. 152].

Река *Бугарикта* – «небесная речка» (от эвенк. «буга» – «небо»). Речка Бугарика начинается с остроконечной горы, стремящейся ввысь к небу [5, с. 151].

Название реки *Кабакта*, впадающей в Алдан с левой стороны, произошло от эвенкийского слова «кавар» – «марь, низкое моховое болотистое место с многочисленными болотцами и озерами») [5, с. 149].

Река *Алгама* – «благословенная река» (от эвенк. «алга» – «благословение»). По мнению П.С. Максимова и Б.И. Леханова, этот гидроним имеет аналог на якутском языке (от якут. «алгаа» – «благословие») [5, с. 152].

Ручей *Туксани* – «заячий ручей» (от эвенк. «тукхаки» – «заяц»). Однако этот гидроним можно по происхождению связать со словом «туксан» – «бег». Таким образом, возможное толкование названия ручья – «бегущий».

Река *Наокандя* – «река, по берегам которой много ягеля» (от эвенк. «нао-ка» – «ягель»).

Название реки *Якоким* – этногидроним, поскольку, по мнению Багдарына Сялбэ, мотивирован названием этноса саха. Эвенки произносят слово «саха» или «наха» как «экэ», от которого русские казаки вывели «яко», «якут». Таким образом, гидроним буквально переводится как «место якутов» [6, с. 5].

Название реки *Улахан-Мелемкен* относится к топонимам-гибридам, поскольку имеет якутско-эвенкийское происхождение. Река имеет плесы с незамерзающей водой, или «талики» (таялая вода), где даже в зимнее время можно брать воду [7, с. 150]. Этим и обусловлен буквальный перевод названия реки – «большая река, имеющая место для взятия воды» («муляжит» (эвенк) – «место взятия воды»; «улахан» (якут.) – «большой»).

Гидронимов якутского происхождения на территории Нерюнгринского района гораздо меньше, однако принципы номинации те же, что и в эвенкийской гидронимии. Так, название ручья *Тиит* (якут. «тиит» – «лиственница») связано с представлением якутов о деревьях как о чем-то одушевленном. В старину они избегали рубить деревья без особой надобности. Для хозяйственных нужд они старались находить засохшие деревья. Сверхъестественные свойства приписывались именно лиственнице и березе. По словам местных жителей, если бездетная женщина поспит под лиственницей, у нее родится ребенок. По представлениям якутов, «лиственница была священным шаманским деревом. Наиболее сильный шаман воспитывался в Верхнем мире, в одном из девяти гнезд священного шаманского дерева – лиственницы. Чем выше гнездо, тем более сильный рождался шаман» [8, с. 15].

Отнесенность названия реки *Аян-Юрх* к группе гидронимов якутского происхождения условно, поскольку мы не знаем точного происхождения данного географического названия. Так, если считать гидроним *Аян-Юрх* якутским по происхождению, то он образован от гидрографического термина: «айаан» – «русло», «юрх» – «речка» (буквально – «русло реки»). Первый компонент этого гидро-

нима с точки зрения происхождения можно связать и с эвенкийским словом «ая» («хороший»). В этом случае название реки («хорошая речка») следует отнести к образным.

В эту же группу гидронимов входит название реки *Сыгынах* – «голая река» («сыгынья» (якут.) – «голый, нагой»). Местные жители объясняют это название редкой растительностью по берегам реки.

Свойствами реки и местности, в которой она протекает, мотивированы следующие гидронимы.

Река *Буордах* названа земляной («буор» – «земля»), так как вода в этой реке мутная, словно смешанная с землей [9, с. 91].

Название ручья *Хайыппыт* буквально переводится как «засохший ручей» («хаппыт» – «засохший») [9, с. 94].

Топонимы «улахан» (с якут. «большой») и «тирех» (с якут. «тополь») мотивировали название реки *Улахан-Тирехтах*, которое буквально означает «большая река, имеющая тополь».

Основой для наименования реки *Оборчо* («болотистая река»), впадающей в реку Горбылах, послужило ее расположение в болотистой местности (с якут. «оборо» – «болото, топь»).

Якутское слово «аччыгый» («маленький») мотивировало сразу два гидронима: местными жителями объясняется название реки *Аччыгый* как «маленькая река», а река *Аччыгый-Хаттынах* как «маленькая река, по берегам которой растет береза» (от якут. «хатынг» – «береза»).

Таким образом, большинство топонимов эвенкийского и якутского происхождения относятся к так называемым «оталеллятивным» топонимам, то есть топонимам, образованным от имен нарицательных.

В субстратной топонимии Южной Якутии широко распространены потамо-нимы, отражающие растительный и животный мир данной местности, что связано с анималистическими жизненными представлениями коренных жителей нашего региона, с их верой в существование духов животных и растений, а также с традиционными видами природопользования: охотой, рыболовством, оленеводством, требующими глубокого знания природы.

Самую многочисленную группу составляют топонимы, передающие основной признак топообъекта, чаще с метафорическим смыслом, что отражает особенности образного мышления коренных жителей региона.

#### Примечание

\*Здесь и далее топонимы и их толкование (если есть) приводятся по Словарю топонимов Южной Якутии, рукопись которого подготовлена авторами статьи в ходе полевых исследований, в том числе при финансовой поддержке РФФИ.

#### Библиографический список

1. Меркель Е.В., Игонина С.В., Ядреева Л.Д., Яковлева Л.А. *Нерюнгри. Словарь топонимов Южной Якутии* (рукопись), 2010.
2. Багдарыин Сялбэ. *Топонимика Якутии (Краткий научно-популярный очерк)*. Якутск: Книжное издательство, 1985.
3. Леханов Б.И., Максимов Б.И. Топонимы эвенков юга Якутии. *Вестник Технического института (филиал) Якутского государственного университета*. Якутск: Издательство Якутского университета, 2004; Выпуск 1: 145 – 154.
4. Романова А.В., Мыреева А.Н. *Фольклор эвенков Якутии*. Ленинград, 1971.
5. Леханов Б.И., Максимов Б.И. Топонимы эвенков юга Якутии. *Вестник Технического института (филиала) Якутского государственного университета*. Якутск: Издательство Якутского университета, 2004; Выпуск 1: 145 – 154.
6. Багдарыин Сялбэ. *Топонимика Якутии (Краткий научно-популярный очерк)*. Якутск: Книжное издательство, 1985.
7. Леханов Б.И., Максимов Б.И. Топонимы эвенков юга Якутии. *Вестник Технического института (филиала) Якутского государственного университета*. Якутск: Издательство Якутского университета, 2004; Выпуск 1: 145 – 154.
8. Иванова-Унарова З. *Лику шамана*. Якутск, 2000.
9. Багдарыин С. *Топонимика Якутии (Краткий научно-популярный очерк)*. Якутск: Книжное издательство, 1985.

#### References

1. Merkel E.V., Igonina S.V., Yadreeva L.D., Yakovleva L.A. *Neryungri. Slovar' toponimov Yuzhnoj Yakutii* (rukopis'), 2010.
2. Bagdaryyn Syulb'e. *Toponimika Yakutii (Kratkij nauchno-populyarnyj ocherk)*. Yakutsk: Knizhnoe izdatel'stvo, 1985.
3. Lehanov B.I., Maksimov B.I. Toponimy 'evenkov yuga Yakutii. *Vestnik Tehnicheskogo instituta (filiala) Yakutskogo gosudarstvennogo universiteta*. Yakutsk: Izdatel'stvo Yakutskogo universiteta, 2004; Vypusk 1: 145 – 154.
4. Romanova A.V., Myreeva A.N. *Fol'klor 'evenkov Yakutii*. Leningrad, 1971.
5. Lehanov B.I., Maksimov B.I. Toponimy 'evenkov yuga Yakutii. *Vestnik Tehnicheskogo instituta (filiala) Yakutskogo gosudarstvennogo universiteta*. Yakutsk: Izdatel'stvo Yakutskogo universiteta, 2004; Vypusk 1: 145 – 154.
6. Bagdaryyn Syulb'e. *Toponimika Yakutii (Kratkij nauchno-populyarnyj ocherk)*. Yakutsk: Knizhnoe izdatel'stvo, 1985.
7. Lehanov B.I., Maksimov B.I. Toponimy 'evenkov yuga Yakutii. *Vestnik Tehnicheskogo instituta (filiala) Yakutskogo gosudarstvennogo universiteta*. Yakutsk: Izdatel'stvo Yakutskogo universiteta, 2004; Vypusk 1: 145 – 154.
8. Ivanova-Unarova Z. *Liki shamana*. Yakutsk, 2000.
9. Bagdaryyn S. *Toponimika Yakutii (Kratkij nauchno-populyarnyj ocherk)*. Yakutsk: Knizhnoe izdatel'stvo, 1985.

Статья поступила в редакцию 03.11.19

УДК 81'373.21

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10254

**Merkel E.V.**, Doc. of Sciences (Philology), senior lecturer, Technical Institute (branch) of North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Neryungri, Yakutia), E-mail: merkel-e@yandex.ru

**Yakovleva L.A.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Technical Institute (branch) of North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Neryungri, Yakutia), E-mail: yakovlyubov@rambler.ru

**TOPONYMY OF SOUTHERN YAKUTIA: WORD-FORMING ASPECT.** The article presents for the first time the analysis of toponyms of southern Yakutia structurally-word-formation relation. Interest in the study of toponymy of the South of Yakutia is determined by its polylinguality, which is due to the history of settlement of the region. The aim of the study is to identify the features of morphemic and word-formation structure of toponyms of different origin. Derived toponyms are considered, the

most productive ways of word formation are determined, regular topoformants are given, their etymology is indicated. The basis of the work was the materials collected in the framework of the research project "Lexicographic description of the toponymy of the South Yakut region", carried out with the financial support of the RGNF.

**Key words:** place names, structure, method of derivation, topoformants.

**Е.В. Меркель**, д-р филол. наук, доц., Технический институт (филиал) Северо-Восточного федерального университета имени М.К. Аммосова, г. Нерюнгри, E-mail: merkel-e@yandex.ru

**Л.А. Яковлева**, канд. филол. наук, доц., Технический институт (филиал) Северо-Восточного федерального университета имени М.К. Аммосова, г. Нерюнгри, E-mail: yakovlyubov@rambler.ru

## ТОПОНИМИЯ ЮЖНОЙ ЯКУТИИ: СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ

*Основой работы послужили материалы, собранные в рамках научно-исследовательского проекта «Лексикографическое описание топонимии Южно-Якутского региона», выполненного при финансовой поддержке РГНФ.*

В статье впервые представлен анализ топонимов Южной Якутии в структурно-словообразовательном отношении. Интерес к изучению топонимии юга Якутии детерминирован ее полилингвальностью, что обусловлено историей заселения края. Целью исследования является выявление особенностей морфемной и словообразовательной структуры топонимов различного происхождения. Рассматриваются производные топонимы, определяются наиболее продуктивные способы словообразования, приводятся регулярные топоформанты, указывается их этимология.

**Ключевые слова:** топонимика, топоним, структура, способ словообразования, топоформант.

В современной лингвистике наблюдается неослабевающий интерес к разноаспектному анализу топонимической лексики. Наибольшей популярностью у исследователей пользуется вопрос о структурно-словообразовательной типологии географических названий. Анализ структурных типов предусматривает рассмотрение всей совокупности единиц, именующих, как правило, значительные объекты (реки, горные объекты, населенные пункты и т.п.) и широко известных в пределах какого-либо региона.

Этимологический аспект изучения позволил раскрыть происхождение и толкование топонимов Южно-Якутского региона. Работа осложнялась следующими факторами. Во-первых, более 50% топонимов Южной Якутии относятся к топонимам аборигенного происхождения. Кроме того, помимо неоднородности географических наименований по происхождению для региона характерна и неоднородность топонимов по времени возникновения. Это обусловлено тем, что процесс формирования топонимии Южной Якутии (и ее различных пластов – ойконимов, гидронимов, оронимов и т.д.) связан со становлением народов, населяющих регион, их языком, бытом, культурой. Как отмечает известный якутский топонимист Багдарыян Сюзбэ, «топонимика Якутии, как и любой другой территории, очень сложна, неоднородна, состоит из многих пластов» [1, с. 3].

Также затрудняло работу разночтение в обозначении того или иного топообъекта, что стало следствием разноязычия на территории региона. Так, фонетические и графические изменения, которым подвергаются топонимы при переходе из одного языка в другой, обусловлены особенностями взаимодействия трех языковых систем (эвенкийской, якутской и русской). Например, долгие гласные, дифтонги в географических названиях якутского и эвенкийского происхождения передаются одним звуком; отсутствующие в языке-преемнике звуки заменяются сходными по артикуляции и др. В связи с этим в литературе нередко встречается разноречие в передаче заимствованных из языков аборигенов Южной Якутии географических названий.

Еще один фактор, осложняющий работу на данном этапе, связан с трудностями, иногда непреодолимыми, в этимологизации топонимов. В качестве причин можно назвать следующее. Во-первых, основная часть топонимов представлена названиями гидрообъектов (гидронимами), которые, как известно, имеют более позднее происхождение относительно других типов топонимов и, как следствие, сложный процесс этимологизации. Во-вторых, в некоторой степени затруднены в толковании топонимических объяснений увеличивается численности аборигенного населения, в первую очередь эвенков, не владеющих родным языком.

Сведения, данные информантами, проверялись по нескольким источникам (работа с эвенкийско-русскими, русско-эвенкийскими, русско-якутскими, якутско-русскими, топонимическими словарями; публикациями по топонимии). В ряде случаев этимология, представленная информантом, не находила своего подтверждения, была ошибочна.

Уточнению языковой принадлежности и его толкованию топонимов способствовала работа с картами ранних лет издания (1922 г., 1952 г. и т.д.) и выявление вариантов географических наименований. Вариативность как форма существования нескольких наименований одной топонимической единицы является характерной чертой топонимии Южно-Якутского региона. Это объясняется в первую очередь тесным взаимодействием нескольких культурно-исторических пластов на данной территории.

Тем не менее, можно с уверенностью констатировать факт наличия двух пластов топонимических образований исследуемого региона – субстратного (тунгусоязычного и тунгусоязычного) и славяноязычного.

Наибольшую группу географических наименований с точки зрения происхождения составили названия тунгусо-маньчжурского (эвено-эвенкийского) происхождения, что объясняется тем, что до прихода монголоязычных, тюркоязычных и славянских народов аборигенами края были тунгусо-маньчжурские

племена. В меньшем количественном отношении представлены наименования тюркского и славянского происхождения.

Из различных классификаций топонимов по структуре, представленных в лингвистике, нами взята за основу достаточно традиционная, согласно которой выделяются 5 структурных типов топонимов: 1) топонимы, имеющие в своей структуре топонимические аффиксы; 2) топонимы, не имеющие топонимобразующих формантов; 3) сложные топонимы – образования из двух и более основ; 4) словосочетания – топонимы, состоящие из двух или нескольких слов; 5) предложно-падежные конструкции – топонимы, состоящие из существительных с предлогами [2, с. 107]. При этом на первый уровень классификации выведена количественная характеристика топонима.

Структурный анализ собранного нами топонимического материала показал, что в топонимическом пространстве юга Якутии встречаются как однословные, так и составные топоединицы.

Простые топонимы представлены во всех языках, однако при этом большая их часть приходится на тунгусоязычные гидронимы (*Солохит*, *Бирикян*, *Нерюнгра*, *Октали*, *Кудукта*, *Наокандя*, *Моннокон*, *Рогочи* и др.) [2]. Это объясняется тем, что гидронимы как наиболее древний класс топонимической лексики в большей степени по сравнению с другими топонимическими разрядами сохраняет связанные с субстратом архаичные иноязычные элементы языка аборигенов.

Простые топонимы тунгусо-маньчжурского происхождения встречаются и среди других видов топонимов, но, во-первых, они существенно уступают по численности наименованиям водных объектов, а, во-вторых, имеют чаще всего вторичное происхождение в результате трансонимизации гидронимов. Так, названия населенных пунктов *Нерюнгри*, *Чульман*, *Иенгра*, *Беркакит*, *Хатыми* и многие другие полностью дублируют названия рек, рядом с которыми расположены. Также образованы названия некоторых возвышенностей (*Холодникан*, *Колтыкын*, *Пурикян*).

Как показывают наши наблюдения, большинство эвенкийских простых топонимов производны и образованы суффиксальным способом. Перечислим наиболее регулярные суффиксальные эвенкийские топоформанты:

1. -кан (-кян) в уменьшительном значении: *Бирикян*, *Северикан*, *Токарикян*, *Хоюмкан*, *Имакан*, *Курумкан*, *Чульмакан* и др.;
2. -ктаб в значении собирательности: *Ануннакта*, *Кабакта*, *Бугарикта*, *Ниректа* и др.;
3. -нгра (-нгда) в значении «название рек, гор, озер, местностей, данное по характерному для них предмету, указанному в основе слова»: *Давангра*, *Делингде*, *Иенгра*, *Нерюнгра*, *Олонгро* и др.
4. -кит имеет значение «место, где проходит действие, выраженное в основе»: *Аргаскит*, *Беркакит*, *Курбаликит*, *Локучикит*, *Самокит* и др.;
5. -чи в значении «обладание чем-либо, кем-либо»: *Амедичи*, *Амнукачи*, *Делагучи*, *Колбочи*, *Марыгычи*, *Огорочи* и др.;
6. -ли в значении «распространение какого-либо качества или состояния на большом расстоянии»: *Амнуннали*, *Кавали*, *Дядадали*.

В качестве производящего для простого тунгусоязычного топонима может выступать географическая номенклатура: *амут* – «озеро» (*Амуткан*), *юктэ*, *юкту* – «незамораживающий родник, источник, ключ» (*Юктэ*, *Юхухта*). Расширение географии исследования, безусловно, позволит расширить перечень географических номен, выступающих в тунгусо-маньчжурских в качестве производящей базы, и круг примеров, однако для Южно-Якутского региона подобные топонимические факты нельзя отнести к числу распространенных.

Простые по структуре якутские топонимы также в своем большинстве имеют в составе суффиксы, среди которых наиболее распространены синонимичные суффиксы *-нах*, *-дах* (*-дах*, *-даах*) *-лах* (*-лях*, *-лаах*), *-нох* (*-гнох*), *-тях* (*-таах*, *-тах*, *-тээх*) в значении обладания предметом, названным производящей осно-



вой: Балаганнах, Тарыннах, Иннях, Куруннах, Буордах, Хайысардах, Кюельях, Сордоннох, Сордоннох, Крестяхи т.д.). Якутские простые наименования представлены в основном гидронимами и ойконимами.

Большинство имеющих в своем составе один корень топонимов славянского происхождения являются субстантивированными прилагательными: это чаще всего наименования ручьев (*Болотный, Бурный, Быстрый, Длинный, Заросший, Каменистый*), населенных пунктов (*Дорожный, Нагорный, Кирпичный, Перекатный, Спасское*), участков (*Лапчатый, Перевальный, Пустынный, Раздольный*), озер (*Гусиное, Каменистое, Тихое*), реке – гор (*Безымянная, Белая, Высокая, Стланиковая*), хребтов (*Становой, Высокий, Широкий*), гольцов (*Брусничный, Вольный, Гранитный*), рек (*Снежная, Мутная*).

Среди малочисленных славянских топонимов-существительных представлены как аффиксальные топонимы (*Золотинка, Каменушка, Пионерка, Кочегарово, Селиваново, Чапаево*), так и безаффиксные (*Капрал*). Специфической особенностью русскоязычных топонимов Южной Якутии следует отнести аббревиатурные образования (*затон ЛОРПА, поселок имени ЯЦИК*).

Группа сложных топонимов, производных от двух и более слов, значительна. Любопытен тот факт, что в основном в ней представлены топонимы якутского происхождения [4]. Связано это с тем, что для пространственной характеристики водных объектов в эвенкийской гидронимике не использовались такие признаки, как верхний/нижний, правый/левый, тогда как в имеющей якутской топонимике Южной Якутии эти признаки представлены в целом ряде гидронимов. Например, в гидронимах *Аллара-Сиикэй, Аллара-Сасыл-Си-эбит* первый компонент *аллара* означает «нижний, расположенный внизу»; сему «средний» – *орто* включают названия рек *Орто-Салá, Орто-Сасыл-Сиэбит, Орто-Сиикэй, Орто-Хомустаах, Орто-Куталах; пространственный признак «правый»* включают топонимы *Унга-Дёс, Унга-Сытыгáн*, противоположный признак *хангас* – «левый» представлен в названиях реки *Хангáс-Сытыгáн*. Встречаются в тюркоязычных топонимах и указания сторон света. Например, *Илин-Сала* и *Илин-Харылах*, где *илин* – «восточный», или *Согуруу-Салаа*, где *согуруу* – «юг, южный».

К числу распространенных и продуктивных словообразовательных форм следует отнести топонимы тюркского происхождения с оппозициями по признаку «большой» – «малый». Слово *аччыгый* («малый, небольшой») лежит в основе следующих названий: *Аччыгый-Нохот, Аччыгый-Хаттынах*; лексема *улахаан* в значении «большой» входит в состав географических наименований *Улахан-Тирехтах, Улахан-Дюктэ, Улахан-Ээллэх, Улахан-Ары, Улахан-Керехтах, Улахан-Кёль, Улахан-Хадар, Улахан-Харылах*.

Также в топонимах тюркского происхождения зачастую в качестве производящего могут выступать географические номены, обозначающие почти все разновидности географических объектов:

- *кюэль* – «озеро»: *Бьяс-Кюэль, Дюлюн-Кюэль, Куду-Кюэль, Мунду-Кюэль, Мун-Кюэль;*
- *үрэх* – «речка»: *Аян-Юрэх, Бес-Юрэх, Дойду-Юрэх, Курун-Юрэх, Мага-ны-Юрэх, Сыа-Урэх, Тарын-Юрэх, Хатын-Юрэх;*
- *салаа* – «приток»: *Дойду-Сала, Илин-Сала, Согуруу-Салаа;*
- *ары* – «остров»: *Кыллах-Ары, Ой-Ары, Онгучах-Ары, Сукдэ-Ары, Улахан-Ары, Хатын-Ары, Янки-Арыта;*
- *хайа* – «гора, высокая сопка»: *Эсэ-Хайата, Баянай-Хайата, Оголох-Хая, Ингир-Хая, Оголох-Хая, Сурукта-Хая, Абагы-Хая;*
- *дабаан* – «подъем в гору, путь на гору»: *Ат-Дабан;*
- *таас* – «камень, гора, гряда, утес, скала»: *Тас-Анна, Бир-Тас;*
- *дьааны* – «скалистые горы, гольцы, каменная гряда»: *Тулаа-Дьяан-гыта.*

Сложные топонимы в группах славяно- и тунгусоязычных топонимов единичны. В качестве примеров можно привести следующие: *Елан-Амнуначи, Суон-Тит, Дугеорбая, Шаман-гора*.

#### Библиографический список

1. Багдарыын Сүлбэ. *Топонимика Якутии (Краткий научно-популярный очерк)*. Якутск: Книжное издательство, 1985.
2. Меркель Е.В., Игонина С.В., Ядреева Л.Д., Яковлева Л.А. *Словарь топонимов Южной Якутии (рукопись)*, 2010.
3. Цветкова Е.В. К вопросу о структурно-словообразовательной характеристике топонимов. *Вестник КГУ имени Н.А. Некрасова*. 2012; № 4: 106 – 109.
4. Меркель Е.В., Ядреева Л.Д., Яковлева Л.А. Переименования топонимов на территории Южной Якутии Республики Саха (Якутия): лингвистический аспект. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*: в 3-х ч. 2017; № 11 (77); Ч. 1: 128 – 130.
5. Леханов Б.И., Максимов Б.И. Топонимы эвенков юга Якутии. *Вестник Технического института (филиал) Якутского государственного университета*. Якутск: Издательство Якутского университета, 2004; Выпуск 1: 145 – 154.

#### References

1. Bagdaryyn Syulb'e. *Toponimika Yakutii (Kratkij nauchno-populyarnyj ocherk)*. Yakutsk: Knizhnoe izdatel'stvo, 1985.
2. Merkel' E.V., Igonina S.V., Yadreeva L.D., Yakovleva L.A. *Slovar' toponimov Yuzhnoj Yakutii (rukopis')*, 2010.
3. Svetkova E.V. K voprosu o strukturno-slovoobrazovatel'noj harakteristike toponimov. *Vestnik KGU imeni N.A. Nekrasova*. 2012; № 4: 106 – 109.
4. Merkel' E.V., Yadreeva L.D., Yakovleva L.A. Pereimenovaniya topoob'ektov na territorii Yuzhnoj Yakutii Respubliki Saha (Yakutiya): lingvisticheskij aspekt. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*: v 3-ch ch. 2017; № 11 (77); Ch. 1: 128 – 130.
5. Lehanov B.I., Maksimov B.I. Toponimy' evenkov yuga Yakutii. *Vestnik Tehnicheskogo instituta (filial) Yakutskogo gosudarstvennogo universiteta*. Yakutsk: Izdatel'stvo Yakutskogo universiteta, 2004; Vypusk 1: 145 – 154.

Двусловные наименования среди топонимов юга Якутии являют собой достаточно регулярно встречающуюся и продуктивную форму. Их структура двукомпонентна и представляет собой устойчивое словосочетание, в большинстве случаев построенное по типу: определение + определяемое. Топонимы-словосочетания представлены в основном среди географических наименований гибридного происхождения [5]. В качестве атрибута, первой части топонима, выступают лексемы верхний/нижний/, правый/левый, большой/малый.

Среди наиболее распространенных моделей составных гибридных топонимов можно выделить следующие:

- соединение русского прилагательного с эвенкийским существительным (*Большое Токо, Малый Нимыр, Верхний Солохит, Нижний Беркалит, Правый Ыллымах; Левый Нимгеран* и др.);
- соединение русского прилагательного с якутским существительным (*Нижний Куранах, Малый Аян*);
- соединение русского прилагательного с гибридным топонимом (*Верхний Селигдарск*);
- соединение якутского прилагательного с эвенкийским существительным (*Куччугуу Сугдэ, Аллара Нирэчи*);
- соединение якутского прилагательного с якутским существительным (*Аларангы Юрэх*).

Функционирование гибридных названий формирует особенность топонимической системы данного региона. Появление таких гидронимов обусловлено многонациональностью исследуемой территории. В данном случае мы имеем дело с результатом воздействия словообразовательных законов топонимии одного языка, чаще русского, на иноязычную топонимическую систему.

Итак, подведем некоторые итоги нашего исследования. Прежде всего, следует отметить, что в южно-якутской топонимической системе наиболее распространены однословные наименования разного происхождения: тунгусо-, тюрко- и славяноязычного. Преобладающими являются аффиксальные образования, в которых представлены топонимы, типичные для языка происхождения географического наименования.

Менее продуктивна как способ образования топонимов транслитерация, характерная в первую очередь для наименования населенных пунктов и – реже – возвышенностей. Во всех случаях в качестве производящего выступает гидроним.

Русскоязычные топонимы юга Якутии характеризуются в словообразовательном отношении такими специфическими чертами, как аббревиация и субстантивация прилагательных.

Среди менее употребительных составных наименований преобладают топонимы-словосочетания гибридного происхождения, которые в подавляющем большинстве случаев включают в себя русские атрибутивные лексемы *верхний/нижний, большой/малый, правый/левый* и аборигенное имя существительное. В качестве определяемого чаще всего выступает тунгусоязычная лексема. Данные топонимы являют собой результат адаптации аборигенной топонимической системы к словообразовательной специфике славянской топонимии.

Сложные топонимы количественно уступают простым и составным топонимам. В основном они представлены тюркскими образованиями с такими элементами структуры, как дифференциалы *верхний/нижний, большой/малый, правый/левый* и географическими номенклатурными терминами. Отметим, что топонимизация номенклатурных географических апеллятивов также характерна для русской и эвенкийской топонимической системы, однако в исследуемом регионе количество подобных топонимических фактов незначительно.

#### Примечание

\* Здесь и далее топонимы и их толкование (если есть) приводятся по Словарю топонимов Южной Якутии, рукопись которого подготовлена авторами статьи в ходе полевых исследований, в том числе при финансовой поддержке РГНФ.

**Baraboshkin K.E.,** *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Chinese Philology, Institute of Asian and African Studies, Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: baraboshkin-kons@yandex.ru*

**THE RHETORICAL ARGUMENTATION (METHOD OF DOUBT (NAN) AND QUESTIONING (WEN)) ON THE EXAMPLE OF "ON SPONTANEITY" (ZIRAN PIAN) CHAPTER IN LUNHENG ("DISCOURSES WEIGHED") BY WANG CHONG (I CENTURY AD).** The paper centers on Wang Chong's methods of rhetorical argumentation, or, according to Wang Chong himself, the method of doubt (nan) and questioning (wen). The author analyzes two chapters from the Lunheng ("Discourses Weighed"), translated by the author into Russian – "On Spontaneity" (*Ziran pian*) and "Questioning Confucius" (*Wen Kong*). In these chapters, Wang Chong not only gives his own ideas, but also analyzes the thoughts of his predecessors. However, in this article, Wang Chong's specific philosophical views are partially considered, and the main of analysis is the methods of rhetorical argumentation that he uses, the most common of which are the appeal to tradition and authority.

**Key words:** Wang Chong, Chinese literature, Chinese poetics, Discourses Weighed, Lunheng, The Balanced Inquiries.

**K.E. Барабоскин,** канд. филол. наук, доц., ИСАА МГУ имени М.В. Ломоносова, E-mail: baraboshkin-kons@yandex.ru

## РИТОРИЧЕСКАЯ АРГУМЕНТАЦИЯ (МЕТОД СОМНЕНИЯ (НАНЬ) И ВОПРОШАНИЯ (ВЭНЬ)) НА ПРИМЕРЕ ГЛАВЫ «О ЕСТЕСТВЕННОСТИ» (ЦЗЫЖАНЬ ПЯНЬ) В ТРАКТАТЕ «ЛУНЬХЭН» («ВЕСЫ СУЖДЕНИЙ») ВАН ЧУНА (I В. Н.Э.)

Статья посвящена размышлениям Ван Чуна (I в. н.э.) способом риторической аргументации, точнее, по словам самого Ван Чуна, методу сомнения (нань) и вопрошания (вэнь). В статье разбираются две главы из трактата «Луньхэн» («Весы суждений»), переведённые автором на русский язык – «Вопросы к Конфуцию» и «О естественности». В них мыслитель не только излагает свои взгляды, но и анализирует мысли своих предшественников. Однако в данной статье конкретные философские воззрения Ван Чуна рассматриваются лишь отчасти, а основным объектом являются способы риторической аргументации, к которой он прибегает, самими распространёнными из которых являются аргумент к традиции и авторитету.

**Ключевые слова:** Ван Чун, китайская литература, «Весы суждений», китайская поэтика, Луньхэн, взвешивание суждений.

Принцип естественности является одним из центральных для автора «Весов суждений» («Луньхэн»), причем он связан не только с онтологической стороной философии Ван Чуна (I в. н.э.), но и имплицитно влияет на литературную мысль автора. Однако в данном случае нас интересуют приемы риторической аргументации, а точнее реализация метода *нань-вэнь* на примере главы «О естественности» («Цзыжань пянь»).

Глава «О естественности» начинается с тезиса: «Все сущее рождается естественно», а если взять чуть шире, то все явления, предметы существуют лишь благодаря естественному ходу вещей. В данной главе большое место отводится полемике мыслителя с конфуцианцами. В особенности, дискуссиям вокруг вопроса о наличии у Неба воли – *мин*. В одной из других глав («Вопросы к Конфуцию» (*Вэнь Кун пянь*)) Ван Чун настаивает на том, что истина должна рождаться в полемике и выдвигает теорию *вэнь* (вопрошания) и *нань* (постановки под сомнение): «В мире конфуцианцы – жу любят верить учителям и почитают верным [всё, что относится] к древности. [Они] считают, что [среди] всего [того,] о чём говорят достойные и премудрые, нет неверного [а потому] направляя весь свой дух-цзин на изложение и изучение [сути учения премудрых] и не знают [надобности в том, чтобы] требовать (ставить под сомнение) – *нань* и задавать [им] вопросы – *вэнь*» [1, с. 74]. И далее Ван Чун продолжает «Достойные и премудрые... направляли мысль, [однако даже в таком случае] всё же нельзя сказать [что они] исчерпали [всю суть] и дошли до истины. Что уж говорить о поспешно высказанных словах [В. Луньхэнь]? Не могут... [а] современные [ученые] не знают, как с них требовать – *нань*. Или [даже если] они верны...не знают, как [правильно] об этом спросить – *вэнь*. В речах достойных и премудрых во многом между собой расходятся. А в текстах между тем, что было записано раньше, и записано позже, существует множество противоречий. [Однако] современные ученые не могут этого знать» [1 с. 74]. В этом и заключается основная проблема – даже в канонических (цзин) текстах многие слова остаются без должных комментариев со стороны премудрых, что ведет к большим проблемам в деле установления истины. А потому своей главной задачей Ван Чун видит в первую очередь «установление баланса между истиной и ложью» – «Все способы обретения знания [зависят] не от наличия или отсутствия таланта. Трудность в том, чтобы дистанцироваться от учителя. Вычислять истину и приходить к действительности. Устанавливать, что истина, а что ложь» [1, с. 77]. Для определения истины приходится вступать в диалог, причем, в диалог не только со здравствующими мыслителями и теоретиками, но и с мудрецами прошлого, диалог с которыми возможен через их труды. Однако вести подобный диалог способен не любой, а только «человек большого таланта и знаний», который «может разрешить все эти вопросы». Несомненно, подобным человеком Ван Чун считает себя.

Поэтому нет ничего удивительного в том, что во многих главах трактата большое место занимают риторические фигуры диалогизма, среди которых ведущим становится прием введения диалога в монологическую речь. Однако наиболее показательным с точки зрения рассмотрения риторических фигур интересна не глава «Вопросы к Конфуцию», в которой мыслитель ведет полемику с классиком китайской философии, а глава «О естественности», в которой затрагивается один из ключевых вопросов китайской философской и литературной

мысли – естественность – *цзыжань*. И так как этот вопрос в разные исторические промежутки рассматривался представителями многих школ мысли, то и полемизировать приходится со всеми ними.

В данной главе диалог присутствует в нескольких видах: первый из них – между философом и читателем. Философ излагает свою точку зрения, обращаясь к читателю, поэтому здесь, как впрочем и во всем трактате, нередки случаи употребления риторических вопросов, когда Ван Чун прибегает, по его собственной терминологии, к вопрошанию – *вэнь*: «[Если] благие знамения Неба посылались умышленно, где бы находилась естественность-цзыжань? Где бы пребывало недаяние-увэй? По какой причине Небо обладает свойством естественности – *цзыжань*?» [2, с. 2].

Однако часто диалог ведется не с читателем, а с «некоторыми-хо» – они либо выражают мнение, присущее какой-либо из школ, либо сами являются выразителями распространенной в обществе точки зрения, либо просто вводятся автором как несогласные, к кругу которых может принадлежать и сам читатель: «Некоторые спросят: «Теперь же [обратимся к тому, что] движение Неба [по своей сути] сходно с человеческим, где же здесь недаяние-увэй? <...> Ответу: «Движение Неба влечет за собой ци, [небесное] тело движется и ци выходит, [так] рождаются десять тысяч вещей...» [2, с. 3].

В этой главе присутствует и третий вид диалога, к которому прибегает автор – диалог, в котором философ уже не принимает непосредственного участия. Чаще всего такие диалоги являются частью аргумента к традиции и авторитету – то есть весьма пространной цитатой, в которой авторитет чаще всего вступает в диалог опять же с «некоторыми»: «Если кто-то являлся к Хуань-гуну с докладом, тот говорил: «Доложите [об этом] Чжун-фу». [Некоторые в] свете говорили: «Как одно – так сразу [посылает] к Чжун-фу, как другое – опять к Чжун Фу, [для Хуань-гуна] быть правителем легко!» [На что] Хуань-гун отвечал: «[Когда] у меня [еще] не было Чжун-фу, было трудно! [Когда] же я обрел Чжун-фу, как могло стать нелегко?» [Когда] Хуань-гун обрел Чжун-фу, назначил его [вести все] дела, поручил ему [дела] управления, и более не приобщался [к ним]. Великое Небо [обладает] превосходной добродетелью-дэ, [а потому может] предоставлять власть правителям-ванам и осуждать людей, [однако получается, что даже] добродетель-дэ Неба уступала [добродетели] Хуань-гуна, и поступки его [совершеннее], чем у Пяти Императоров!» [2, с. 5]. Но, как уже было сказано выше, диалоги данного вида являются лишь частью аргументации. Основной формой практически во всем трактате в целом является диалог с «некоторыми».

В главе «О Естественности» Ван Чун подводит читателя к пониманию принципа естественности, используя различные способы подтверждения и доказательств, такие как цитирование, аналогия, приведение примера, аргумент к авторитету, различного рода умозаключения. Попробуем некоторые из них подробнее.

В первую очередь, Ван Чун часто прибегает к цитированию, к примеру, он часто специально приписывает свои мысли некоему мыслителю, с учетом авторитетности мнения последнего в современном обществе. Это полемический прием – так называемое ложное цитирование, цель которого – развенчивать своего идейного противника, излагая от его лица противоположные ему суждения:

«Если [следовать] словам Конфуция, [получается], что листья на всем сущем сами собой появляются, а раз они появляются сами собой, то могут образовываться в одно время. Если [допустить], что они намеренно создавались Небом, то оно [долго] тянуло [с процессом], подобно человеку из Сун, что искусственно вырезал листы» [2, с. 7].

Присутствует здесь и эпикризис – прямые цитаты, с комментариями, так, к примеру, Ван Чун цитирует «Книгу Перемен» (Ицзин): «В «Переменах сказано: «У Хуан-ди, Яо и Шуня, рукава платья висели недвижно, а в Поднебесной царил порядок». Рукава платья висели недвижно – означает опустить рукава [находясь] в недеянии – увэй. Конфуций казал: «Каким же был великим государем Яо! Как он возвышен! Велико только Небо, и только Яо подражал ему!». Говорил Конфуций также: «О, как это возвышенно, когда Шунь и Юй владели Поднебесной, они не занимались ею!»» [2, с. 10; 4, с. 106]. Здесь же мы можем наблюдать инверсии в цитированном тексте, например, цитируя Лунью, он намеренно переставляет цитаты, делая это намеренно, чтобы подчеркнуть и выделить свою мысль, а затем подвести итог. Подобного рода инверсии можно наблюдать и в следующем фрагменте: «Лао произнес: «Конфуций говорил: «Я не был испытан на службе, поэтому и умел много». Конфуций также сказал: «Я был незнатен в молодости, поэтому научился многому в занятиях простых людей, а много ли имеет благородный муж? Совсем немного»» [2, с. 14; 4, с. 109], а далее следует вывод: «[Когда] человек хитроумен, [его] не допускают до великих дел, [даже если] его мастерство многообразно. [А] Небо велико и почтенно, разве может [оно намеренно] посылать стихийные бедствия для того, чтобы карать [ничтожных] людей?» [2, с. 14].

Также Ван Чун прибегает к квазичитированию (парафразу крылатого выражения): «Простые люди подобны рыбам и диким зверям. [Если с помощью] наивысшей добродетели – дэ управлять ими, будет подобно жарке мелкой рыбки, это и есть действие, согласующееся с Небом и Землей». «Жарить мелкую рыбу» – цитата из Дао Дэцзина: «Править великим государством – это как, готовить кушанье из мелкой рыбы» [3, 164] – ко времени Ван Чуна эта фраза уже стала крылатым выражением. В случае с исходным источником – раздвигать мелкую рыбу перед жаркой хлопотно, да и вряд ли после разделки от нее что останется – так и государь не должен вникать слишком глубоко в дела правления, иначе это грозит смутой. Ван Чун в данном случае говорит об идее недеятельного, естественного правления.

Мыслитель прибегает не только к обыденному цитированию, но часто привлекает наглядные примеры либо известные читателю, так как связаны с преданиями о той или иной исторической личности и находятся на слуху, либо к таким примерам, с которыми читатель может столкнуться в повседневной жизни или знать о них от других. Такого рода примеры являются либо отправной точкой в рассуждениях философа, либо завершающим штрихом. Так, подводя финальную черту в своем утверждении о недеятельном Небе, он приводит двух исторических персонажей в качестве примеров:

«Цао Цань был сыном (первым советником) Хань, предавался пьянству, песням и музыке и не вдавался в дела управления. Его сын [попытался было] увещевать его, [однако Цао Цань приказал] отвесить ему двести ударов бамбуковой палкой. [Несмотря на это] в Поднебесной не было изменений, предвещающих смуту [Небо бездействовало]. [Или же когда] в Хуайяне чеканили фальшивые монеты, чиновники не могли положить этому конец. Цзи Ань был тайшоу (начальником области) [Хуайян], [однако он приказом] не уничтожил ни одной [плавильной] печи, не [издал ни единого приказа] о наказании, он лишь спокойно лежал на своем высоком ложе, и правление в Хуайяне было безупречным, [и здесь Небо бездействовало]. Таким образом, Цао Цань, находясь на посту сяня, будто бы и не был сыном, [так как не выполнял его функций], а Цзи Ань, находясь на посту тайшоу, [вел себя так], будто в его области не было ни единой души, [которой он должен был служить]. Но, однако же, в этот период у ханьского двора не случилось бедствий [ниспосланных Небом], а Хуайян стал той [областью], где наказания не применялись, [видимо потому, что] добродетель – дэ Цаня была велика, равно как и величие Аня» [2, с. 5].

Приведя эти примеры, он подводит итог в своем рассуждении о Небесных карах:

«[Если взять] величие добродетели-дэ Неба и сопоставить его с [величием] добродетели – дэ] Цао Цаня и Цзи Аня, то какая из двух [добродетелей – дэ] окажется более великой? Ведь утверждение о том, что Небо дает правителям – ванам [право на] управление, а потом [может их] покарать [за утрату] велеия – мин], подобно утверждению о том, что в [своей] добродетели – дэ Небо уступало Цао Цаню, а в своем величии – Цзи Аню» [2, с. 5].

Однако философ пользовался не только приведением цитат и примеров для обоснования своей точки зрения. Умозаключения, которые строит мыслитель,

весьма разнообразны, так, в своих доказательствах, он часто прибегает к использованию энтимем. Такие умозаключения Ван Чун использует, например, в своем доказательстве естественности и недеяния Неба: «По какой причине Небо обладает свойством естественности-цзыжань? У Неба нет рта и глаз. Но ведь те, кто обладают и действуют относятся к тем, [кто, имеет] глаза и рот. Рот жаждет вкушать [пищу], глаза жаждут взирать [на все вокруг]. [Когда] пристрастие и желание зарождаются внутри, то выражаются они вовне, тогда рот и глаза стремятся к этому, и обретают [в этом] пользу, желая это, действуют. Теперь же [допустим] среди вещей нет того, к чему стремятся в желании рот и глаза, откуда же [в таком случае] взяться деянию?» [2, с. 2]. Здесь в основе фрагмента лежат два силлогизма – простой категорический второй фигуры: способный действовать, имеет глаза и рот, небо не имеет глаз и рта, следовательно, оно не способно действовать; и транзитивный силлогизм: если есть глаза и рот, то появляются желания, и если появляются желания, то возникает потребность в их удовлетворении и действии, следовательно, если есть глаза и рот, то возникает потребность в удовлетворении желаний и действии.

Далее Ван Чун продолжает: «Откуда [можно] узнать, что Неба нет ни рта, ни глаз? Благодаря Земле. У Земли тело – это почва, а она не имеет ни рта, ни глаз. Небо и Земля подобны мужу и жене. [И если у] тела Земли нет рта и глаз, то [можно] понять, что и у Неба нет ни рта, ни глаз. Можно ли предположить, что у Неба [тоже есть] тело? Оно должно быть похоже на [тело] Земли. Можно ли предположить, что это воздух – ци? Ци подобно облакам и туману. Но разве то, что подобно облакам и туману может обладать глазами и ртом?» [2, с. 2]. Здесь такая логическая форма: почва не есть имеющая рот и глаза, Земля есть почва, следовательно, земля не есть имеющая рот и глаза. Это простой категорический силлогизм по первой фигуре. В свою очередь единство Неба и Земли как единство мужа и жены – это прием сравнения, который подводит к умозаключению по аналогии.

В целом модель рассуждений Ван Чуна здесь ничем не отличается от той, что можно встретить в других главах. Основной тезис о естественности всего сущего мыслитель формулирует еще в самом начале главы, однако потом переключается на полемику с теми конфуцианцами, которые отстаивают деятельный характер Неба. И, как обычно и бывает в таком случае, каждый свой аргумент он снабжает большим количеством примеров. Таким образом, здесь можно увидеть две свойственных ему схемы рассуждений: построение критики отдельных, частных суждений (микросхема) и построение всей критической части главы в целом (макросхема). Но в данном случае, в отличие, к примеру, от главы «Об изначальной природе» (бэньсин пянь) эти схемы практически совпадают – сначала идет тезис, потом обоснование тезиса на примерах и некий вывод. Обобщает же все свои мысли Ван Чун в данной главе в ее конце:

«Что же до тех, кто говорит о порицании и осуждении [исходящей от Неба], полагают, что проверить [их идеи можно, обратившись к жизненному] пути людей. [Поэтому посмотрим] на жизнь [людей –], [если бы] государь порицал и осуждал подданных, а Небо порицало и осуждало государя, тогда [действительно можно было бы] говорить о порицании и осуждении [исходящей от Неба]. [Однако жизненный] путь людей таков, что подданные тоже часто бывает так, что они увещевают [и осуждают] государя, [в таком случае, если считать] обрушивающиеся несчастья и странные [явления] порицанием и осуждением [со стороны Неба], то тогда и правитель-ван [как небесный подданный] тоже может увещевать [и осуждать] Небо! Но где же результат такого порицания [Неба со стороны правителя – вана]? Если утверждают, что добродетель-дэ Неба столь совершенна, что человеку невозможно увещевать [и осуждать его], то, обладая столь совершенной добродетелью-дэ, [Небо должно было бы] пребывать в спокойствии, а не порицать и осуждать. [К примеру, когда] сын Вань Ши совершил ошибку, [то он ничего] не сказал, но в качестве ответа отказался от пищи, это подтверждение совершенства [его добродетели-дэ]. [Таким образом, выдающийся [своей] добродетелью – дэ] человек способен [не порицать и осуждать, а всего лишь] не говорить ни слова, что уж говорить о Великом небе, как можно утверждать, что оно может порицать и осуждать? В действительности Небо находится в состоянии недеяния – увэй, поэтому оно не говорит. [Что же до] происходящих иногда бедствий, то они происходят естественно» [2, с. 14].

Таким образом, можно утверждать, что глава «О естественности» является прекрасным образцом риторической аргументации. Ван Чун построил ее таким образом, что к концу у читателя должны были развеяться все сомнения и возникнуть убеждение в очевидной правильности тезиса о том, что в основе всего лежит естественность. Что же касается самих идей о принципе цзыжань, высказанных Ван Чуном в данной главе, то их косвенное влияние на литературную мысль уже обсуждалось в статьях ранее [5], [6].

#### Библиографический список

1. Ван Ч. Веса суждений. Сыбу цункань саньбянь. Цзыбу. Луньхэн. Шанхай: Шанхай шудянь, 1936; Т. 3.
2. Ван Ч. Веса суждений. Сыбу цункань саньбянь. Цзыбу. Луньхэн. Шанхай: Шанхай шудянь, 1936.
3. Семененко И.И. Лаоцзы обрести себя в Дао. Москва: Республика, 1999.
4. Семененко И.И. Ранняя конфуцианская проза. Луньюй. Мэнцзы. Москва: Издательство восточной литературы, 2016.
5. Барабошкин К.Е. Ван Чун (I в. н.э.). Взвешивание суждений. Глава «О превосходстве и необычности». Перевод и комментарий; Вестник Московского университета. Серия 13: Востоковедение. 2015; № 3: 79 – 91.
6. Барабошкин К.Е. Ван Чун о литераторах и их положении в обществе. Общество и государство в Китае. 2018; Т. 48, № 48-2: 631 – 639.



## References

1. Van Ch. Vesy suzhenij. *Sybu cunkan' san'byan'. Czybu. Lun'h'en*. Shanhaj: Shanhaj shudyen', 1936; T. 3.
2. Van Ch. Vesy suzhenij. *Sybu cunkan' san'byan'. Czybu. Lun'h'en*. Shanhaj: Shanhaj shudyen', 1936.
3. Semenenko I.I. *Laoczy obresti sebya v Dao*. Moskva: Respublika, 1999.
4. Semenenko I.I. *Rannyaya konfucianskaya proza. Lun'yuj. M'encyz*. Moskva: Izdatel'stvo vostochnoj literatury, 2016.
5. Baraboshkin K.E. Van Chun (I v. n. e.). Vzhivshanie suzhenij. Glava «O prevoshodstve i neobychnosti». Perevod i kommentarij; *Vestnik Moskovskogo universiteta*. Seriya 13: Vostokovedenie. 2015; № 3: 79 – 91.
6. Baraboshkin K.E. Van Chun o literatorah i ih polozhenii v obschestve. *Obschestvo i gosudarstvo v Kitae*. 2018; T. 48, № 48-2: 631 – 639.

Статья поступила в редакцию 03.12.19

УДК 81

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10256

**Oksentyuk O.R.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, English Department № 2, Moscow State University of International Relations (University) (Moscow, Russia), E-mail: oxana0747@yandex.ru

**BILINGUALISM IN CANADA AND ITS EFFECT ON CANADIAN VARIETY OF ENGLISH.** The article examines the complex linguistic situation in Canada with both English and French there enjoying equal official status, which, however, in some cases fails to be maintained for various reasons. Researchers believe that French is being gradually replaced by English in all Canadian provinces with the exception of Quebec, where the Official Language Act of 1974 made French the sole official language of the province. The above situation can hardly fail to affect the speech habits of Anglophone Canadians living in the province because it causes numerous cases of code-switching. The latter phenomenon is regarded here as a form of speech behavior determined to a certain extent by the social interaction of individuals. The research material was selected from English language periodicals that come out in the province of Quebec. The underlying assumption here is that there are certain correlations between the individual's speech behavior and some mass media publications in the sense that the choice of linguistic means in both is determined in high degree by a wide range of the so called social factors which reflect various aspects of the individual's life in society. The research findings show that code-switching is typical of the above publications: they contain a large number of French words, phrases and names. Interestingly, such lexical units are often used instead of their very close English equivalents because they obviously carry some additional information, which is analyzed in the article. Since there are correlations between the individual's speech behavior and some media publications, the speech habits of Quebec's Anglophones may to some extent follow the above pattern.

**Key words:** language situation, bilingualism, official language, code-switching, speech behavior, social factors, Canada, province of Quebec.

**О.Р. Оксентюк**, канд. филол. наук, доц., Московский государственный институт международных отношений (университет) МИД России (МГИМО), г. Москва, E-mail: oxana0747@yandex.ru

## СИТУАЦИЯ ДВУЯЗЫЧИЯ В КАНАДЕ И ЕЕ ВЛИЯНИЕ НА ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ КАНАДСКОГО ВАРИАНТА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

В статье рассматриваются некоторые лингвистические последствия сложной языковой ситуации, исторически сложившейся в Канаде. Характерной ее чертой является сосуществование двух высокостатусных языков, обладающих официальным равноправием, которое в реальных ситуациях их функционирования не всегда соблюдается. По мнению исследователей, для большей части страны, за исключением провинции Квебек, французский язык постепенно замещается английским. В то же самое время в провинции Квебек по существующему там законодательству практически единственным официальным языком является французский язык. Указанное обстоятельство приводит к тому, что ситуация существования английского языка в данной провинции отличается от ситуации его существования в целом по стране, что проявляется в речи англоязычных канадцев Квебека в виде переключения кодов. Данный процесс рассматривается в работе в качестве особой формы речевого поведения говорящих, которая имеет соответствия в структуре их социального взаимодействия. Материал для исследования отбирался из англоязычных периодических изданий, выходящих во франкоязычной провинции страны. Данный выбор обусловлен тем, что СМИ в некоторой степени моделирует речевое поведение человека, отбирающего языковые ресурсы в зависимости от параметров социальной ситуации. Переключение кодов, то есть переход с английского языка на французский, представлено в англоязычных газетах Монреаля в виде французских вкраплений (отдельных слов, словосочетаний, названий различных реалий). Во многих случаях данные вкрапления не используются для заполнения денотативного вакуума, а несут определенную социальную информацию, которая конкретизируется в статье в ходе анализа приводимых примеров. Поскольку СМИ в некоторой мере моделируют речевое поведение говорящих, весьма вероятно, что английский язык провинции Квебек в некоторых ситуациях речевого взаимодействия будет следовать вышеуказанной модели.

**Ключевые слова:** языковая ситуация, двуязычие, официальный язык, переключение кодов, речевое поведение, параметры социальной ситуации, Канада, провинция Квебек.

На первый взгляд может показаться, что сама постановка данного вопроса весьма сомнительна, поскольку Канада обычно воспринимается в качестве англоязычного «младшего брата» США, чье основное население (чуть более 37 миллионов) проживает вдоль государственной границы со своим могущественным соседом. Длина этой границы составляет практически 9 тысяч километров, а расстояние между двумя странами легко преодолевается на автомобиле всего за час [1, с. 21].

Языковая ситуация в Канаде совсем не так однозначна, о чем свидетельствует недавняя (по историческим меркам) кризисная ситуация, которая произошла в 1968 году в районе св. Леонарда Монреаля, самого крупного города провинции Квебек и второго по величине города в Канаде. Тогда, на волне так называемой Тихой революции, отразившей рост самосознания жителей провинции, который достиг своей кульминации под воздействием знаменитого призыва Шарля де Голля «Да здравствует свободный Квебек!», местные власти приняли решение о том, что обучение в районных школах должно вестись исключительно на французском языке [1, с. 192]. Англоязычное население провинции и всей страны восприняло это как ущемление прав англоязычных жителей провинции, что привело к протестам не только в Квебеке, но и по всей стране.

В настоящее время в Канаде с 1966 года существует официальное двуязычие, предоставляющее равные права английскому языку, являющемуся родным для 57% населения страны, и французскому языку, который считают родным более 21% населения страны [2, с. 4]. Несмотря на вышесказанное, по законодательству провинции Квебек, принятому в 1974 году, французский язык по существу является там единственным официальным языком. Это, конечно,

не исключает некоторых условий в законодательстве, позволяющих, например, получать образование в начальной и средней школе на английском языке. Высшее образование в провинции вполне доступно на английском языке, так как там существует, например, такое крупное высшее учебное заведение с вековой историей, как университет Мак Гилл, где преподавание ведется на английском языке.

Можно предположить, что данная сложная языковая ситуация сосуществования двух высокостатусных языков, обладающих официальным равноправием, которое в реальных ситуациях их функционирования не выглядит столь безусловным, оказывает определенное влияние на специфику канадского варианта английского языка. Здесь нужно также заметить, что, по мнению исследователей [3, с. 18], «английский язык Канады обнаруживает чрезвычайно мало своих собственных различительных черт и в то же время испытывает давление со стороны как британского, так и американского вариантов с явным преобладанием черт последнего». Причинами этого являются как географическое положение страны, так и сложная история ее образования и развития. Традиционно считалось [4, с. 28], что двуязычие в Канаде следует в основном понимать как «овладение английским языком теми, для кого родным языком является французский». В среднем, французским языком владеет в Канаде 9 % носителей английского языка, тогда как английский язык знает 43,4% носителей французского языка [5, с. 3]. Причем вышесказанное выше мнение разделяется и современными исследователями [6, с. 4], полагающими, что «двуязычие характерно, в основном, для франкоговорящей части Канады: англоканадцы не испытывают жизненной необходимости изучать французский язык». Другими словами, во всех провинциях Канады, за исключением провинции Квебек, английский язык является основным для

подавляющей части населения. Вполне очевидно, однако, что ситуация существования английского языка во французской провинции отличается по указанным выше причинам от ситуации его существования в целом по стране. Данное обстоятельство обуславливает значительное воздействие французского языка на английский в речи англоязычных канадцев в виде переключения кодов [7, с. 73]. Нужно заметить, что переключение кодов рассматривается здесь как особая форма речевого поведения говорящих, которая имеет соответствия в структуре их социального взаимодействия [8, с. 123 – 130]. Считается, что средства массовой коммуникации «в известной мере моделируют речевое поведение человека, отбирающего языковые ресурсы в зависимости от тех или иных параметров социальной ситуации» [9, с. 113]. Действительно, трудно отрицать, что «стиль газетных публикаций сочетает книжные элементы с элементами, являющимися неотъемлемой частью разговорного литературного языка» [7, с. 74]. Представляется поэтому, что ежедневные газеты могут предложить некую модель того, каким может быть речевое поведение англоязычных канадцев, проживающих во французской провинции Квебек, в некоторых ситуациях.

Примечательно, что к концу прошлого века в этой провинции прекратили свое существование три англоязычные ежедневные газеты, в частности такая крупная, как «The Montreal Star». Практически единственной ежедневной англоязычной газетой, выходящей сейчас в Монреале, который занимает второе место по численности франкоязычного населения в мире после Парижа, является «The Montreal Gazette». Англоязычная газета «Sherbrook Record» издается в Восточных пригородах мегаполиса.

Англоязычные канадцы являются основной аудиторией указанных выше газет, которые отражают их интересы. Однако нельзя забывать, что данные газеты выходят в самом центре французской части Канады. Данное обстоятельство не может не повлиять на выбор тем, специфику подачи материала, на то, какую позицию занимает отправитель информации и т.д., что в свою очередь коррелирует с рядом социолингвистических переменных. В роли указанных переменных выступает переключение кодов, а именно – переход с английского языка на французский [7, с. 75]. Случаи подобного переключения встречались и встречаются на страницах указанных выше газет при описании тем, связанных, так или иначе, с различными аспектами жизни французской провинции и теми неизбежными вызовами (предопределенными во многих смыслах самой ее уникальностью), на которые так или иначе приходится отвечать. Переход с английского языка на французский часто представлен в англоязычных газетах Монреала в виде французских вкраплений (отдельных слов, фраз, названий различных реалий). Сам факт «предпочтения другого языка несет социальную информацию», поскольку нельзя утверждать, что данные вкрапления используются «для заполнения денотативного или экспрессивного вакуума» [9, с. 125 – 126]. Данная тенденция наблюдается в англоязычной прессе Монреала на протяжении уже многих лет. Так, при анализе газеты «The Montreal Star» в конце прошлого века были, в частности, рассмотрены следующие примеры [10, с. 49]:

With this cover, we officially bid **adieux** to **l'hiver** (Montreal scene and TV listings, 17 Mar., 1979, p. 3).

**Les Beaux Jeudi** is **tres** in (Ibid, p. 28)

Ever since the team came into existence, in 1909, it has been known for its **vitesse** – the players skated like wind (24 Mar., 1979, p. 1)

Вполне очевидно, что французские единицы **adieux**, **hiver**, **tres**, **vitesse** имеют в английском языке довольно точные эквиваленты (**good-bye**, **winter**, **very**, **speed**) и не несут каких-либо специфических экспрессивно-стилистических оттенков. Здесь социолингвистической переменной, коррелирующей с некоторыми параметрами коммуникативного акта, является сам факт их предпочтения. Параметры коммуникативного акта в данном случае весьма разнообразны. К ним мож-

но причислить, например, погруженность англоязычных канадцев в социальный и культурный уклад жизни, свойственный франкоязычному населению Канады. Так, названия многочисленных французских учреждений, организаций, партий, движений, обилие французских фамилий на страницах англоязычных газет – все это не может не появляться в речи англоязычных жителей провинции Квебек, говорящих на родном языке.

Дополнительный свет на отмеченную тенденцию, специфичную для сосуществования английского и французского языков на речевом уровне в провинции Квебек, проливает совсем недавнее событие культурной жизни провинции, которое подробно освещалось в англоязычной ежедневной газете «The Montreal Gazette» за 17 апреля 2019 года. В начале этого года оркестр **McGill Chamber Orchestra (MCO)**, созданный много лет назад при англоязычном университете Макгилл в провинции Квебек, был переименован в **Orchestre Classique de Montreal**. Объяснение причин переименования, данное теперешним руководителем оркестра, а также сыном его основателя, представляет своего рода модель социолингвистической ситуации двуязычия в провинции Квебек и в каком-то смысле определяющих ее параметров.

В своей статье «**Orchestre Classique de Montreal**: New name for an orchestra with a history» руководитель оркестра Бори Бротт отмечает, что связь с университетом Mc Gill после переезда оркестра в здание на новом месте («when the MCO moved to **Place de Arts** in the late 1960s») стала в достаточной степени номинальной. И хотя господин Бротт выражает уверенность, что от своих корней отказываться нельзя, он в высшей степени политкорректно добавляет, что новое имя «более позитивно выражает сущность оркестра» («but this is a more positive way of saying who we are»). Руководитель оркестра также считает, что новое имя отражает их «профессиональную сущность» («the professionalism of who we are»). По словам руководителя оркестра, несмотря на то, что основными подписчиками газеты являются англоязычные канадцы, данное событие находится в соответствии с тенденциями жизни Монреала («I think this is in line with most cultural entities in Montreal») в том смысле, что так или иначе, но большинство культурных объединений носят французские названия. Вот несколько перечисленных в статье художественных коллективов, функционирующих в Монреале. Интересно, что некоторые из них сохраняют английский определенные артикли:

- The Orchestre Symphonique de Montreal;
- Les Grand Ballet Canadiens;
- The Opera de Montreal;
- The Jeunesses Musicals de Canada;
- Les Petits Chanteurs Musicals de Mont-Royal.

Продолжая свои политически корректные рассуждения, Борис Бротт утверждает, что новое название оркестра не должно создавать дополнительных трудностей для англоязычных жителей провинции, так как основные слова в обоих названиях практически одинаковы. Данное объяснение, высказанное человеком, являющимся заметной фигурой культурной и общественной жизни провинции Квебек, является еще одним подтверждением того, что языковая ситуация во франкоязычной провинции Квебек оказывает и будет продолжать оказывать влияние на функционирование там английского языка на речевом уровне.

Резюмируя вышеизложенное, отметим, что количество всевозможных французских вкраплений и французских названий в англоязычных газетах провинции Квебек выше, чем в англоязычных изданиях других англоязычных стран, а также и других провинций Канады. Учитывая тот факт, что средства массовой коммуникации в некотором смысле моделируют речевое поведение человека, можно предположить, что указанная особенность в некотором роде определяет специфику английского языка провинции Квебек на речевом уровне, делая его весьма своеобразным.

#### Библиографический список

1. Романов К. *Введение в канадоведение*. Москва: ИД «Международные отношения», 2017.
2. Максимова О.Б. *Языковая политика Канады в отношении иммигрантов*. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-b-maksimova-yazykovaya-politica-kanady-v-otnoshenii-immigrantov>
3. Швейцер А.Д. *Литературный английский язык в США и Англии*. Москва: Издательство «Высшая Школа», 1971.
4. Lieberman S. *Language and Ethnic Relations in Canada*. N.Y. etc.: John Wiley & Sons, Inc., 1970.
5. Пирогова М.А., Кирсанова А.А. *Билингвизм как особенность языковой системы в Канаде*. Available at: [https://vesnik.amursu.ru/wp-content/uploads/2017/12/№50\\_30](https://vesnik.amursu.ru/wp-content/uploads/2017/12/№50_30)
6. Анохина В.С. *Англо-французское двуязычие в современной Канаде*. <http://www.demoscope.ru/weekly/2003/099/analit05.php>
7. Оксентюк О.Р. О специфике переключения кодов в англоканадской прессе. *Языки в аспекте лингвострановедения: VI Межвузовский семинар по лингвострановедению*. Москва: Издательство МГИМО, 2009; Ч. 1.
8. Тарасов Е.Ф. Билингвизм: социолингвистический аспект. Методы билингвистических исследований. Под редакцией А.Н. Баскакова, В.Ю. Михальченко. Москва: Наука, 1976.
9. Швейцер А.Д. *Современная социолингвистика. Теория, проблемы, методы*. Москва: Наука, 1971.
10. Оксентюк О.Р. *Становление лексико-семантических особенностей канадского варианта английского языка в условиях двуязычия*. Диссертация ... ученой степени кандидата филологических наук. Москва, 1981.

#### References

1. Romanov K. *Vvedenie v kanadovedenie*. Moskva: ID «Mezhdunarodnye otnosheniya», 2017.
2. Maksimova O.B. *Yazykovaya politika Kanady v otnoshenii immigrantov*. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-b-maksimova-yazykovaya-politica-kanady-v-otnoshenii-immigrantov>
3. Shvejcer A.D. *Literaturnyj anglijskij yazyk v SShA i Anglii*. Moskva: Izdatel'stvo «Vysshaya Shkola», 1971.
4. Lieberman S. *Language and Ethnic Relations in Canada*. N.Y. etc.: John Wiley & Sons, Inc., 1970.
5. Pirogova M.A., Kirsanova A.A. *Bilingvizm kak osobennost' yazykovoj sistemy v Kanade*. Available at: [https://vesnik.amursu.ru/wp-content/uploads/2017/12/№50\\_30](https://vesnik.amursu.ru/wp-content/uploads/2017/12/№50_30)
6. Anohina V.S. *Anglo-francuzskoe dvuyazychie v sovremennoj Kanade*. <http://www.demoscope.ru/weekly/2003/099/analit05.php>

7. Oksentyuk O.R. O specificke pereklyucheniya kodov v anglokanadskoj presse. *Yazyki v aspekte lingvostranovedeniya*: VI Mezhdunarodnyy seminar po lingvostranovedeniyu. Moskva: Izdatel'stvo MGIMO, 2009; Ch. 1.
8. Tarasov E.F. Bilingvizm: sociolingvisticheskiy aspekt. Metody bilingvisticheskikh issledovaniy. Pod redakciey A.N. Baskakova, V.Yu. Mihal'chenko. Moskva: Nauka, 1976.
9. Shvejcer A.D. *Sovremennaya sociolingvistika. Teoriya, problemy, metody*. Moskva: Nauka, 1971.
10. Oksentyuk O.R. *Stanovlenie leksiko-semanticeskikh osobennostey kanadskogo varianta anglijskogo yazyka v usloviyah dvuyazychiya*. Dissertatsiya ... uchenoy stepeni kandidata filologicheskikh nauk. Moskva, 1981.

Статья поступила в редакцию 02.12.19

УДК 821

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10257

**Gadzhiahmedov T.I.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Dagestan languages, Dagestan State University (Makhachkala, Russia),

E-mail: gadtag2709@mail.ru

**Chuchuyeva Zh.R.**, MA student, Dagestan state University (Makhachkala, Russia), E-mail: gadtag2709@mail.ru

**SEMANTIC CHARACTERISTIC OF THE KUMYK PERSONAL NAMES.** Need of scientific studying of own names representing very important category of words in the lexical system of the Kumyk, as well as any language is generally recognized now, and the present stage of Turkic linguistics is characterized by rapid growth of research on onomastics, promoting a solution of mysteries of the past, give at the same time valuable material for identification of a number of difficult questions of history of language and also the people, questions of ethnography, sociology and other interdisciplinary sciences. Studying of antroponymy gives information, besides national identity, about characteristic of human qualities, birth status, religion, influence of languages and contacts.

**Key words:** Turkic languages, Kumyk language, antroponymy of Kumyk language, personal names of Kumyks.

**Т.И. Гаджихмедов**, канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», г. Махачкала, E-mail: gadtag2709@mail.ru**З.Р. Чучуева**, магистрант, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», г. Махачкала, E-mail: gadtag2709@mail.ru

## ЗАИМСТВОВАННЫЕ КУМЫКСКИЕ ЛИЧНЫЕ ИМЕНА ЖИТЕЛЕЙ ХАСАВЮРТОВСКОГО РАЙОНА

Необходимость научного изучения собственных имён, представляющих весьма важную категорию слов в лексической системе кумыкского, а также любого языка, получила в настоящее время всеобщее признание, и современный этап тюркского языкознания характеризуется бурным ростом ономастических изысканий. Исследования по ономастике, способствуя разгадке тайн прошлого, дают в то же время ценный материал для выявления целого ряда сложных вопросов истории языка, а также самого народа, вопросов этнографии, социологии и других смежных наук. Изучение антропонимов помимо национальной принадлежности даёт информацию о характеристике человеческих качеств, сословном положении, религии, влиянии языков и контактов.

**Ключевые слова:** тюркские языки, кумыкский язык, антропонимика кумыкского языка, личные имена кумыков.

Список кумыкских имен изначально составляли личные имена, связанные с реальной жизнью, окружающим миром. Они имели внутренний смысл, были конкретными, прозрачными и понятными.

Считалось, что имя, данное мальчику или девочке при рождении, определяло его дальнейшую судьбу и оказывало влияние на формирование характера [1–8].

Популярными были имена, связанные с горой, которая, по убеждению древних кумыков, являлась связующим звеном между небом и землей. Приставка «*Тав*» (гора) стала компонентом многих кумыкских имен мальчиков: *Тавбий* ('Князь гор'), *Тавжан* ('Душа гор').

Кумыки вообще предпочитали включать в личное имя компонент, символизирующий твердость, – камень, железо: *Ташбек*, *Ташмухтар* (Таш – 'камень'), *Темирхан*, *Таштемир* (Темир – 'железо'). Считалось, что такой человек сильный, выносливый, с твердым характером. Одним словом – настоящий мужчина.

Значительное место в списке кумыкских мужских имен занимали названия животных и растений – для земледельцев и скотоводов в этом не было ничего уничижительного. Разумеется, употреблялись названия не всех зверей, а лишь тех, которые обладали недюжинной силой, были мудрыми и могущественными: *Арслан* – 'лев', *Бёрю* – 'волк', *Аюв* – 'медведь'.

Личные имена, как и все слова, подчиняются законам языка. Общие законы преломляются в антропонимике специфически, создавая собственные закономерности.

Известно, что чуждые языку-реципиенту элементы иноязычных слов и антропонимов адаптируются. Это приводит к появлению иного варианта произношения имени. Фонетическая система каждого из языков и его говоров своеобразна, и поэтому заимствованные имена произносятся на разный лад, с различной степенью приближения к первоисточнику. По этой причине этимологический состав собственных имён чрезвычайно лёгок. В каждом языке имеется значительное количество заимствованных собственных имён. Как отмечает Суперанская А.В., в каком бы языке ни употреблялось заимствованное имя, всякий раз оно будет фактом этого языка. Причём имена и факты данного языка могут быть в различной степени освоены этим языком [7].

И, пожалуй, правы были учёные, которые не всегда безоговорочно относили собственные имена к словарному фонду языка и не всегда включали их в словарь того или иного языка, в то же время не только исконные, но и заимствованные собственные имена каждого языка имеют свою историю. Переходя из языка в язык, они стремились приспособиться к фонетическому и морфологическому оформлению данного языка. Однако этот процесс длится иногда сотни лет. И кумыкский язык не является в этом отношении исключением; что касается исконных собственных имён кумыкского языка, то начало возникновения и этимология их уходит подчас вглубь тысячелетий. Имена собственные являются частью

культуры народа, показателем уровня его цивилизации, глубины его духа. Говоря о заимствованиях в этой области, следует иметь в виду один существенный момент – историю и традицию при заимствовании, усвоении и наречении именем. В основе огромного числа собственных имён лежат нарицательные имена. Среди мусульманских имён имеется много тефорных – названия Аллаха и его пророков, что составляет 100 – 150 имён [7].

Однако воспринятые и усвоенные различными народами, в том числе и кумыкскими, имена арабов не воспринимаются ныне как элемент Аллаха, их божественный смысл утрачен, так же, как и сословный смысл многих иранских имён. Каждый человек мог дать такое имя своему ребёнку.

Основным по количеству и бытованию группами иноязычных имён в настоящее время являются арабские, персидские, русские, и европейские имена.

### **Собственные имена арабского происхождения**

Завоевание арабами Дагестана шло очень долго. С укреплением позиций ислама арабский язык постепенно завоевывает прочные позиции. На этом языке ведётся делопроизводство, переписки между определёнными слоями общества.

Как отмечает профессор Гайдаров Р.И., наиболее заметный след дагестано-арабских контактов оставили в лексике [1]. Не составил при этом исключение и кумыкский язык. Большое влияние на формирование именника оказал ислам. Большинство мусульманских имён носило религиозную окраску. Само слово «ислам» переводится как «покорность к Аллаху». Одним из наиболее часто употребляемых имён было имя пророка Мухаммада, который происходил из племени курейш. Этот этноним сохранился в именах *Къурайш*, *Къурайыш*.

В количественном отношении арабские имена – одна из самых многочисленных групп антропонимов. Мужских имён арабского происхождения несколько больше, чем женских. Последние претерпели больше возможных видоизменений. Кроме того, особенно значительную роль мужские имена арабского происхождения играют в образовании таких разрядов кумыкской антропонимии, как фамилии и отчества.

Проследить пути проникновения в именослов арабизмов весьма трудно, можно только отметить, что главным источником и распространителем их был и остаётся ислам, который, как было указано выше, стал господствующей религией и идеологией кумыков, начиная с VIII века. Имена арабского происхождения в своей значительной части имеют характерные суффиксальные форманты, а также превратившиеся в суффиксы компоненты *-ат*, *-ят*, *-жат*, *-дин*, *-лаз*, *-ул-лаз*, из которых последние три – мужские имена, а первые три входят в состав женских имён. Многие женские имена заимствованы из арабского языка как с показателем женского рода на *-ат*, так и без него. Дело в том, это окончание в арабском языке произносится в середине ритмической группы, в остальных случаях оно произносится не полностью, а произносится просто как *а*, поэтому некоторые арабские заимствованные имена имеют окончания *-ат*, *-ят*, другие *-а*, *-я*.



Все имена с религиозной окраской в настоящее время не воспринимаются как религиозные. Они даются новорожденным по традициям, с целью закрепить память о своих предках. Но всё же основное количество кумыкских антропонимов, в частности Хасавюртовского района, составляют имена арабского происхождения. Их семантическая сторона не исследована, подразделяют их только на мужские и женские:

а) мужские личные имена арабского происхождения: *Абдулвагъал Агъмат, Аширлла, Абдулкъани, Абдулазиз, Абидин, Аминулла, нмин, Али, Азиз, Анвар, Абсалютдюн, Алхас, Абсамат, Абдулмуслим, Абдурагъым, Абуа, Абдулла, Абдулмуталим, Абсалам, Алимурза, Абдурагъман, Абакар, Абдулатип, Абзагъыр, Абдулмасир, Абдулмежит, Алавутидин, Абдурашид, Алимурат, Абусульян, Аюб, Агъарагъым, Абдуразакъ, Аликъылыч, Алимолла, Бадрютдюн, Бучай, Багъае, Баммат, Багъавутдюн, Бийарслан, Баймурат, Вагъал, Гайдулла, Гайбулла, Гусен, Гасан, Ганипа, Гамзат, Гамит, Гажигъамат, Гажиги, Гасанхан, Далгъат, Дибир, Джамалутдин, Джалалутдин, Давуд, Даитбек, Динислам, Дадаш, Джалил, Джабраил, Жават, Закарья, Забит, Зайнутдюн, Запир, Закир, Зулпукар, Зайнал, Зиявутдин, Загъыр, Заид, Зубаир, Заур, Залибек, Зайнулла, Заирхан, Залимхан, Залимпаша, Иса, Исабек, Исахан, Илмутдюн, Ималютдюн, Имамутдюн, Ибрагил, Исмаил, Ильяс, Ихраз, Идрис, Изае, Ибрагъым, Исакъ, Ирбайхан, Къагъруман, Къази, Къасум, Камил, Къурбан, Къапур, Керим, Ризван, Рабазан, Рашид, Расул, Рагъматулла, Мужагъыр, Магъарам, Манап, Муслим, Муталим, Муса, Муъмин, Магъаммат, Минатулла, Мустапа, Магъмут, Муъютдюн, Магъач, Мурат, Малик, Муртуз, Мусаид, Нажмутдюн, Нурутдюн, Наби, Насир, Нурамат, Нурмагъаммат, Ниязбек, Осман, Пахрутдюн, Пирмагъаммат, Пирамат, Рашит, Расул, Рагъматулла, Салават, Саит, Сабир, Салие, Салах, Сайпудин, Сапиолла, Салим, Садулла, Сулейман, Сайпулла, Тагъыр, Убайдулла, Умалат, Умар, Умахан, Хизри, Хайрулла, Халит, Хияс, Шарав, Шарап, Шарапутдюн, Юсуп, Юнус, Якъуб, Ягъя;*

б) женские личные имена арабского происхождения: *Арапат, Абидат, Алпият, Аминат, Айзанат, Анисат, Азинат, Асият, Алипат, Ажабикъе, Алае, Арият, Барият, Баканай, Вазипат, Габидат, Габбат, Галимат, Гурият, Дайбат, Дагъият, Дайгъанат, Жаврият, Жарият, Жаминат, Жума, Жумла, Загърат, Забият, Захай, Зуъаидат, Зарият, Зиярат, Зугъманат, Зулмат, Зарипат, Зайнал, Ибадат, Илму, Ибанат, Муслимат, Кумсият, Кавсарат, Калимат, Майминат, Минавар, Марьям, Маришат, Маданият, Написат, Нажабат, Нарият, Парханаз, Пирзанат, Патимат, Папу, Разият, Равзат, Равзанат, Рабият, Рукият, Рагъмат, Сапият, Саидат, Сайгибат, Сакинат, Суйдух, Тажли, Умукъюсюм, Умият, Умугъат, Уму, Хадидат, Ханчи, Халисат.*

Внутреннюю форму, мотивацию и тем более первопричину названия и возникновения арабского имени кумыки, разумеется, не знают, и если кто, зная и понимая их, сознательно давал своему ребёнку то или иное имя, то для других, пользующихся этим именем людей – членов семьи или же коллектива – это оставалось неизвестным.

Однако это обстоятельство не мешало названным и другим антропонимам арабского происхождения войти и в течение долгих лет оставаться в именослове кумыков. Сказанное подтверждает тезис о том, что для личного имени значение не является обязательной стороной, его незнание или же отсутствие не ограничивает, а наоборот, помогает широко и долгому бытованию имени.

**Собственные имена персидского происхождения.** Иранско-дагестанские контакты, как известно, возникли раньше арабско-дагестанских. Однако они носили иной характер. В середине века, как и в других сопредельных странах, в Дагестане персидский язык как язык старинной культуры, большой литературной традиции пользовался особым статусом. Передовые представители дагестанских народов изучали персидский язык, писали на нём литературные сочинения. Как известно, историческая рукопись «Дербент – наме» была написана на турецком и персидском языках [2 – 5].

Пути проникновения персидских личных имён в кумыкский именослов и, в частности, кумыков Хасавюртовского района различны. Они могли проникнуть непосредственно через персидский, опосредованно через арабский и азербайджанский языки или через литературу и искусство. Так, имя иранского сказочного богатыря – *Рустам* распространилось среди кумыков через героический эпос [2 – 5].

По количеству имена персидского происхождения значительно уступают арабским именам, но, несмотря на это, они прошли длинный исторический путь и так прочно вошли в антропонимический фонд кумыков, что давно воспринимаются как собственные, исконные.

Эти имена тоже делятся на мужские и женские:

а) мужские личные имена персидского происхождения: *Асельдер, Визир, Герей, Дагъум, Давут, Далакъай, Данукъ, Ихлаз, Мурза, Назир, Ризван, Надир, Сайгум, Фатали, Хасай, Шейх, Шихамир, Шихшейит, Шихамир, Шихмурза, Шагъвелет, Амир, Эмир, Рустам;*

б) женские личные имена персидского происхождения: *Гулияр, Жайранат, Зуъра, Загъра, Лайла, Лала, Минара, Нисса, Тетей, Пирдауз, Сара, Сарат, Фируза.*

#### **Имена русского и европейского происхождения, в кумыкской антропонимике**

После присоединения Дагестана к России в жизни горцев, в их культуре, в быту произошли огромные изменения, которые ещё больше способствовали сближению языков. В настоящее время пополнению словарного состава языков народов Дагестана за счёт лексических средств русского языка способствуют печать, радио, телевидение, совместное сотрудничество русских и дагестанцев, а также школа, служба в армии и т.д. В последнее время наблюдается большой поток европейских имён. Это объясняется тем, что последнее десятилетие на экранах телевидения показывают много зарубежных фильмов и сериалов [2 – 5].

Среди новых имён, заимствованных кумыками, как уже указывалось выше, немаловажное место занимают и нерусские (зарубежные) имена, пришедшие посредством русского языка, а именно через печать, кино и телевидение:

а) мужские личные имена: *Артур, Марат, Руслан, Альберт, Арсен, Тимур, Рустам, Мухтар, Марсель, Асбег, Зураб, Захар, Заур, Роберт, Ролан;*

б) женские личные имена: *Альбина, Анфиса, Ангела, Аида, Диана, Динара, Амалия, Алина, Алина, Зоя, Зина, Марина, Максарица, Рая, Раиса, Роза, Марисабель, Индира, Изаура, Саида, Сиана, Элиза, Элина, Эльмира, Эльвира, Зарема, Заида, Замира, Земфира, Зульфия, Залина, Заира, Карина, Карема, Камила, Джамиля, Оксана, Наира, Наида, Жади, Марианна.*

**Смешанные личные имена.** Как видно из вышеперечисленных собственных имён, кумыкская антропонимика изобилует как исконными, так и заимствованными именами. Но на этом число собственных имен не заканчивается.

В кумыкской антропонимике представлен ещё один пласт собственных имен, которые по структуре представляют сложносоставные имена, а по происхождению – модель: кумыкское + заимствование и наоборот.

Кумыкский компонент этих имён, в основном, названия тюркского титула, но встречаются и небольшое количество имён, которые разнообразны по своей семантической организованности:

*Алисолтан* – «Али + солтан – «султан», *Алибёро* – «Али + бёро – «волк», *Айтетей* – «Ай «луна» + тетей», *Арсланали* – «Арслан – «лев» + Али», *Арслангерей* – «Арслан – «лев» + Герей», *Батыргерей* – «Батыр – «храбрец» + Герей», *Гюлзагъра* – «Гюл – «цветок» + Загъра», *Гюлзарият* – «Гюл – «цветок» + Зарият», *Гажикъыз* – «Гажиги + кыз – «девушка», *Валикъыз* – «Вали + кыз – «девушка», *Алимурат* – «Али + мурат – «цель», *Элмурза* – «Эл» Родина» + мурза», *Бекмурза* – «Бек «крепкий» + Мурза».

Другие сложные личные имена были оформлены по структуре заимствование + кумыкское, где кумыкский компонент обязательно был представлен титульным названием. В основном эти были элементы «хан, ханым, бий, бийке, бек», а второй компонент – полное имя, заимствованное из арабского и персидского языков.

Мужские личные имена: *Азимхан, Абдулхан, Амирхан, Алихан, Гажихан, Керимхан, Мавлетхан, Сельдерхан, Умахан, Эльдерхан, Устархан, Надырхан, Селихан, Гасанхан, Учалхан, Зайдибек, Зайналбек, Халимбек, Заирбек, Алжанбек, Алибек, Къыясбек, Анварбек, Даитбек, Надырбек, Залибек, Халилбек, Мусабек, Ниязбек, Юзбек, Сунгурбек, Муратбек.*

Женские личные имена: *Бубуханым, Валиханым, Гажарханым, Инсапханым, Лабатханым, Киштейханым, Ниярханым, Паеханым, Кысханым, Несеханым, Сейитханым, Шейитханым, Эсбетханым, Шахруханым, Айбатханым, Рапуханым.*

Таким образом, можно сделать вывод, что исследования по ономастике, способствуя разгадке тайн прошлого, дают в то же время ценный материал для выявления целого ряда сложных вопросов истории языка, а также самого народа, вопросов этнографии, социологии и других смежных наук. Изучение антропонимов даёт информацию, помимо национальной принадлежности, о характеристике человеческих качеств, сословном положении, религии, влиянии языков и контактов.

#### **Библиографический список**

1. Абдулмуталибов Н.Ш. *Словарь лезгинских личных имён* Под редакцией Р.И. Гайдарова. Махачкала, 2004.
2. Багомедов М.Р. *Словарь дагестанских личных имён*. Махачкала, 2006.
3. Гаджихмедов Н.Э., Гусейнов Г.-Р. А.-К. *Кумыкские личные имена: Происхождение и значение. Введение в кумыкскую антропонимику*. Словарь. Махачкала, 2004.
4. Гаджихмедов Н.Э. *Личные имена кумыков*. Махачкала, 2008.
5. Гаджихмедов Н.Э. *Кумыкско-русский словарь личных имён*. Махачкала, 2008.
6. Гусейнов Г.-Р. А.-К., Мугумова А.Л. Арабско-персидская лексика кумыкского мужского именника. *Проблемы региональной ономастики: материалы III Межвузовской научной конференции*. Майкоп, 2002.
7. Суперенская А.В. *Имя – через века и страны*. Москва, 1969.
8. Никонов В.А. *Личные имена кумыков и нагайцев. Ономастика Кавказа*. Москва, 1976.

## References

1. Abdulmutalibov N.Sh. *Slovar' lezginskih lichnyh imen* Pod redakciej R.I. Gajdarova. Mahachkala, 2004.
2. Bagomedov M.R. *Slovar' darginskih lichnyh imen*. Mahachkala, 2006.
3. Gadzhiahmedov N.E., Gusejnov G.-R. A.-K. *Kumykskie lichnye imena: Proisshozhdenie i znachenie. Vvedenie v kumykskuyu antroponimiku. Slovar'*. Mahachkala, 2004.
4. Gadzhiahmedov N.E. *Lichnye imena kumykov*. Mahachkala, 2008.
5. Gadzhiahmedov N.E. *Kumyksko-russkij slovar' lichnyh imen*. Mahachkala, 2008.
6. Gusejnov G.-R. A.-K., Mugumova A.L. *Arabsko-persidskaya leksika kumykskogo muzhskogo imennika. Problemy regional'noj onomastiki: materialy III Mezhevuzovskoj nauchnoj konferencii*. Majkop, 2002.
7. Superenskaya A.V. *Imya – cherez veka i strany*. Moskva, 1969.
8. Nikonov V.A. *Lichnye imena kumykov i nogajcev. Onomastika Kavkaza*. Moskva, 1976.

Статья поступила в редакцию 02.12.19

УДК 398.22

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10258

Pavlova O.K., Cand. of Sciences (Philology), senior teacher, Northeast Federal University n.a. M.K. Ammosova (Yakutsk, Russia), E-mail: olga-ksento@mail.ru

**POETIC MEANS IN THE TEXTS OF OLONKHO OF THE NORTH-EAST TRADITION OF YAKUTS: STEP-BY-STEP COMPARISONS.** A recent trend in Yakut folklore studies in recent years has been the study of regional traditions of olonkho. Earlier in the Yakut narrative art Professor V.V. Illarionov singled out three areas of epic traditions: Vilyuisky, central and northern [1]. The existence, plot-compositional structure, and images of the Olonkho-Vilyuy regional tradition were studied by A.A. Kuzmina [2]. N.A. Orosina investigated the form of existence, the main images and motifs of the Tatta local "school" olonkho, which is part of the central regional tradition [3]. In Yakut legends, the northern regional tradition consists of the northeastern and northwestern epic traditions. The northeastern tradition acts as a separate branch of the epic tradition of Yakut narration. The north-eastern tradition includes Mom, Aby, Verkhoyansk and Middle Kolyma local traditions. In this article, on the basis of texts from the northeast epic tradition of the Yakuts, poetic means, in particular comparisons, are considered. The olonkho texts of this tradition are characterized by simple and complex comparisons. Complex comparisons are differentiated as stepwise, multiple comparisons and comparisons that describe actions. We set a goal to study complex stepwise comparisons in the olonkho texts of the northeast tradition of the Yakuts.

**Key words:** Turkic epics, Yakut olonkho, northeastern tradition, comparisons, stepwise comparisons.

**О.К. Павлова**, канд. филол. наук, ст. преп., Институт языков и культуры народов северо-востока РФ Северо-Восточного федерального университета имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: olga-ksento@mail.ru

## ПОЭТИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА В ТЕКСТАХ ОЛОНХО СЕВЕРО-ВОСТОЧНОЙ ТРАДИЦИИ ЯКУТОВ: СТУПЕНЧАТЫЕ СРАВНЕНИЯ

Актуальным направлением в якутской фольклористике в последние годы стало изучение региональных традиций олонхо. Ранее в сказительском искусстве якутов профессор В.В. Илларионов выделил три ареала эпических традиций: вильюйскую, центральную и северную [1]. Бытование, сюжетно-композиционная структура и образы олонхо вильюйской региональной традиции были изучены А.А. Кузьминой [2]. Н.А. Оросиной исследованы форма бытования, основные образы и мотивы таттинской локальной «школы» олонхо, которая входит в центральную региональную традицию [3]. В якутском сказительстве северная региональная традиция состоит из северо-восточной и северо-западной эпической традиции. Северо-восточная традиция выступает как отдельная ветвь эпической традиции якутского сказительства [4]. В северо-восточную традицию входят момская, абыйская, верхоянская и среднеколымская локальные традиции. В данной статье на материале текстов северо-восточной эпической традиции якутов рассматриваются поэтические средства, в частности сравнения. Для текстов олонхо данной традиции характерны простые и сложные сравнения. Сложные сравнения дифференцируются как ступенчатые, множительные сравнения и сравнения, описывающие действия. Нами была поставлена цель изучить сложные ступенчатые сравнения в текстах олонхо северо-восточной традиции якутов.

**Ключевые слова:** тюркские эпосы, якутское олонхо, северо-восточная традиция, сравнения, ступенчатые сравнения.

А.А. Потемной выделен ставший классическим принцип сопоставления, основанный на действии «познаваемого (Б) через познанное (А)» [5, с. 133]. К.Д. Ушинский подчеркивал, что «сравнение есть основа всякого понимания и всякого мышления. Все в мире мы узнаем не иначе, как через сравнение. Поэтому нас напрасно упрекают в том, что мы везде настаиваем на сравнении: другого пути для понимания предметов в нашей природе нет» [6, с. 332].

Тувинской исследовательницей С.М. Орус-Оол проанализированы сравнения в эпосах тувинского, алтайского, хакасского, шорского и бурятского народов. По тематическому принципу исследователем были выделены 7 групп, включающих природные объекты и ландшафт, животных, предметы быта, явления природы, небесные светила, человека и части его тела, растительный мир [7, с. 294]. Сравнения, применяемые в текстах бурятского эпоса, по своему содержанию разделяются на три вида: сравнения простые, отрицательные и развернутые. Отрицательные сравнения в бурятском эпосе строятся не на сопоставлении двух предметов (явлений), а на их противопоставлении [8]. Л.Ц. Санжеева подчеркивает, что «в системе сравнений запечатлен не только художественно-эстетический опыт народа, но и социально-бытовые стороны его жизни» [9, с. 192].

Из видов тропов в хакасском эпосе наиболее часто встречаются сравнения. В основном осуществляется сравнение коней, их конских статей с природными объектами. Состояние человека сравнивается с картинами окружающей природы, стихиями, домашними животными и дикими зверями [10, с. 45]. В хакасском эпосе доминируют компаративные конструкции, состоящие из трех компонентов. Первый компонент – это предмет сравнения, то, что сравнивается. Второй компонент – образец для сравнения или то, с чем сравнивается предмет. Третий компонент – это модуль сравнения. Он обозначает общее свойство или признак, на основании которого пойдет сравнение [11].

Общие вопросы, классификация и функционирование сравнений в якутской филологии и фольклористике были с разной степенью полноты проработаны учеными А.А. Ивановым-Кундэ [12], В.Т. Петровым [13], Ю.И. Васильевым [14], В.Г. Семеновым [15], Л.Н. Романовой [16], Л.С. Ефимовой [17] и др. Первый опыт

систематического исследования якутских сравнений принадлежит Ю.И. Васильеву, который в своем исследовании «Способы выражения сравнения в якутском языке» [14] предложил три подхода к их изучению. Первый подход включает в себя изучение устойчивых, постоянных сравнений, сравнений-фразеологизмов или компаративных фразеологических единиц. Второй подход включает рассмотрение синтаксических конструкций, схем и моделей построения сравнительных фраз. Третьим подходом является анализ сравнений в языке художественных произведений.

В поэтике северо-восточной традиции олонхо можно предложить тематическую классификацию сравнений. Основой классификации послужит объект сравнения, который в мыслительной деятельности слушателя олонхо был направлен на познание нового, «незнакомого».

В первую группу включены сравнения, чьи объекты обозначают природу. В данной группе объектами сравнений выступают растительный мир, небесные светила, водоемы, горные вершины и др.

Рассмотрим в качестве примера одну компаративную конструкцию, такую как *тишт курдук туруору хайа* – букв.: «крутая гора, словно лиственница» [18, с. 142]. В данном примере объектом для сравнения является составное слово *туруору хайа* – букв.: «крутая гора», которую сравнивают с обликом высокой мощной лиственницы, устремленной к небу. Таким способом олонхосут хотел подчеркнуть крутую гору. При исполнении олонхо слушатель улавливал объект сравнения, затем, сопоставив его с образом, зримо и цельно представлял то, что воспевал олонхосут.

Разберем следующее сравнение: *Хороттон кэлбит көбөн кус табыталын таһын тарбата туттут курдук күүх угуһун оттоох-мастаах* – букв.: «зеленая растительность, словно раскинутые крылья утки-кряквы, прилетевшей из племени хоро» [19, с. 23]. Объектом данного сравнения выступает *күүх угуһун оттоох-мастаах* – букв.: «зеленая растительность». В сопоставлении приводится образ *хороттон кэлбит көбөн кус табыталын таһын тарбата туттут* – букв.: «раскинутые крылья утки-кряквы, прилетевшей из племени хоро». Как

видно из примера, в образе растительности по цвету сравнивается с ярко-зелеными маховыми перьями крыла утки-кряквы. Якуты по своей природе – очень наблюдательный народ. Они любят воспевать природу, окружающий мир. Поэтому для поэтической ткани олонхо, как и других жанров якутского фольклора, характерны такие сравнения.

Вторую группу представляют объекты сравнений, характеризующие соматические признаки, процессы и действия, т.е. относящиеся к сфере тела и чувств. Рассмотрим структуру следующей компаративной конструкции: *хаар курдук мабан эттээх хатын дьахтар* – букв.: 'белоснежная госпожа, подобна снегу' [20, с. 116]. Объектом данного сравнения выступает *мабан эттээх хатын дьахтар* – букв.: 'белоснежная госпожа'. Сказитель воспевае женщину, чья кожа и одяния сравнимы по белизне со снегом.

Приведем в качестве примера еще одно сравнение из текста олонхо среднеколымской традиции: *сымалаах буор курдук бырабылла сытар киһи* – букв.: 'лежащий человек, словно земля' [20, с. 154]. Объект сравнения – *бырабылла сытар киһи* – «лежащий человек», который сравнивается со спокойной, непоколебимой поверхностью земли – *сымалаах буор курдук* (словно земля). В данном примере описывается главный герой-богатырь, которого, как землю, невозможно поколебать.

В третью группу отнесены сравнения, объекты которых обозначают жилища и бытовые принадлежности. В текстах якутского олонхо северо-восточной традиции встречаются описания различных видов жилищ. Так, в олонхо среднеколымской традиции показаны золотые дома: *кыыс дьахтар кыһыл-көмүс күлүүчүктүн кырылытынан туппук курдук кыһыл-көмүс дьылзэр* – букв.: 'золотые дома, словно девушка, которая держит с краю золотые ключики' [20, с. 189]. В данном примере объектом выступают *кыһыл-көмүс дьылзэр* – «золотые дома». В качестве образа сравнения использовано целое выражение: *кыыс дьахтар кыһыл-көмүс күлүүчүктүн кырылытынан туппукта* – букв.: 'девушка держит с краю золотые ключи'. Объектом сравнения послужили дома.

В тексте олонхо верхоянской локальной традиции описывается железный балаган: *арылыас кус симыытын умсары уурбут курдук туруорбах тимир балаган* – букв.: 'одинокий железный балаган, словно поставленное вверх дном яйцо птицы гоголя' [19, с. 92]. В этом примере объектом сравнения выступает *туруорбах тимир балаган* – «железный балаган». Как видно, объект сравнения содержит описание жилища героев олонхо. Образом сравнения является *арылыас кус симыытын умсары уурбут* – букв.: 'словно вверх дном поставленное яйцо птицы гоголя'. Кроме жилища, объектами сравнения в текстах олонхо исследуемой традиции выступают детали построек, мебель, кухонная утварь и т.д.

В четвертую группу сравнений вошли компаративные конструкции, описывающие животных и части их тела. Разберем пример, представляющий образ богатырского коня: *түөт суллаабыт хатын дьулун саба түөт дьүөрэн сотордоох, баай хара тиит бастын чулкатын быспыт курдук былчынгардаах, үүн тизрбэтин эриллэчи туппук курдук эриэ бураа харахтаах* – букв.: 'четыре одинаковых голени, словно четыре бревна березы, мышцы, словно ветки богатой лиственницы, широкие глаза, словно поставленные железные кольца' [20, с. 174]. Данный пример состоит из трех сравнений. Первое сравнение: *түөт суллаабыт хатын дьулун саба түөт дьүөрэн сотордоох* – букв.: 'четыре одинаковых голени, словно четыре бревна березы'. В этом сравнении объектом выступает *түөт дьүөрэн сотордоох* – букв.: 'четыре одинаковых голени'. Образом является *түөт суллаабыт хатын дьулун* – букв.: 'словно четыре бревна березы'. Второе сравнение: *баай хара тиит бастын чулкатын быспыт курдук былчынгардаах* – букв.: 'мышцы, словно ветки богатой лиственницы'. Объектом второго сравнения представлен *былчынгар* (мышцы). Данный объект сравнивается с образом *баай хара тиит бастын чулкатын быспыт* – букв.: 'ветки богатой лиственницы'. Третье сравнение: *үүн тизрбэтин эриллэчи туппук курдук эриэ бураа харахтаах* – букв.: 'разные глаза, словно поставленные железные кольца'. Объектом этого сравнения является *эриэ бураа харахтаах* – букв.: 'широкие глаза'. Образом сравнения является *үүн тизрбэтин эриллэчи туппук* – букв.: 'словно поставленные железные кольца'. В данном примере описывается образ богатырского коня. Сказитель красочно изображает голени, мышцы и глаза животного. Итак, по тематическому принципу сравнения делятся на четыре группы: объекты описывающие действия, природу, соматизмы, жилища и бытовые принадлежности, животных. Наиболее распространенной группой являются объекты сравнения, описывающие природу.

Далее предлагается классификация сравнений по двум критериям – по составу и по структуре. Сравнения по составу следует разделить на простые и сложные. В анализируемых текстах олонхо данной традиции выявлено 158 простых сравнений. Рассмотрим в качестве примера сравнение: *уоннаах харчы саба уу харах* – букв.: 'глаза подобны монетам' [20, с. 39], где образом выступает предмет, взятый из обывденной жизни якутов (монета). В этом примере объектом выступает слово *уу харах* (глаза). Образом является *уоннаах харчы* – букв.: 'монета размером в 10 копеек'. Образ характеризует размер объекта с помощью сравнительной частицы *саба* (подобно). Рассмотрим еще один пример: *күн туллубутун курдук тунаа-манан дьахтар* – букв.: 'женщина светла и бела, словно спустившееся солнце' [20, с. 83]. В этом примере в качестве объекта выступает *тунаа-манан дьахтар* – букв.: 'белокожая женщина', которая сравнивается с небесным светилом – *күн* (солнцем). Образом является *күн туллубута* – букв.: 'спустившееся солнце'. Для женщин палеоазиатской группы народов цвет белой

кожи был характерным и считался эталоном женской привлекательности. Следовательно, речь идет об имплицитно выраженном основании для построения сравнения, когда автор и рецепиент восстанавливают неназванный признак самостоятельно в соответствии с принятыми в данном языковом сообществе эталонами, по окружающему контексту или в результате собственных ассоциаций.

#### Ступенчатые сравнения

Сложные сравнения представляют собой компаративные конструкции, включающие объект и несколько образов. Сюда могут входить ступенчатые сравнения. Разберем пример из текста олонхо абыйской локальной традиции.

Таблица 1

Отрывок олонхо	Перевод
<p>1. <i>Самабын туорайыттан үүммүт саха киһи сыбах курдьэзүн курдук, Собо-тох тизэр хатыллабас атахтаах,</i></p> <p>2. <i>Түөһүн тылыттан үүммүт, Саха киһи холпо курдьэзүн курдук Түһнэри хатыллабас илиилээх.</i></p> <p>3. <i>Баһаартан кэлбитизн хата аһыһы курдук Хаптастыгас дэиз кылаан муруннаах,</i></p> <p>4. <i>Уучча киһи сулууда таас түһнүгүн курдук Интэстигэс нимсир күөх харахтаах;</i></p> <p>5. <i>Ойун киһи хоро кыһаанын курдук Тимир тэбинизр астаах.</i></p> <p>6. <i>Сыыр быстыбытын курдук Сылпастыгас хаан сырайдаах,</i></p> <p>7. <i>Хальһаай хайдыбытын курдук Хааннаах ньамастыгас айахтаах.</i></p> <p>[21, с. 19]</p>	<p>1. Выросший на поперечнике поясицы.</p> <p>2. Как лопата якута для обмазывания пометом хлев, единственная кривая нога.</p> <p>1. Выросшая на груди, как совковая лопата, единственная кривая рука якута.</p> <p>2. Приобретенный из базара, как твердая пешня, имеет плоский, загнутый острый нос.</p> <p>3. Словно стеклянные окна русского человека, имеет косые, зеленые глаза.</p> <p>4. Как железные подвески шамана с железными, твердыми волосами.</p> <p>5. Как будто провалившаяся горка с отвислым, кровавым лицом.</p> <p>6. Как будто раскололся склон с кровавым раскрытым ртом.</p> <p>[Перевод наш. – О.П., Л.Е.]</p>

Данная табл. 1 состоит из семи сравнений. Проанализируем первое сравнение: *Самабын туорайыттан үүммүт саха киһи сыбах курдьэзүн курдук собо-тох тизэр хатыллабас атахтаах* – букв.: 'Выросший на поперечнике поясицы, как лопата якута для обмазывания пометом хлев, единственная кривая нога'. В этом примере объектом сравнения является *атах* (нога). Объект конкретизируется эпитетами *тизэр хатыллабас* (единственная кривая). Образом выступает целое выражение *самабын туорайыттан үүммүт саха киһи сыбах курдьэзэ* (выросший на поперечнике поясицы как лопата якута для обмазывания пометом хлев). Данный пример состоит из одного объекта и образа, поэтому его считаем простым сравнением. Второе сравнение (2) *Түөһүн тылыттан үүммүт, саха киһи холпо курдьэзүн курдук түһнэри хатыллабас илиилээх* – букв.: 'выросшая на груди, как совковая лопата якута единственная кривая рука'. Объектом сравнения выступает *илии* (рука). Данный объект имеет свои эпитеты – *түһнэри хатыллабас* (единственная кривая). Образом сравнения можно выделить *түөһүн тылыттан үүммүт, саха киһи холпо курдьэзэ* (выросшая на груди совковая лопата якута). В результате мы получаем простое сравнение. Следующий пример (3): *Баһаартан кэлбитизн хата аһыһы курдук Хаптастыгас дэиз кылаан муруннаах* – букв.: 'Приобретенный из базара, как твердая пешня, имеет плоский, загнутый острый нос'. Объект сравнения – *мурун* (нос), образом представлено выражение *баһаартан кэлбитизн хата аһыһы* – букв.: 'приобретенная из базара твердая пешня'. Этот пример является простым сравнением. Разберем другое сравнение: *уучча киһи сулууда таас түһнүгүн курдук интэстигэс нимсир күөх харахтаах* – букв.: 'зеленые глаза, словно стеклянное окно русского человека'. В этом сравнении объектом выступает составное слово *күөх харах* (зеленые глаза), образом сравнения является *уучча киһи сулууда таас түһнүгүн* (стеклянное окно русского человека). Данный пример также можно отнести к простому сравнению. Следующее сравнение: *Ойун киһи хоро кыһаанын курдук тимир тэбинизр астаах* – букв.: 'Как железные подвески шамана с железными, твердыми волосами'. Объектом сравнения являются *ас* (волосы). Образом представлено *ойун киһи хоро кыһаанын* (железные подвески шамана). Простое сравнение: (6) *Сыыр быстыбытын курдук Сылпастыгас хаан сырайдаах* – букв.: 'Как будто провалившаяся горка с отвислым, кровавым лицом'. Объект сравнения – *сырай* (лицо), образом выступает *сыыр быстыбыта* (будто провалившаяся горка). Далее разберем пример: (7) *Хальһаай хайдыбытын курдук хааннаах ньамастыгас айахтаах* – букв.: 'Как будто раскололся склон с кровавым раскрытым ртом'. Объект сравнения – *айах* (рот). Образ сравнения – *хальһаай хайдыбыт* (будто раскололся склон). Значит, проанализированный пример, состоящий из семи простых сравнений, можно отнести к сложным сравнениям. Эти сравнения оформлены ступенчатой конструкцией, где каждое сравнение способствует раскрытию цельного образа. Такая конструкция постепенно помогает общему зрительному и образному восприятию слушателем образов олонхо.



Таким образом, задача изучения поэтики олонхо северо-восточной традиции остается актуальной. Специальные исследовательские работы все еще очень немногочисленны. Феномен притягательности образов якутского олонхо не может быть объяснен исключительно содержанием героических сказаний, но также эмоциональным и эстетическим влиянием на читателя/слушателя, создаваемым поэтикой. Анализ поэтики не только помогает более глубоко постичь содержание эпического текста, но и обладает собственной значимостью. Для текстов

олонхо северо-восточной традиции характерны простые и сложные сравнения. Простые сравнения имеют один объект и образ. Сложные сравнения дифференцируются как ступенчатые, множительные сравнения и сравнения, описывающие действия. Ступенчатые сравнения состоят из ряда простых сравнений, каждое из которых имеет свой объект и образ. Следует отметить, что сравнение как вид художественного воспевания не был достаточно развит в исследуемой традиции олонхо.

#### Библиографический список

1. Илларионов В.В. *Искусство якутских олонхосутров*. Якутск: Бичик, 1982.
2. Кузьмина А.А. *Олонхо Вилуйского региона: бытование, сюжетно-композиционная структура, образы*. Новосибирск: Наука, 2014.
3. Оросина Н.А. *Таттинская локальная традиция якутского эпоса олонхо: формы бытования, основные образы и мотивы*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Якутск, 2015.
4. Павлова О.К. *Северо-восточная традиция в олонхо якутов: образы, сюжеты, поэтика*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Майкоп, 2018.
5. Потебня А.А. *Теоретическая поэтика*. Москва: Высшая школа, 1990.
6. Ушинский К.Д. *Родное слово. Год 3-й*. Руководство к преподаванию по «Родному слову»: в 7 т. Москва; Ленинград: Издательство Академии пед. наук, 1949.
7. Орус-Оол С. М. *Тувинские героические сказания. Текстология, поэтика, стиль*. Москва: Макс Пресс, 2001.
8. Бухаева Л.И. *Язык эпоса «Гэсэр» (эхирит-булагатский вариант)*. Иркутск: Иркутский университет, 2006.
9. Санжеева Л.Ц. *Бурятский эпос: проблемы поэтики и стиля*. Улан-Удэ: Издательство Бурятского государственного университета, 2011.
10. *Хакассский героический эпос: Ай-Хуучин*. Запись и подготовка текста В.Е. Майногашевой. – Новосибирск: Наука: Сибирское издательско-полиграфическое и книготорговое предприятие РАН, 1997.
11. Кыржинакова Э.В. *Способы выражения сравнения в хакасском языке*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Москва, 2010.
12. Иванов-Күндэ А.А. Саха поэзиятын уус-уран куормата: поэзия, семантика = Художественная форма якутской поэзии: поэзия, семантика (на якут. яз.). *Кыһар туһат*. Дьокуускай, 1979.
13. Петров В.Т. *Фольклорные традиции в якутской советской литературе*. Москва: Наука, 1978.
14. Васильев Ю.И. *Способы выражения сравнения в якутском языке*. Новосибирск: Наука. Сибирское отделение, 1986.
15. Семенова В.Г. *Поэтический мир Анемподиста Софронова (Истоки. Проблематика. Поэтика)*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Якутск, 1999.
16. Романова Л.Н. А.Е. *Кулаковский и его современники: особенности поэтического языка*. Новосибирск: Наука, 2002.
17. Ефимова Л.С. *Лексико-стилистические особенности языка хороводных песен якутов*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Якутск, 2004.
18. Томская Д.А. *Ючугэй Юдьюгуйэн, Кусаган Ходжугур = Лучший Юдьюгуйэн, Худчий Ходжугур* (на якут. яз.). Составители В.В. Илларионов, В.С. Никифорова. Якутск: ИГИ и ПМНС СО РАН, 2011.
19. *Хаан Дьаргыстай: олонхо = Хаан Дьаргыстай* (на якут. яз.). Дьокуускай: Алаас, 2016.
20. *Орто Халыма олонхолоро = Среднеколымские олонхо* (на якут. яз.). Дьокуускай: Бичик, 2016.
21. *Архив Якутского научного центра СО РАН*. Ф. 5. Оп. 7. Ед. хр. 31/109. Д. 108.

#### References

1. Illarionov V.V. *Iskusstvo yakutskih olonhosutov*. Yakutsk: Bichik, 1982.
2. Kuz'mina A.A. *Olonho Vilyuyskogo regiona: bytovanie, syuzhetno-kompozitsionnaya struktura, obrazy*. Novosibirsk: Nauka, 2014.
3. Orosina N.A. *Tattinskaya lokal'naya tradiciya yakutskogo 'eposa olonho: formy bytovaniya, osnovnye obrazy i motivy*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata filologicheskikh nauk. Yakutsk, 2015.
4. Pavlova O.K. *Severo-vostochnaya tradiciya v olonho yakutov: obrazy, syuzhety, po'etika*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata filologicheskikh nauk. Majkop, 2018.
5. Potebnya A.A. *Teoreticheskaya po'etika*. Moskva: Vysshaya shkola, 1990.
6. Ushinskij K.D. *Rodnoe slovo. God 3-j*. Rukovodstvo k prepodavaniju po «Rodnomu slovu»: v 7 t. Moskva; Leningrad: Izdatel'stvo Akademii ped. nauk, 1949.
7. Orus-Ool S. M. *Tuvinskie geroicheskie skazaniya. Tekstologiya, po'etika, stil'*. Moskva: Maks Press, 2001.
8. Buyahaeva L.I. *Yazyk 'eposa «G'es'er» ('ehirit-bulagatskij variant)*. Irkutsk: Irkutskij universitet, 2006.
9. Sanzheeva L.C. *Buryatskij 'epos: problemy po'etiki i stilya*. Ulan-Ud'e: Izdatel'stvo Buryatskogo gosuniversiteta, 2011.
10. *Hakasskij geroicheskij 'epos: Aj-Huuchin*. Zapis' i podgotovka teksta V.E. Majnogashevoj. – Novosibirsk: Nauka: Sibirskoe izdatel'sko-poligraficheskoe i knigotorgovoe predpriyatie RAN, 1997.
11. Kyrzhinakova 'E.V. *Sposoby vyrazheniya sravneniya v hakasskom yazyke*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata filologicheskikh nauk. Moskva, 2010.
12. Ivanov-Kynd'e A.A. *Saha po'eziatyn uus-uran kuormata: po'ezii, semantika = Hudozhestvennaya forma yakutskoj po'ezii: po'ezii, semantika* (na yakut. yaz.). *Kuyhar tuhat*. D'okuuskaj, 1979.
13. Petrov V.T. *Fol'klornye tradicii v yakutskoj sovetsoj literature*. Moskva: Nauka, 1978.
14. Vasil'ev Yu.I. *Sposoby vyrazheniya sravneniya v yakutskom yazyke*. Novosibirsk: Nauka. Sibirskoe otdelenie, 1986.
15. Semenova V.G. *Po'eticheskij mir Anempodista Sofronova (Istoki. Problematika. Po'etika)*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata filologicheskikh nauk. Yakutsk, 1999.
16. Romanova L.N. A.E. *Kulakovskij i ego sovremenniki: osobennosti po'eticheskogo yazyka*. Novosibirsk: Nauka, 2002.
17. Efimova L.S. *Leksiko-stilisticheskie osobennosti yazyka horovodnyh pesen yakutov*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskikh nauk. Yakutsk, 2004.
18. Tomskaya D.A. *Yuchyug'ej Yudyuguy'en, Kusagan Hodzhugur = Luchshij Yudyuguy'en, Hudchij Hodzhugur* (na yakut. yaz.). Sostaviteli V.V. Illarionov, V.S. Nikiforova. Yakutsk: IGI i PMNS SO RAN, 2011.
19. *Haan D'argystaj: olonho = Haan Dzhargystaj* (na yakut. yaz.). D'okuuskaj: Alaas, 2016.
20. *Orto Halyma olonholoro = Srednekolymskie olonho* (na yakut. yaz.). D'okuuskaj: Bichik, 2016.
21. *Arhiv Yakutskogo nauchnogo centra SO RAN*. F. 5. Op. 7. Ed. hr. 31/109. D. 108.

Статья поступила в редакцию 04.12.19

УДК 81.2

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10259

**Pirmanova N.I.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Orenburg State Pedagogical University (Orenburg, Russia),  
E-mail: nazira056@mail.ru

**DEFINITIVE-EXPRESSIVE MEANS OF LANGUAGE IN THE NOVEL OF S. SEYFULLIN “THE THORNY WAY”.** The subject of analysis of this article is the functioning of art figures – metaphors, metonyms, epithets and comparisons – in the novel *The Sorrowful Path* by Saken Seifullin. The research topic is in line with current scientific research, as the linguistic identity, the specifics of the writer's artistic speech is a little-studied area. The analysis of the functions and semantic features of expressive means is carried out by the author in accordance with the composition of the writer's work, with the construction of the semantic and structural correlation of the used figurative means of the language. The metaphors used by the writer are also analyzed from the point of view of formal grammatical classification – according to the grammatical affiliation of the metaphorizable member of the phrase. The author draws attention to the stylistic coloring of metaphorical structures.

**Key words:** visual and expressive means of language, metaphor, metonymy, epithet, comparison, function of metaphor.

**Н.И. Пирманова**, канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет», г. Оренбург,  
E-mail: nazira056@mail.ru

## ИЗОБРАЗИТЕЛЬНО-ВЫРАЗИТЕЛЬНЫЕ СРЕДСТВА ЯЗЫКА В РОМАНЕ С. СЕЙФУЛЛИНА «ТЕРНИСТЫЙ ПУТЬ»

Предметом анализа данной статьи является функционирование художественных тропов – метафоры, метонимии, эпитетов и сравнений в романе Сакена Сейфуллина «Тернистый путь». Тема исследования находится в русле актуальных научных размышлений, так как языковое своеобразие, специфика художественной речи писателя является собой малоизученную область. Анализ функций и семантических особенностей средств выразительности проводит автором в соответствии с композицией произведения писателя, с выстраиванием смысловой и структурной соотносённости использованных образных средств. Метафоры, использованные писателем, также проанализированы с точки зрения формально-грамматической классификации – по грамматической принадлежности метафоризируемого члена словосочетания. Автор обращает внимание и на стилистическую окрашенность метафорических конструкций.

**Ключевые слова:** изобразительно-выразительные средства языка, метафора, метонимия, эпитет, сравнение, функция метафоры.

Произведения Сакена Сейфуллина являются знаковыми в казахской литературе и казахской культуре. Поэт, писатель, драматург, «глашатай казахской пролетарской литературы» [1], историк, педагог – человек с выдающимися, исключительными способностями, чье творческое наследие бесценно.

Личность Сакена Сейфуллина в исторической летописи казахского народа, поэтические и драматические произведения, его новаторство и роль в национальной литературе – все эти грани актуальны для исследования учеными в разных аспектах [2 – 4].

Творчество Сакена Сейфуллина вызывает интерес не только на его исторической родине, так как биография и судьба его неразрывно связаны с оренбургским краем.

Изобразительно-выразительные средства, в частности метафора и метонимия, являются объектом исследования отечественных и зарубежных языковедов. Теория метафоры нашла отражение в трудах Ю.Д. Апресяна [5], Н.Д. Арутюновой [6], А. Вежбицкой [7]. В.Н. Телия рассматривает экспрессивно-оценочную функцию метафоры [8], Н.Д. Арутюнова подчеркивает функциональную значимость метафорических переносов в художественной речи [9].

Изучение особенностей функционирования метафоры в художественном тексте относится к актуальному направлению лингвометафорологии. Современные исследователи рассматривают метафору и другие образные средства в языке произведений отдельных авторов в качестве инструмента, отражающего авторское видение мира и выражающего «свое отношение к изображенным событиям, героям» [10, с. 403].

Материалом анализа лингвистов чаще становятся поэтические произведения, проза же остается на периферии внимания.

Язык произведений Сакена Сейфуллина мало изучен и нуждается в современном обращении к нему.

«Тернистый путь» многие ученые относят к мемуарно-историческому роману. В задачи настоящего исследования входит анализ языковой специфики романа – функций и особенностей использования писателем художественных тропов (метафоры, метонимии, эпитетов и сравнений).

В своем романе автор рассказывает о драматических событиях жизни, о кровавых этапах установления Советской власти в степях Казахстана, о судьбоносных днях в истории казахского народа, и это обстоятельство полностью нашло отражение в языке произведения.

Метафора Сакена Сейфуллина отличается скупостью красок, но она очень ёмкая и лаконичная. Лента описываемых событий ведет читателя за собой, лишь изредка, когда выпадет минутка, автор как будто украдкой вскидывает голову, жадно оглядывая окружающую природу, людей, животных и говорят об этом при помощи скупых, но выразительных метафор.

Именно метафора, являясь «красноречивым» инструментом, помогает писателю передать его отношение к описываемому, весь спектр чувств, страданий, эмоциональные переживания и горестные потрясения, выразить оценку событий.

В начале повествования («Аулипылдек») метафора легка («светлой тенью блуждает она»; «в переливах мелодии слышатся задорные намеки»), эпитеты светлы и радостны («кони под нами резвые»; «ласковый озерный камыш»), сравнения – в жизнеутверждающих тонах («солнце, как слиток золота»; «будто золотой горох посыпался на серебряную блюдец»), олицетворения, рисующие природу, не содержат тревоги («молчит звездное небо»; «хранит тревожную тишину земля»; «вкрадчиво шепчет камыш»).

В «Шубыре» пока еще тоже всё происходящее пронизано ощущением мирно текущей жизни: двойная метафора подчеркивает красоту летнего сезона и обыденность трудовых будней («начало лета — цветущая пора, напоенная ароматом лугов – раскормленные бугаи вот-вот начнут беситься от жира»; «жара смягчалась»; «плоды тяжелой работы»). Метонимические конструкции имеют номинативный характер («слово в оцепенении, утих многоголосый аул»; «блестел атлас, светлело серебро»; «зал поднялся» и др.). Эпитеты, описывающие персонажей («беззаботные, сладострастные баи»), сравнения («поле, словно устлано большими коврами с причудливым узором»; «резвятся, словно упитанные бычки»; «чабаны, черные, как смоль, от палящего солнца»), олицетворения («пробегают небольшие ручейки»; «шелковистый ветерок приятно ласкал лица») – все выразительные средства, использованные автором, пока еще направлены на то, чтобы передать краски жизни казахских степей. Пусть здесь, как и везде, правят роскошь и богатство, а бедный люд терпит унижения, но еще не пришла в эти края беспощадная война.

По мере того как накаляется обстановка и нарушается обычный уклад жизни, изменяются стиль и языковые средства романа. И особенно остро подчеркивается лаконичность метафорических конструкций, сравнений и эпитетов, которые появляются в канве повествования лишь в связи с описанием природы, острых эпизодов или какого-либо яркого персонажа.

Обратимся к главам, рассказывающим о происходящих революционных событиях.

«Первые годы революции». Метафоры отражают накаленную атмосферу происходящего («сердца людей обливались кровью»; «до глубины души угнетала нас их теперешняя безнаказанность»; «царит холодное спокойствие»; «меня задела за живое настойчивая наглость Галаутдина»). Обратим внимание на то, что в романе С. Сейфуллина широко представлены и развернутые метафоры («под ударами русской революции трещит старое здание – кабалы и рабства»; «подобно глазам шайтанов, поблескивают темные окна спящих домов»; «газета как будто надела шубу наизнанку»), и «стёртые» («в Молодом казахе работа тогда кипела»). Автор использует метафорические конструкции различной стилистической окрашенности: разговорной («пуп земли»; «наши жалобы шли на ветер»; «эх, паровоз, паровоз, железная твоя душа!» и др.), в меньшей мере – книжной («хищников европейского империализма»; «когда всякая искра возмущения превращается в мощное пламя революции»; «рабочие и солдаты Запада уже собираются под знамя социализма, штурмуют твердыни империализма»; «на наших знаменах несем мы освобождение угнетенным народам мира» и др.).

Метонимический перенос значения лексических номинаций активно задействован автором («город спал в глубоком сне»; «и только горстка членов казахского комитета шагала по ночным улицам»; «зато с этого бога не сводит глаз президиум»; «духовные чины не оказывали поддержки казахскому народу»).

При описании явлений особая выразительность создается яркими сравнениями («на небе легкие перистые облака, кое-где, как будто с легкой улыбкой»; «присутствующие жадно внимают его драгоценной речи, ловят каждое слово на лету, как ловят брошенную кость голодный пес»; «хазрет вдруг поднял голову, словно беркут, извлеченный от кожного колпачка»).

В главе, рассказывающей о заточении в Акмолинской тюрьме, выделяется фрагмент песни о девушке – «Призыв киргизки (казашки) к своему избранному», в которой каждая строка метафорична («девушка казалась всемогущим лекарством»; «айран желаний»; «степной баран души»; «нагайкой сердце стеганул» и т.д.).

Рассматривая метафоры романа «Тернистый путь» с точки зрения формально-грамматической классификации – по грамматической принадлежности метафоризируемого члена словосочетания, можно сделать вывод о преобладании глагольных («Байсеит загорелся надеждой»; «истинное лицо человека, подлинная его природа проявляются в трудные минуты»; «отвердевшее сердце вмиг размякло»; «исчезли тени страдания, спрятавшиеся под глазами каждого арестанта, в глазах загорелись лучи надежды» и др.) и генитивных метафор («цепкие лапы врага»; «сын привольных казахских степей»; «плоды тяжелой работы»; «под ливнем огня»; «красный диск солнца» и др.), служащих усилению смысловой нагрузки сообщаемого.

Метафорические конструкции в тексте романа выполняют оценочную («ярость тугим узлом стягивалась в нашей груди»; «в сердце оживают давно похороненные мысли и желания»; «беда окружила со всех сторон» и др.) и номинативную функции («ночь поглотила нашего товарища»; «темная ночь приняла в мрачную бездну всю тюрьму»; «в вагонах воцарилось гробовое молчание» и др.).

Метафора в художественном тексте традиционно тесно связана с метонимическими и сравнительными конструкциями и создает ёмкое образное полотно повествования. В тексте романа «Тернистый путь» употребление метонимии и сравнения особенно. Суровое время установления Советской власти, война враждующих сторон, голод, тяготы плена, нечеловеческие страдания – всё это автор романа испытал на себе, и рассказ об этом полон драматизма. Вместе с тем автор прерывает горький рассказ и обращает наше внимание на незнакомую девушку, которая каждый день робко проходила мимо тюрьмы, на гусыню, ведущую за собой только что вылупившихся птенцов, и всю гамму чувств могут передать лишь яркие тропы, подчеркивающие полноту изображаемых явлений и достоверность событий. Сравнительные конструкции, использованные автором, имеют развернутый характер и оживляют описание («быстрая мысль вырыва-

ется на свободу и несется куда-то вдаль, как сокол, вырвавшийся из неволи, оставляя темницу позади»; «летний ветерок, как шелк, нежно овеивает лицо»; «листья деревьев все еще зелены, но на тополях они уже стали светло-желтыми, словно седеющая голова старика»; «мы пили воздух, как хмельной кумыс»).

Довольно часто сравнения включены в развёрнутый метафорический оборот, как в предыдущей иллюстрации («горы Сары-Арки похожи на лица много повидавших стариков, на хмурые лица, изрезанные глубокими морщинами»; «а луна – словно золотое блюдо подвешено к своду голубого шатра»; «вся вселенная до высокого неба как будто в колыбели приятного опьянения» и др.).

Сравнительные конструкции, использованные автором, мы классифицировали по признакам, сопоставляющим и приравнивающим друг с другом различные явления, следующим образом. Самой многочисленной группой являются сравнения, приравнивающие объект к предметам быта («изредка пройдут белые перистые облака, будто из чеканного серебра. А луна – словно золотое блюдо подвешено к своду голубого шатра»; «солнце, как слиток золота; будто золотой горох посыпался на серебряное блюдо»; «летний ветерок, как шелк, нежно овеивает лица»; «по мере надобности взмахом руки, как секирой, оратор рассекал воздух»; «мы пили воздух, как хмельной кумыс» и др.). На втором месте – сравнения, сопоставляющие объект с людьми («горы Сары-Арки похожи на лица много повидавших стариков, на хмурые лица, изрезанные глубокими морщинами»; «своей печальной песней Зулкия как будто утешала себя, как ребенка...»; «листья деревьев все еще зелены, но на тополях они уже стали светло-желтыми, словно седеющая голова старика» и др.). Частотны сравнительные конструкции, приравнивающие объект с животными и птицами («как вороны, шумно галдят собравшиеся казахи»; «другие ищут случая поухаживать за девушкой, резвятся, словно упитанные бычки»; «присутствующие жадно внимают его драгоцленной речи, ловят каждое слово на лету, как ловит брошенную кость голодный пес» и др.).

Специфика романа обусловила немногочисленность употребления сравнений, сопоставляющих объект с явлениями природы («печаль матерей, как чер-

ный туман»; «на степь будто напала черная чума...»; «эти думы, как черные тучи, сдавили меня»).

Метонимический перенос («в тиши дремлет аул»; «когда нас пригнали, весь лагерь вышел встречать»; «город еще спал») обычно дополняется метафорой («истомленные войной народы Европы уже протягивают нам руки, творя мир»). Смысловая ёмкость, наполненность присуща и олицетворению («домбра дрожит, словно размышляет о чем-то»; «золотой диск солнца уже сел на плечи Баяна»; «молчит звездное небо»; «хранит тревожную тишину земля»; «вкрадчиво шепчет камыш» и др.).

Эпитеты в тексте романа встречаются в меньшей мере («когда минешь их – начнутся безлесые, бестравные мертвые степи»; «этот известный блистательный бай»; «разговор начался острый, крутой»), достаточно часто эпитеты, как и сравнения, включены в метафорический оборот: «печальный, плачущий кюй уводит за собой, не выпускает из грустного плена» и др.).

Таким образом, анализ языкового своеобразия произведения Сакена Сейфуллина «Тернистый путь» позволяет говорить об эмоциональной выразительности и образной насыщенности романа. Отметим некоторые общие закономерности функционирования изобразительно-выразительных средств языка (метафоры, метонимии, эпитетов, сравнений) в тексте романа С. Сейфуллина «Тернистый путь». Метафора в тексте романа тесно соседствует с метонимией, развёрнутая метафора включает в себя ряды сравнительных конструкций, олицетворений и эпитетов. В тексте частотны глагольные и генитивные метафоры и олицетворения, передающие оттенки чувств и характер изображаемых явлений.

Самая яркая особенность сейфуллинской метафоры – её лаконичность и отточенность. Специфика употребления писателем образных средств проявляется в контекстуально обусловленном использовании художественных тропов (метафор, метонимии, эпитетов и сравнений). Метафора как прием интеграции образного пространства художественного текста является основой, важной частью языковой композиции текста.

#### Библиографический список

1. Муканов С. *Глашатай казахской пролетарской литературы*. «Казак эдебиети», 1936.
2. Мусрепов Г. *Однажды и на всю жизнь*. Алма-Ата, 1968.
3. Серебрякова Г. Сакен Сейфуллин. Странствия по минувшим годам. Москва, «Советский писатель», 1965.
4. Какисhev Т. Сакен Сейфуллин. Очерк. Алма-Ата, 1967.
5. Апресян Ю.Д. *Избранные труды. Лексическая семантика*. Москва: Школа Языки русской культуры, 1995.
6. Арутюнова Н.Д. Метафора и дискурс. *Теория метафоры*: сборник. Москва: Прогресс, 1990: 5 – 32.
7. Везибицкая А.В. *Теория метафоры*. Москва: Прогресс, 1990.
8. Телия В.Н. Метафора как модель смыслопроизводства и ее экспрессивно-оценочная функция. *Метафора в языке и тексте*. Москва, «Наука», 1988.
9. Арутюнова Н.Д. Языковая метафора. *Язык и мир человека*. Москва, 1998: 346 – 370.
10. Рамазанова Д.А., Кислицкая С.С., Хасбулатова Х.М. Особенности использования художественно-выразительных средств в романе М.А. Булгакова «Мастер и Маргарита». *Мир науки, культуры, образования*. № 1 (74), 2019: 401 – 403.

#### References

1. Mukanov S. *Glashataj kazahskoj proletarskoj literatury*. «Kazak`edebieti», 1936.
2. Musrepov G. *Odnazhdy i na vsyu zhizn'*. Alma-Ata, 1968.
3. Serebryakova G. Saken Seifullin. Stranstviya po minuvshim godam. Moskva, «Sovetskij pisatel'», 1965.
4. Kakishev T. Saken Seifullin. Ocherk. Alma-Ata, 1967.
5. Апресян Ю.Д. *Izbrannye trudy. Leksicheskaya semantika*. Moskva: Shkola Yazyki russkoj kul'tury, 1995.
6. Arutyunova N.D. Metafora i diskurs. *Teoriya metafor: sbornik*. Moskva: Progress, 1990: 5 – 32.
7. Vezhbiцkaya A.V. *Teoriya metafor*. Moskva: Progress, 1990.
8. Teliya V.N. Metafora kak model' smysloproduktstva i ee `ekspressivno-ocenочnaya funkciya. *Metafora v yazyke i tekste*. Moskva, «Nauka», 1988.
9. Arutyunova N.D. Yazykovaya metafora. *Yazyk i mir cheloveka*. Moskva, 1998: 346 – 370.
10. Ramazanova D.A., Kislicskaya S.S., Hasbulatova H.M. Osobennosti ispol'zovaniya hudozhestvenno-vyrazitel'nyh sredstv v romane M.A. Bulgakova «Master i Margarita». *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. № 1 (74), 2019: 401 – 403.

Статья поступила в редакцию 02.12.19

УДК 796.034.2(=512.157):81'276.6

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10260

**Zakharov A.A.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, North-Eastern Federal University (Yakutsk, Russia), E-mail: alalza@mail.ru  
**Manchurina L.E.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, North-Eastern Federal University (Yakutsk, Russia), E-mail: manchurinale@mail.ru  
**Gulyaev M.D.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, President of the All-Russian Federation of Mas-Wrestling, Churapcha State Institute of Physical Culture and Sport (Churapcha, Russia), E-mail: mixgulyaev@mail.ru

**SELECTION OF MAS-WRESTLING TERMS IN YAKUT LANGUAGE.** Active development of national sports outside a natural area of distribution leads to refusal or restrictions in use of special sports terms in the native language that finally can lead to loss of ethnic identity of these sports. Understanding this situation, the authors submit for discussion special sports terms of mas-wrestling in Yakut which are used by trainers, athletes, judges and experts of mas-wrestling in their work. The authors have compiled a basic list of terms in the Yakut language, consisting of 41 lexical units, which are grouped into the following thematic groups: 1st group – names of sport, athletes; 2nd group – names of sports equipment; 3rd group – techniques and actions; 4th group – referee teams.

**Key words:** sports terminology, traditional sports, techniques, refereeing terms, Yakut language, madjyny.

**А.А. Захаров**, канд. пед. наук, доц., Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: alalza@mail.ru  
**Л.Е. Манчурина**, канд. филол. наук, доц., Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, Якутск, E-mail: manchurinale@mail.ru  
**М.Д. Гуляев**, д-р пед. наук, проф., президент Всероссийской федерации мас-рестлинга, Чурапчинский государственный институт физической культуры и спорта, г. Чурапча, E-mail: mixgulyaev@mail.ru



## ВЫБОРКА ТЕРМИНОВ МАС-РЕСТЛИНГА НА ЯКУТСКОМ ЯЗЫКЕ

Активное развитие национальных видов спорта за пределами естественного ареала распространения приводит к отказу или ограничениям в использовании специальных терминов на родном языке, что в конечном итоге может привести к утрате этнической самобытности данных видов спорта. Понимая данную ситуацию, авторы выносят на обсуждение специальные термины мас-рестлинга на якутском языке, которые используют тренеры, спортсмены, судьи и специалисты мас-рестлинга в своей работе. Авторами составлен базовый список терминов на якутском языке, состоящий из 41 лексической единицы, которые объединены в следующие тематические группы: 1-я группа – наименования вида спорта, спортсменов; 2-я группа – наименования спортивного инвентаря, снарядов, экипировки; 3-я группа – технико-тактические приемы и действия; 4-я группа – судейские команды.

**Ключевые слова:** спортивная терминология, национальные виды спорта, технические приемы, судейские термины, якутский язык, мадьыны.

Работы по описанию физических упражнений, игр народов Якутии были сделаны еще в 1920-х годах [1]. Однако основные термины и понятия якутских национальных видов спорта в целом и мас-тардыһыта в частности, используемые сегодня, были введены с начала 1990-х годов, когда данные народные игры и забавы переросли в полноценные самобытные виды спорта со своей спецификой, атрибутами, методикой подготовки спортсменов, став неотъемлемой частью жизни населения.

В настоящее время вопросы унификации, стандартизации, утверждения терминов и специальной лексики мас-тардыһыта (мас-рестлинг) вызывают определенный интерес среди специалистов в свете активного развития данного вида спорта [2 – 5]. В такой ситуации перед специалистами стоит задача сохранения этнической самобытности национальных видов спорта и всей их атрибутики, в том числе и специальной лексики, делая их продуктом грамотного экспорта [6], [7].

Необходимо отметить, что в настоящее время термины мас-тардыһыта на якутском языке функционируют в различных сферах институционального дискурса:

1. Литература прикладного характера. Например, учебные пособия, учебно-методическая и справочная литература. Приведем фрагмент из учебного пособия «Ойбоско туһуу». Спортсмен при защите выполняет наклон в сторону, с упором за колено. Применяется спортсменом при защите от «тяги сидя» («тардыһыт») и от «тяги в стойке» («туруу»)» [8, с. 47].

2. Регламенты, документы. Проиллюстрируем употребление терминов в Международных правилах по мас-рестлингу: «При проведении поединка арбитр обязан использовать следующие команды и жесты:

- «олор!» (сесты!) – вытянуть руки ладонями вниз на уровне плеч и опустить вниз;
- «бэлэм!» (внимание!);
- «чэ!» (старт!) – одновременно с командой резко поднять ладонь правой руки между участниками над палкой» [9].

3. Научная литература. Рассмотрим отрывок из научной статьи: «... при силовом варианте выполнения приема «мускуйан тардыһыт» оптимальные углы наклона палки относительно фронтальной плоскости составляют в фазе вытягивания рукой хватом снизу  $\approx 40^\circ$ , в фазе вытягивания рукой хватом сверху до  $30^\circ$ » [10].

4. Статьи в средствах массовой информации. Например: «Любопытно, что в соревнованиях по мас-рестлингу родоначальники этого вида спорта – якутяне, завоевав семь золотых, пять серебряных и две бронзовые награды, в итоге оказались лишь вторыми в общекомандном зачете. Первое же место досталось хозяевам помоста – мадьынам из Чувашии, у которых всего три золотых, пять серебряных и тринадцать бронзовых наград».

Таким образом, целью настоящей работы является формирование списка терминосистемы мас-тардыһыта на якутском языке, которые используются в различных видах и типах дискурса на русском языке. Сбор материала осуществлялся посредством изучения и анализа текстов учебных пособий, правил по мас-рестлингу, научных статей, изданных на период с 2002 по 2019 гг., а также на основе опроса и консультаций со специалистами мас-рестлинга.

В итоге нами получен базовый список терминов на якутском языке, состоящий из 41 лексической единицы. Зафиксированные в данной работе термины можно объединить в следующие тематические группы: 1-я группа – наименования вида спорта, спортсменов; 2-я группа – наименования спортивного инвентаря, снарядов, экипировки; 3-я группа – технико-тактические приемы и действия; 4-я группа – судейские команды.

### 1-я группа. Наименование вида спорта, спортсменов:

1. Мас-тардыһыта – *вид спорта, международное название mas wrestling*;

2. Мадьыны – *«человек, занимающийся мас-тардыһыта»;*

### 2-я группа. Наименования спортивного инвентаря, снаряда, экипировки:

3. Мас – *«спортивный снаряд в виде деревянной палки, используемый для состязаний по мас-тардыһыта»;*

4. Тэбиллэк (или тэбинэр мас) – *«доска опоры, используемая для состязаний по мас-тардыһыта»;*

5. Кур – *«пояс»;*

6. Сарыы – *«наладонник, приспособление, используемое для защиты кожи ладони»;*

### 3-я группа. Техничко-тактические приемы и действия:

7. Хардарыта тутуу – *«силовой захват руками спортивного снаряда, при котором одна рука берет снаряд хватом сверху, а вторая рука хватом снизу, разносторонний хват»;*

8. Ис тутуу – *«захват руками посередине спортивного снаряда, внутренний (узкий) хват»;*

9. Тас тутуу – *«захват руками за два края спортивного снаряда, наружный (широкий) хват»;*

10. Лаппыан тутуу – *«перехват за спортивный снаряд, обычно спортсмены выполняют перехваты до старта, чтобы удобно захватить снаряд. Выполняют перехваты и во время схватки, с тем, чтобы укрепить ослабившийся хват или же накрутить спортивный снаряд»;*

11. Тардыы – *«вытягивание, тяга. Усилие, проявляемое спортсменом для того, чтобы вытянуть снаряд на свою сторону»;*

12. Утары тардыы – *«ответное вытягивание на тягу соперника»;*

13. Туран тардыы – *«вытягивание стоя, тяга стоя. Технический прием, во время выполнения которого спортсмен отрывает таз от помоста и вытягивает соперника, «зависая» над помостом»;*

14. Утары туруу – *«контрстойка»;*

15. Күлүүскэ тардыы – *«вытягивание на «ключ». Прием выполняется при наружном захвате, если спортсмены пользуются разными захватами, т.е. наружный захват – правый, внутренний захват – левый или же наоборот. Спортсмен, осуществляющий прием, выполняет тягу с акцентом на ту руку, которая захватила снаряд сверху»;*

16. Эрийэн тардыы – *«вытягивание с кручением. Выполняется при внутреннем захвате рук. Спортсмен, вытягивая палку с наклоном и поворотом туловища в сторону, одновременно крутит палку за счет сгибаний рук в лучезапястном суставе»;*

17. Ушницкайдаан тардыы – *«технический прием «тяга по Ущницкому». Данный технический прием выполняется при наружном захвате. Спортсмен выполняет акцентированную тягу рукой, захватившей снаряд снизу»;*

18. Маһы кэлтэй тардыы – *«тяга с угловым наклоном палки»;*

19. Маһы олуйан тардыы – *«тяга с упором палки (об доску или ногу)»;*

20. Маһы мускуйан тардыы – *«тяга с попеременными движениями рук»;*

21. Тэбинии – *«упор ногами»;*

22. Хардыы – *«способ передвижения по доске упора, при котором спортсмен выполняет шаг по доске опоры»;*

23. Хаамыы – *«ходьба (передвижения) по доске опоры»;*

24. Тэһнэ хаамсыы – *«передвижение спортсмена по доске вслед за атакующим спортсменом»;*

25. Ойбоско туһуу – *«спортсмен при защите выполняет наклон в сторону, с упором за колено»;*

26. Охсуу – *«удар». Технический прием, при котором спортсмен за счет быстрых передвижений по доске заваливает соперника»;*

27. Тоһуйсуу – *«встреча, встречное движение». Выполняется как ответное движение в виде наклона туловищем и движениями ног в противоположную сторону, чем сторона атаки соперника»;*

28. Олордуу – *«посадка». Задача спортсмена при выполнении данного приема – не дать сопернику выполнить прием «туран тардыы» за счет сбивающих движений при подъеме туловища соперника вверх или же посадки соперника обратно на помост.*

При описании технических приемов необходимо руководствоваться критерием точности термина (где под точностью обычно понимается четкость, ограниченность значения). Поэтому целесообразно использование уточняющего слова, например, тардыы (вытягивание, тяга). В данном случае точность определения будет заключаться в том, что это приемы вытягивания. Кроме этого, выбирая аналитические варианты со словом тардыы: туран тардыы, эрийэн тардыы, ушницкайдаан тардыы, олуйан тардыы, мускуйан тардыы, мы создаём единый терминологический ряд, обозначающий технические действия, приемы мас-тардыһыта, которые заключаются в вытягивании (тардыы) снаряда на свою сторону. Таким образом, аналитические образования (словосочетания) можно включить в ранг терминов, а функционирующие наравне с ними единичные варианты типа туруу, эрийи, ушницкайдааһын, олуйуу, мускуйуу – в ранг профессионализмов и жаргонизмов, обслуживающих сферу профессионального разговора [7].

### 4-я группа. Судейские термины мас-тардыһыта.

В терминосистеме мас-тардыһыта имеются слова и словосочетания командного типа, которые используются судьейством. Подобные термины называют «судейскими терминами контроля над состязанием» и причисляют к особой части спортивной терминологии [11]. Так в правилах соревнований по мас-рестлингу, изданных с 2002 по 2019 гг., зафиксированы следующие команды на якутском языке:

29. «Бэлэм!» – «команда арбитра перед началом схватки, дословно означает «приготовились»»;  
 30. «Чэ!» – «команда арбитра, означающая начало схватки»;  
 31. «Опор!» – «команда арбитра, требующая, чтобы спортсмены садились на помост, чтобы начать схватку»;  
 32. «Туттубут!» – «команда, требующая, чтобы спортсмены захватили палку»;  
 33. «Тохтоо!» – «команда, требующая остановки схватки. Стоп!»;  
 34. «Сэрэтии» – «предупреждение во время схватки за нарушение правил соревнований»;  
 35. «Бастакы сэрэтии» – «первое предупреждение»;  
 36. «Иккис сэрэтии» – «второе предупреждение»;  
 37. «Ортотугар» – «дословно означает «к центру». Данной командой арбитр просит держать палку по центру помоста»;  
 38. «Кэпсэтимэн!» – «команда, требующая от спортсменов не разговаривать»;  
 39. «Мөккүөрдээх түгэн» – «спорный момент во время схватки»;  
 40. «Күрэхтэһииттэн уһуллар» – «дисквалификация с соревнований»;  
 41. «Кыйайы» – «победа».

В работах, описывающих спортивную терминологию, группа командных слов и словосочетаний судейства причисляется к терминам. Например, Н.Н. Бобырева в работе «Терминология художественной гимнастики» (2013) отмечает: «С точки зрения структурной характеристики в роли терминов могут выступать

слова, словосочетания (терминосочетания) и предложения командного типа» [12]. Утверждение, что «спортивная терминология представляет собой сложное образование, включающее лексические единицы, различные по форме, содержанию, функционированию» [11], в полной мере относится и к терминосистеме мас-тардыһыта. Так, рассматриваемые в нашей выборке судейские термины выступают в разных частях речи: в форме междометия (Чэ!, Бэлэм!), императивной форме глагола (Опор! Тохтоо! Туттубут! Кэпсэтимэн! Күрэхтэһииттэн уһуллар), форме производного от глагола имени существительного (Сэрэтии, Бастакы сэрэтии, Иккис сэрэтии, Кыйайы), падежной форме (Ортотугар), терминосочетания имени существительного (Мөккүөрдээх түгэн). Хотя судейские термины и выходят за рамки обозначения определенных специальных понятий (т.е. кроме имен существительных тут фигурируют и другие части речи и формы), это отнюдь не умаляет значения лексики судейских команд как специальных терминов сферы национальных видов спорта. Наоборот, мы глубоко убеждены, что именно судейские термины мас-тардыһыта могут полноправно функционировать на российской и международной площадке без перевода на какой-либо другой язык, демонстрируя тем самым самобытность данного вида спорта.

Таким образом, специальную лексику мас-тардыһыта (мас-рестлинга) можно представить в виде пространства, в центре которого находятся собственно термины, обозначающие специальные понятия, затем располагаются судейские термины контроля над состязанием, а потом идут профессионализмы и жаргонизмы, которые используются в разговорной речи спортсменов, тренеров, любителей спорта.

Специальная лексика мас-тардыһыта представляет собой богатый материал для изучения. Фиксация и систематизация терминов мас-тардыһыта родного, якутского языка способствуют не только сохранению самобытности вида спорта, но также содействуют улучшению коммуникации между различными заинтересованными сторонами процесса обучения, тренировки и развития мас-тардыһыта на международной арене.

#### Библиографический список

1. Кочнев В.П. Традиционные игры и национальные виды спорта коренных народов Якутии в современной системе физического воспитания: Диссертация ... доктора педагогических наук. Москва, 1998.
2. Захаров А.А., Гоголева А.В. Вопросы терминообразования в современном якутском спорте (на примере мас-рестлинга). Развитие физической культуры и спорта на северо-востоке России: сборник статей международной научно-практической конференции. Якутск: Издательство СВФУ, 2017: 283 – 286.
3. Кузьмина А.Н., Попова Н.М. Роль перевода спортивных терминов в развитии национального вида спорта народа Саха: мас-рестлинг на международном уровне. Актуальные вопросы переводоведения и практики перевода: международный сборник научных статей. Нижний Новгород: Издательство «Альба», 2017: 66 – 71.
4. Стручкова Я.В. Тематическая классификация спортивных терминов современного якутского языка. Концепции фундаментальных и прикладных научных исследований: сборник статей Международной научно-практической конференции. Уфа: Издательство «Омега Сайнс», 2016: 92 – 95.
5. Хомподоева М.В., Борохин М.И. Современное состояние терминологии национальных видов спорта коренных народов Якутии и пути ее совершенствования. Вестник спортивной науки. 2014; № 2: 61 – 63.
6. Захаров А.А. О путях сохранения этнической самобытности национальных видов спорта на современном этапе развития. Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. 2013; № 2 (96): 66 – 69.
7. Манчурина Л.Е., Захаров А.А., Тимофеева К.Н. Рекомендации при разработке международной спортивной терминосистемы мас-рестлинга (мас-тардыһыта). Мир науки, культуры, образования. 2018; № 6: 576 – 577.
8. Захаров А.А. Мас-рестлинг. Якутск: Издательство Якутского университета, 2006.
9. Международные правила по мас-рестлингу. Available at: <https://www.mas-wrestling.com/ru/mas-wrestling/rules/>
10. Захаров А.А., Кудрин Е.П., Гольдман А.П., Кривошапкин П.И. Параметры движения спортивного инвентаря во время выполнения технического приема «мускуйан тарды» (попеременная тяга) в мас-рестлинге. Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. 2015; № 5: 69 – 75.
11. Гуреева Е.И. Разновидности специальных обозначений в современной спортивной терминологии. Вестник Челябинского государственного университета. Филология. Искусствоведение. 2011; № 24: 71 – 73.
12. Бобырева Н.Н. Терминология художественной гимнастики: структурно-семантическое сопоставление в русском и английском языках. Казань: Казанский университет, 2013.

#### References

1. Kochnev V.P. Tradicionnye igrы i nacional'nye vidy sporta korennykh narodov Yakutii v sovremennoy sisteme fizicheskogo vospitaniya: Dissertatsiya ... doktora pedagogicheskikh nauk. Moskva, 1998.
2. Zaharov A.A., Gogoleva A.V. Voprosy terminoobrazovaniya v sovremennoy yakutskom sporte (na primere mas-restlinga). Razvitiye fizicheskoy kul'tury i sporta na severo-vostoke Rossii: sbornik statey mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii. Yakutsk: Izdatel'stvo SVFU, 2017: 283 – 286.
3. Kuz'mina A.N., Popova N.M. Rol' perevoda sportivnykh terminov v razvitiі nacional'nogo vida sporta naroda Saha: mas-restling na mezhdunarodnom urovne. Aktual'nye voprosy perevodovedeniya i praktiki perevoda: mezhdunarodnyy sbornik nauchnykh statey. Nizhniy Novgorod: Izdatel'stvo «Al'ba», 2017: 66 – 71.
4. Struchkova Ya.V. Tematicheskaya klassifikatsiya sportivnykh terminov sovremennoy yakutskogo yazyka. Konceptii fundamental'nykh i prikladnykh nauchnykh issledovaniy: sbornik statey Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii. Ufa: Izdatel'stvo «Omega Sains», 2016: 92 – 95.
5. Hompodoeva M.V., Borohin M.I. Sovremennoe sostoyaniye terminologii nacional'nykh vidov sporta korennykh narodov Yakutii i puti ee sovershenstvovaniya. Vestnik sportivnoy nauki. 2014; № 2: 61 – 63.
6. Zaharov A.A. O putyakh sohraneniya 'etnicheskoy samobytnosti nacional'nykh vidov sporta na sovremennoy 'etape razvitiya. Uchenye zapiski universiteta imeni P.F. Lesgafta. 2013; № 2 (96): 66 – 69.
7. Manchurina L.E., Zaharov A.A., Timofeeva K.N. Rekomendatsii pri razrabotke mezhdunarodnoy sportivnoy terminosistemy mas-restlinga (mas-tardyhyta). Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. 2018; № 6: 576 – 577.
8. Zaharov A.A. Mas-restling. Yakutsk: Izdatel'stvo Yakutskogo universiteta, 2006.
9. Mezhdunarodnye pravila po mas-restlingu. Available at: <https://www.mas-wrestling.com/ru/mas-wrestling/rules/>
10. Zaharov A.A., Kudrin E.P., Goldman A.P., Krivoshapkin P.I. Parametry dvizheniya sportivnogo inventarya vo vremya vypolneniya tehnikeskogo priema «muskujan tardyy» (popereemnaya tyaga) v mas-restlinge. Uchenye zapiski universiteta imeni P.F. Lesgafta. 2015; № 5: 69 – 75.
11. Gureeva E.I. Raznovidnosti spetsial'nykh oboznameniy v sovremennoy sportivnoy terminologii. Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta. Filologiya. Iskusstvovedeniye. 2011; № 24: 71 – 73.
12. Bobyreva N.N. Terminologiya hudozhestvennoy gimnastiki: strukturno-semanticheskoe sopostavleniye v russkom i angliyskom yazykah. Kazan': Kazanskij universitet, 2013.

Статья поступила в редакцию 01.12.19

**Ivanenko G.S.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, South Ural State University of Humanities and Education (Chelyabinsk, Russia),  
E-mail: gala.april@mail.ru

**UNDERSTANDING THE SUBTEXT TO THE QUESTION OF FORMING READING SKILLS (BASED ON THE STORY BY A.P. CHEKHOV'S "GRUEL").** The article is research of a question of forming the skill of meaningful reading in pupils and students, a mandatory feature of which is a formed ability to extract the subtext and interpret the work of art with its consideration. On the example of the work with A.P. Chekhov's story "Gruel" the author shows the selection of three significant aspects of the analysis that contribute to the identification of the subtext. Firstly, it is the analysis of meaning and the establishment of meaning in the context of key words-language units, without the understanding of which the essential components of the semantic structure of the text will not be disclosed. Secondly, the consideration of the plot in the light of real models of relationships, that is, the departure from the assessments of the narrator in the system of author's connotation. Thirdly, the work reveals the inclusion of the text into the context of the creative tradition of the author.

**Key words:** reading, understanding, subtext, text analysis, meaning of the keyword.

**Г.С. Иваненко**, канд. филол. наук, доц., Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск,  
E-mail: gala.april@mail.ru

## ПОНИМАНИЕ ПОДТЕКСТА: К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ НАВЫКА ЧТЕНИЯ (НА МАТЕРИАЛЕ РАССКАЗА А.П. ЧЕХОВА «РАЗМАЗНЯ»)

*Работа выполнена при финансовой поддержке ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева» по договору на выполнение НИР № 11-05/2019 по теме «Проблемы лингвистического анализа текста в школе, вузе, экспертной практике».*

Статья является репликой на вопрос о формировании у учеников и студентов навыка осмысленного чтения, обязательным признаком которого является выработанное умение извлекать подтекст и с его учетом интерпретировать художественное произведение. На примере работы с рассказом А.П. Чехова «Размазня» показано выделение трех значимых аспектов анализа, способствующих выявлению подтекста. Во-первых, это анализ значения и установление смысла в контексте ключевых слов – языковых единиц, без осмысления которых существенные компоненты семантической структуры текста останутся не раскрытыми. Во-вторых, рассмотрение сюжета в свете реальных моделей взаимоотношений, то есть уход от оценок рассказчика в систему авторской коннотации. В-третьих, включение текста в контекст творческой традиции автора.

**Ключевые слова:** чтение, понимание, подтекст, анализ текста, смысл, ключевое слово.

Как учить детей читать? Отвечая на это вопрос [1], классик отечественной педагогики Д.Б. Эльконин в своей системе обучения дошкольников и младших школьников чтению формировал не только техническую процедуру соотношения письменного знака со звуковым, но и процесс вычленения из высказывания смыслов. По мере взросления ребенка смыслы, которые ему предстоит вычитывать из текста, все усложняются [2], и к старшим классам ученик для полноценного участия в речевой деятельности должен научиться понимать содержание текста с учетом подтекста и двойного смысла [3]. Поскольку первичной целью обучения русскому языку мы видим формирование функциональной грамотности, которую отождествляем с речевой культурой в широком смысле слова, предполагающей, прежде всего, умение понять чужую речь и адекватно выразить свою мысль в устной и письменной форме [4], считаем правильным наличие в итоговой государственной аттестации большого количества заданий, нацеленных на проверку сформированности навыков работы с текстом, самим фактом своего существования организующих работу ученика и учителя. Понимание итоговых требований заставляет участников педагогического процесса заниматься не только орфографией и пунктуацией, которые, безусловно, необходимы и являются базой речевой культуры, но и тем, чему эта база служит, – пониманию заложенной в знаковой структуре информации [5].

Для реализации поставленной сложнейшей задачи – научить ребенка декодировать смыслы, содержащиеся в тексте, необходимо сочетание многих факторов. Н.Ф. Алефиренко называет смысл лингвофилософским феноменом [6], Ю.С. Степанов видит взаимосвязь триединого семиотического пространства, связывающего лингвистику с философией и искусством [7]. Авторы современных учебников по лингвистическому, филологическому анализу текста [8, 9] видят необходимость многоуровневого анализа произведения: семантического, концептуального, коммуникативного. Это свидетельствует о сложности процесса «когнитивного моделирования концептосферы» [10] любого текста, но особенно художественного и, следовательно, о сложности процесса обучения таким интеллектуальным процедурам, требующим общей эрудиции, знания законов и закономерностей, взаимосвязей и символов исторически и социально изменчивого мира искусства [11].

Один из базовых аспектов обучения при формировании навыков работы с текстами – дифференциация понятий значения, смысла, понимания, восприятия, интерпретации текста [12]. Опыт анализа текстов со школьниками и студентами показывает, что не каждый выпускник филфака понимает разницу между актуальными личными смыслами и объективно переданной информацией (фактуальной, оценочной, концептуальной). А для учеников довольно типичным является позиционирование своего восприятия, обусловленного многими факторами: уровнем начитанности и общей культурой, эмоциональным состоянием, актуальностью тех или иных аспектов текста – как единственно верного понимания смысла произведения. Не все и не всегда готовы принять возможность наложения смыслов, каждый из которых может субъективно актуализироваться или деактуализироваться в различных обстоятельствах. Но само наличие смыслов, определяемых не измышлениями абстрактно философского характера, а мате-

риальными знаками текста, объективно заложено в тексте и доказуемо. Новые смыслы могут возникать в исторически и культурно изменяющейся действительности. Их приращение – результат возникновения новых пересечений культурных пластов, новых причинно-следственных связей. Но это уже вопрос динамических процессов в семантике произведения, требующий широчайшей эрудиции и не относящийся к категориям объективной декодировки, во всяком случае в художественном дискурсе.

К числу объективных аспектов филологического анализа относится выявление подтекста. Подтекст в литературе – «скрытый, отличный от прямого значения высказывания смысл, который восстанавливается на основе контекста с учетом ситуации» [13]. Не претендуя на полное рассмотрение этого сложного явления и на отражение всех возможных сторон его изучения в образовательной нише, покажем на конкретном примере те его аспекты, которые видятся главными или, как минимум, необходимыми.

Вполне закономерно, что материалом для демонстрации этапов работы по выявлению подтекста стало произведение А.П. Чехова, с именем которого в первую очередь и связывают искусство передачи скрытых смыслов, явленных в скупых знаках, истолковать которые мы и должны научиться. Прекрасным поводом поразмышлять об очевидном и неявном является небольшой рассказ «Размазня». Автор настоящей статьи оказался заочным участником дискуссии, которая и побудила рассмотреть текст, вызвавший конфликт интерпретаций, «под лингвистическим микроскопом».

Начнем с конца. Какую идею выражает текст? Прямолинейность вопроса вполне оправдана не только логикой когнитивной теории текста (смысл конкретен и выразим), но и требованиями педагогического дискурса: на ЕГЭ ученик по прочтении текста должен внятно определить его проблему и позицию автора. Если мы требуем такой конкретики от учеников, должны уметь предложить ее и сами.

Рассказ называется «Размазня». Буквально «размазня – жидкая каша или грязь» [14]. В разговорной речи слово используется как метафора для обозначения всего, что «является расплывчатым, неопределенным, лишенным силы», в частности для характеристики людей «вялых и нерешительных» [14], с нетвердым характером, не умеющих добиться своего. Все, кто помнит сюжетную канву, согласятся, что слово с негативной оценочной семантикой отнесено в тексте рассказа к гувернантке Юлии Васильевне.

Повествование ведется от лица человека, социальный статус которого и род занятий однозначно мы определить не можем, но косвенные признаки позволяют судить о его приличном материальном положении и достойном уровне жизни: «...я пригласил к себе в кабинет гувернантку моих детей», «горничная...». В доме в качестве обслуживающего персонала работают как минимум два человека, однако представление о традициях описываемой эпохи позволяет быть почти уверенными, что гувернантку обычно нанимали семьи, которые могли себе позволить и кухарку, и других помощников по хозяйству. Для размещения такого количества домочадцев требуется большая квартира или дом. Повествователь мог бы быть дворянином, помещиком, представителем буржуазии, состоятель-



ной интеллигенцией. Кем бы он ни был, в его поведении чувствуется уверенность и самоуважение. Герой позвал гувернантку «посчитаться», то есть рассчитаться за проработанное в семье время, в результате придирок и претензий, в своей абсурдности анекдотичных, снизил сумму выплаты с положенных восьмидесяти до одиннадцати рублей, понаблюдая за смутением, смущением «бедной девочки», а потом возмутился ее долготерпением, назвал «кислятиной» и «размазней», выплатил все сполна, попросив прощения за преподанный «жестокый урок». Вот и весь сюжет. Так что размазня точно Юлия Васильевна – гувернантка, которая не смогла прервать издевательство нанимателя и потребовать оговоренную заранее плату. В таком случае смысл рассказа заключается в осуждении мягкотелости. Остается только процитировать слова рассказчика: «Но разве можно быть такой кислятиной? Отчего вы не протестуете? Чего молчите? Разве можно на этом свете не быть зубастой? Разве можно быть такой размазней?» Однако не будем торопиться с выводами и проанализируем и другие аспекты текста.

**Ключевое слово** – слово, определяющее интерпретацию. Нарушает логику текста, ведущую читателя по пути ироничной снисходительности по отношению к героине, его финал. Вот, казалось бы, благородный и мудрый персонаж заканчивает игру, раскрывает карты и даёт наставление, так необходимое «размазне»: «Я попросил у неё прощения за жестокий урок и отдал ей, к великому её удивлению, все восемьдесят. Она робко замерсикала и вышла... Я поглядел ей вслед и подумал: легко на этом свете быть сильным!» Вся ранее выстроенная система оценок с последним предложением рушится. Почему легко? Почему не «надо» или «следует» Кому легко? Одно слово останавливает, задерживает на себе внимание и заставляет пересмотреть авторскую позицию. Легко – просто, без напряжения. Из двух персонажей, задействованных в сюжете, легко только хозяину дома. Он хозяин не только дома, семьи, но и положения. Это ему легко сначала два месяца не платить гувернантке, а потом пригласить ее на спектакль под названием «Почему вы такая церемонная?» и отчитать девушку, которая не умеет и не хочет просить своё. А ей трудно и даже невозможно. Мы смотрим на происходящее глазами человека, который презирает такую мягкотелость, и невольно присоединяемся к его взгляду, не имея воли самостоятельно оценить события и персонажей. Одно из распространенных заблуждений при анализе текста – отождествление позиции рассказчика и автора. Но анализ концептуально значимой языковой единицы в контексте, которую нельзя проигнорировать, может изменить направление интерпретации.

**Включение сюжета в контекст реальных моделей взаимоотношений.** Изъясняясь проще, предложим детям, как при постановке этюда в театральном вузе, поставить себя в предлагаемые обстоятельства. Конечно, необходимо учитывать особенности эпохи, среды. Но основные модели взаимоотношений между людьми стабильны, как и психологические типы, как и мотивы поведения и поступков. Обратимся к началу разговора: «Давайте посчитаемся. Вам, наверно, нужны деньги, а вы такая церемонная, что сами не спросите...». А вот и первая характеристика героини: *церемонная*. И в чем же заключается церемонность Юлии Васильевны? В том, что она сама не спрашивает об оплате своего труда. Работодатель, по-видимому, не считает своим долгом выплатить причитающиеся работнику деньги без напоминания. Но разве все, кто работает на персонажа, должны постоянно выбивать требованиями положенные им выплаты? Обратим внимание: Юлия Васильевна проработала два месяца и пять дней, и пока не получила ни копейки. Рассказчик не находит другого объяснения поведению гувернантки, кроме обвинения её в «церемонности», хотя это может

быть и естественный такт, нежелание поставить другого человека в неловкую ситуацию неуместным вопросом.

Включение описанной автором ситуации в контекст традиции реальных взаимоотношений представит поведение персонажей в ином свете. Хозяин сам не платил без просьбы, а теперь еще изощренно издевается: «... по вашему недосмотру Коля полез на дерево и порвал себе шورتчок... Горничная тоже по вашему недосмотру украла у Вари ботинки», внимательно наблюдая за всеми страданиями Юлии Васильевны, которая «вспыхнула и затеребила оборочку», «левый глаз... покраснел и наполнился влагой», «подбородок её задрожал», «нервно закашляла, засморкалась», «оба глаза наполнились слезами», «на длинном хорошеньком носике выступил пот». Смоделированная ситуация дала борцу с «размазней» возможность почувствовать себя на высоте: «Я подал ей одиннадцать рублей... Она взяла и дрожащими пальчиками сунула их в карман. – Mersi, – прошептала она. Я вскочил и заходил по комнате. Меня охватила ярость. – За что же mersi? – спросил я. – За деньги... – Так ведь я же вас обобрал, черт возьми, ограбил! Ведь я украл у вас? За что же mersi? – В других местах мне и вовсе не давали. – Не давали? И не мудрено! Я пошутит над вами, жестокий урок дал вам... Я отдам вам все ваши восемьдесят». Занятая позиция позволила рассказчику и отличиться на фоне других работодателей, почувствовать себя исключительно порядочным, и выступить в роли учителя жизни, наставника, и получить удовольствие поставить психологический эксперимент с неожиданным для зрителя финалом. В пространстве рассказа не действуют иные, чем в жизни, нравственные нормы. По-настоящему порядочные люди платят долги, не дожидаясь просьб, и не ищут повода в психологическом типе работника, чтобы избавиться себя от трат. Слово держат не по внешним, а по внутренним причинам. А то обстоятельство, что «остальные и вовсе не платили», свидетельствует лишь о распространенности таких хозяев жизни, которые позволяют себе не платить по счетам.

**Включение текста в контекст творческой традиции автора.** Общее представление о манере письма А.П. Чехова позволяет понять, что для этого автора слишком просто и бескомпромиссно было бы выразить все важные смыслы текста в заголовке. Очевидность соотнесения характеристики с героиней заставляет искать иные смыслы, подтекст, который и находится при немого более внимательном прочтении. Заведомое недоверие очевидному и бросающемуся в глаза – вот привычка, которую стоит выработать при прочтении текстов авторов, следующих традиции подтекстового письма. Легко (ключевое слово, организующее подтекст) быть сильным рассказчику, который обладает возможностью быть хозяином и отчитывать молоденькую гувернантку, зависящую от него. А как он проявляет свою силу? Вот в таких «жестких уроках» тому, кто от него зависит? Истинная сила – в милосердии к слабому, в достойном выполнении своих обязательств. То презрение, которое повествователь демонстрирует гувернантке, не отвоёвывающей своих денег, отражает его слабость. Итак, смысл текста можно выразить так: в мире есть сильные и слабые, и эта сила и слабость в значительной мере обусловлены положением людей, местом их в обществе, определяющим еще большую подчиненность слабых и разрастающуюся власть сильных; горечь вызывает и зависимость и беспомощность одних, и торжествующая назидательность других.

Формирование навыка выявления подтекста при анализе рассказа «Размазня» А.П. Чехова строилось на трех аспектах: работа с ключевым словом; рассмотрение сюжета в свете реальных моделей взаимоотношений; включение текста в контекст творческой традиции автора.

#### Библиографический список

1. Эльконин Д.Б. *Как учить детей читать*. Москва: Знание, 1976.
2. Антонова Е.С. Обучение читательской деятельности. V – IX классы. *Русская словесность*. 2010; № 4: 3 – 8.
3. Цупикова Е.В. Методика освоения содержания текста с учетом подтекста и двойного смысла. *Омский научный вестник*. Серия: Общество. История. Современность. 2010; № 3 (88): 223 – 228.
4. Адаева О.Б., Иваненко Г.С. От целеполагания к условиям реализации: о концепции курса русского языка в школе. *Вестник Челябинского государственного педагогического университета*. 2015; № 10: 14 – 20.
5. Иваненко Г.С. Определение позиции автора: пять этапов когнитивного процесса декодировки информации. *Филологический класс*. 2018; № 4 (54): 117 – 123.
6. Алефиренко Н.Ф. Смысл как лингвофилософский феномен. *Вестник Томского государственного университета*. Филология. 2013; № 1 (21): 5 – 14.
7. Степанов Ю.С. *В трехмерном пространстве языка: семиотические проблемы лингвистики, философии, искусства*. Москва: Наука, 1985.
8. Бабенко Л.Г., Казарин Ю.В. *Лингвистический анализ художественного текста*: учебник; практикум. Москва: Флинта: Наука, 2004.
9. Николина Н.А. *Филологический анализ текста*: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. Москва: Издательский центр «Академия», 2007.
10. Огнева Е.А. *Когнитивное моделирование концептосферы художественного текста*. Москва: Эдитус, 2013.
11. Выготский Л.С. *Психология искусства*. Ростов-на-Дону: Феникс, 1998.
12. Иваненко Г.С. Понятия значения, смысла, понимания, восприятия, интерпретации текста в концепции целевого лингвистического судебного исследования. *Мир культуры, науки, образования*. 2012; № 4 (35): 74 – 78.
13. Русова Н.Ю. *Современный словарь-тезаурус по литературоведению. От аллегории до ямба*. Москва: «Флинта», 2004.
14. Ушаков Д.Н. Словарь русского языка. *Словари на Академике*. Available at: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/ogegov/198802>

#### References

1. 'El'konin D.B. *Kak učit' detej čitat'*. Moskva: Znanie, 1976.
2. Antonova E.S. Obuchenie čitatel'skoj deyatelnosti. V – IX klassy. *Russkaya slovesnost'*. 2010; № 4: 3 – 8.
3. Cупикова E.B. Metodika osvoeniya soderzhaniya teksta s uchetom podteksta i dvojnogo smysla. *Omskij nauchnyj vestnik*. Seriya: Obschestvo. Istoriya. Sovremennost'. 2010; № 3 (88): 223 – 228.
4. Adaeva O.B., Ivanenko G.S. Ot celepolaganiya k usloviyam realizacii: o koncepcii kursa russkogo yazyka v shkole. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2015; № 10: 14 – 20.

5. Ivanenko G.S. Opredelenie pozicii avtora: pyat' etapov kognitivnogo processa dekodirovki informacii. *Filologicheskij klass*. 2018; № 4 (54): 117 – 123.
6. Alefirenko N.F. Smysl kak lingvofilosofskij fenomen. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta*. Filologiya. 2013; № 1 (21): 5 – 14.
7. Stepanov Yu.S. *V trehmerom prostranstve yazyka: semioticheskie problemy lingvistiki, filosofii, iskusstva*. Moskva: Nauka, 1985.
8. Babenko L.G., Kazarin Yu.V. *Lingvisticheskij analiz hudozhestvennogo teksta: uchebnik; praktikum*. Moskva: Flinta: Nauka, 2004.
9. Nikolina N.A. *Filologicheskij analiz teksta: uchebnoe posobie dlya studentov vysshih pedagogicheskikh uchebnykh zavedenij*. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2007.
10. Ogneva E.A. *Kognitivnoe modelirovanie koncepciosfery hudozhestvennogo teksta*. Moskva: Editus, 2013.
11. Vygot'skij L.S. *Psihologiya iskusstva*. Rostov-na-Donu: Feniks, 1998.
12. Ivanenko G.S. Ponyatiya znacheniya, smysla, ponimaniya, interpretacii teksta v koncepcii celevogo lingvisticheskogo sudebnogo issledovaniya. *Mir kul'tury, nauki, obrazovaniya*. 2012; № 4 (35): 74 – 78.
13. Rusova N.Yu. *Sovremennyy slovar'-tezaurus po literaturovedeniyu. Ot allegorii do yamba*. Moskva: «Flinta», 2004.
14. Ushakov D.N. Slovar' russkogo yazyka. *Slovari na Akademike*. Available at: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/ogegova/198802>

Статья поступила в редакцию 01.12.19

УДК 811.251.32

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10262

**Safaraliev N.E.**, Cand. of Sciences (Philology), Head of Sector of Dagestan and National Literature, Dagestan Scientific and Research Institute of Pedagogy n.a. A.A. Taho-Godi (Makhachkala, Russia), E-mail: [nsafaraliev@yandex.ru](mailto:nsafaraliev@yandex.ru)

**BRIEF INFORMATION ABOUT THE PHONETIC-GRAPHIC SYSTEM OF THE MODERN TABASARAN LANGUAGE.** In the article the author gives some brief information about the phonetic-graphic system of the modern Tabasaran language. The Tabasaran language is one of the most difficult and at the same time interesting in its phonetic – morphological system of languages of Dagestan. Its complexity and originality are due to the fact that it is characterized by a phonetic system, which has the most sounds and letters in comparison with other Dagestani languages. Modern graphics of the Tabasaran language is complex. Sometimes 3-4 graphemes are used to Express one sound. At the same time, some different phonemes are expressed by the same letters. These and other phonetic processes and now continue to cause increased interest and expression of unambiguous attitude. The Tabasaran literary language is relatively young, it has just begun to form and in the future, along with the general development of the literary language, its graphic basis will be improved.

**Key words:** Tabasaran language, Northern dialect, phonetic process, sounds, phonemes, abruptive, Hamza, Latin font, graphics, abilitanti, dental, bilbilnita, fariglioni, rounded.

**Н.Э. Сафаралиев**, канд. филол. наук, зав. сектором дагестанской и родных литератур, «Дагестанский научно-исследовательский институт педагогики имени А.А. Тахо-Годи», г. Махачкала, E-mail: [nsafaraliev@yandex.ru](mailto:nsafaraliev@yandex.ru)

## КРАТКИЕ СВЕДЕНИЯ О ФОНЕТИКО-ГРАФИЧЕСКОЙ СИСТЕМЕ СОВРЕМЕННОГО ТАБАСАРАНСКОГО ЯЗЫКА

В статье мы даем краткие сведения о фонетико-графической системе современного табасаранского языка. Как известно, табасаранский язык является одним из труднейших и в то же время интереснейших по своей фонетико-морфологической системе языков Дагестана. Сложность и своеобразие его обусловлены тем, что для него характерна фонетическая система, в которой больше всего звуков и букв по сравнению с другими дагестанскими языками. Современная графика табасаранского языка является чрезмерно сложной, громоздкой. Для выражения одного звука используется порою 3 – 4 графемы. В то же время разные звуки – фонемы передаются при помощи одних и тех же букв. Эти и другие фонетические процессы и ныне продолжают вызывать к себе повышенный интерес и выражение однозначного отношения к себе.

Табасаранский литературный язык является сравнительно молодым, он только начал формироваться и в дальнейшем, вместе с общим развитием литературного языка, будет совершенствоваться и его графическая основа.

**Ключевые слова:** табасаранский язык, северный диалект, фонетический процесс, звуки, фонемы, абруптив, гамза, латинский шрифт, графическая система, лабиализованность, дентолабиализованность, билабиализованность, фарингализованный, огубленный.

Табасаранский язык, как известно, является одним из труднейших и в то же время интереснейших по своей фонетико-морфологической системе языков Дагестана. Сложность и своеобразие его обусловлены тем, что ему характерна фонетическая система, в которой больше всего звуков и букв по сравнению с другими дагестанскими языками.

Впервые на звуковую систему табасаранского языка обратил внимание известный лингвист-кавказовед П.К. Услар.

В своей работе «Табасаранский язык» П.К. Услар характеризует систему гласных с точки зрения их употребления в различных позициях слова, дает подробную характеристику гласных: а, ав, э, и, у, уь (уьдег).

Однако значительное место в разделе «Фонетика» ученый отводит анализу системы согласных табасаранского языка.

В табасаранском литературном языке представлены те же сонорные согласные звуки, что и в других дагестанских литературных языках – м, н, р, л. Встречаются они как в исконно табасаранских, так и в заимствованных словах – в начале, середине и в конце лексем: м – сонорный зубно-губной носовой согласный: мик1 – «ветер», уьмур – «жизнь», келем – «капуста».

Н – сонорный переднеязычный носовой: нукъсан – «недостаток», май-дан – «площадь».

Р – сонорный переднеязычный вибрант: рибгъуб – «ковырять», «копать», сазандар – «музыкант, играющий на сазане».

Л – сонорный переднеязычный латеральный согласный: лигуб – «смотреть», килигуб – «подсматривать».

В консонантной системе табасаранского литературного языка не представлены усиленные (иминированные) непридыхательные смычные и аффрикаты, встречающиеся в системе согласных некоторых других дагестанских языков. Однако в отдельных случаях некоторые непридыхательные согласные произносятся с большим напряжением соответствующих органов речи, нежели «простые» непридыхательные звуки, например, фарингальный смычный -къ в словах якъар – «овца», Акъаъ – «Акка» (название аула), сакъал – «борода» и др. количественно отличаются от произношения его в таких словах, как къаъра – «кудхат-

ние», къаб – «двадцать». То же самое можно сказать и о шипящих непридыхательных аффрикатах чч и ччв в словах иччи – «тонкий», уччууб – «красивый». В примерах аффрикаты чч и ччв тоже произносятся как «усиленные», «геминированные». Этот факт легко заметить при сравнении произношения этих непридыхательных аффрикат в таких словах, как чурчуул – «ящерица», берччем – «мучная каша», муччуур – «ложка», ччуур – «имя, название», в которых указанные фонемы в отношении долготы и краткости нейтральны, т.е. в данном случае они противопоставлены по принципу придыхательный – непридыхательный (хъ – къ, ч – чч, чв – ччв). Однако говорить в данной ситуации о противопоставлении непридыхательный «слабый» – непридыхательный «сильный» нет оснований, так как указанные, кажущиеся «долгими» согласные ничем не обусловлены (позиция, звукосочетание и т.д.), они не имеют фонематического характера, а потому и в орфографии не имеют отдельного обозначения.

Таким образом, ученый в языке обнаруживает 55 согласных фонем и дает описание каждой из них в отдельности, приводит с ними множество конкретных примеров.

Вместе с тем П.К. Услар в систему фонем табасаранского языка ларингальный абруптив ь (гамза) не вводит, так как его он считает лишь знаком, не имеющим фонематического значения. Следует отметить, однако, что в табасаранском языке ларингальный абруптив ь (гамза) обладает смысловозначительной нагрузкой в системе падежей, указывая место нахождения предмета в пространстве (в чем-либо, в ком-либо):

Нириъ – «в речке», хулаъ – «дома», гъулаъ – «в ауле», хилиъ – «в руке».

Исходя из субъективных соображений автора, в монографии эта фонема осталась вне рамок усларовского алфавита – азбуки.

Кроме того, исследуя лингвистический материал, в том числе и звуковую систему северного диалекта, не являющегося эквивалентом литературного языка, Услар допускал неточности при записях слов. Ошибкам при этом способствовали как лингвистически неподготовленные информанты, так и непригодность слуха европейца воспринимать своеобразные звуки кавказских языков.

Вследствие этого многие фонетические особенности табасаранского языка передаются ученым в искаженном виде, поэтому точная передача каждой фонемы графическим изображением является актуальной и в настоящее время [1].

В звуковой системе табасаранского литературного языка (как и в диалектах) представлены свистящие и шипящие, в том числе и дентолабиализованные аффрикаты и спиранты (дж, дз, дже, ж, жэ).

Однако в орфографии они обозначаются одной и той же буквой (з, ж, жэ), вследствие чего происходит процесс дезаффиксации (спирантизации), хотя иногда аффриката и спирант играют смысло-различительную роль. Например, *джилар* – «земли», «*владения*», *жилар* – «*мужчины*», «*мужья*». Этот процесс легко заметить при прослушивании передач радио на табасаранском языке, посещении уроков табасаранского языка, а также при наблюдении за живой табасаранской речью. То же самое происходит с аффрикатами дз и дже, которые замещаются соответственно спирантами з и же, например, вместо *дзигуб* – «*тянуть*», «*курить*» произносятся *зигуб*; в слове *джеугери* – «*персик*» вместо аффрикаты дже произносятся спирант же.

Звонкий спирант *гг* (так принято обозначать его в транскрипции) зачастую заменяется заднеязычным *г*, хотя оба они являются самостоятельными фонемами: *гараг* – «*колокольчик*», *гарагчан* – «*овес*», *галл* – «*равнина*», «*зимние пастбища*», *гаал* – «*кора*», *гад* – «*баран*», *гаад* – «*молотьба*», *урауб* – «*жечь*», *урагуб* – «*жать*». Во многом это явление можно объяснить тем, что в табасаранском алфавите эти фонемы не имеют отдельного обозначения, а потому оба звука передаются буквой *г*.

При всем многообразии консонантной системы табасаранского языка (с учетом диалектов) в его литературном варианте представлено весьма определенное число согласных фонем, подавляющее большинство из которых употребляется во всех позициях.

Современная графика табасаранского языка является чрезмерно сложной, громоздкой. Для выражения одного звука используется порою 3 – 4 графемы. В то же время разные звуки – фонемы передаются при помощи одних и тех же букв (*г*, *ж*, *з* вместо *гъ*, *дж*, *дз*). Эти и другие фонетические процессы и ныне продолжают вызывать к себе повышенный интерес и выражение однозначного отношения к себе [2].

Письменность на табасаранском языке в отличие от других языков Дагестана была создана несколько позже – в 1932 году.

К этому времени письменность на языках Дагестана была переведена с «аджама» на латинскую графическую основу.

Однако латинский алфавит не был приспособлен под звуковую систему дагестанских языков в полной мере, отражая их в графиках. Поэтому приходилось использовать различные поперечные черточки в буквах и диаграммы для обозначения ряда звуков в письме. Кроме того, это положение не решало и много других, более серьезных проблем письменности горских языков. Создавалась проблема двух алфавитов в языке – русского и национального, что привело к большим трудностям как в школьном учебном процессе, так и в делопроизводстве, так как носители языка вынуждены были овладеть одновременно графическими системами кириллицы и латиницы.

Более того, встречались неудобства и технического характера – в типографиях необходимо было иметь по два комплекта наборного шрифта – латинского и русского.

Исходя из этого, в 1938 году правительством Дагестана было принято решение о переводе письменности дагестанских литературных языков на русскую графическую основу, что было шагом вперед в культурной жизни горцев, хотя и современный табасаранский алфавит на русской графической основе также не отражает всей специфики его звуковой системы этого языка.

Некоторые буквы в современном алфавите используются для обозначения двух разных фонем. Так, графема *г* обозначает заднеязычный смычный звонкий согласный *г* и звонкий заднеязычный спирант *гг* (такое условное обозначение встречалось в трудах ранних специалистов языка): *гал* – «*равнина*», *убгуб* – «*жечь*», но *гаал* – «*кора*», *убгуб* – «*жать*» и т.д.

*Ж* обозначает переднеязычную звонкую шипящую аффрикату (в фонетической транскрипции – *дж*) и переднеязычный звонкий шипящий спирант *ж*: *джаза* – «*наказание*», *джан* – «*тело*», *джанавар* – «*волк*», *джакъ* – «*птица*», *джилд* – «*обложка*», *аьджал* – «*смерть*» (в этих примерах представлена аффриката *дж*). А в следующих примерах буква *ж* обозначает спирант: *женг* – «*борьба*», *жилир* – «*муж*», *жикърик* – «*скрип*, *скрежет*». В орфографическом словаре табасаранского языка в большинстве случаев буква *ж* обозначает аффрикату *дж* и в редких случаях – спирант *ж*.

Буква *з* тоже обозначает два звука: переднеязычную звонкую свистящую аффрикату *дз* и переднеязычный звонкий свистящий спирант *з*. В следующих примерах эта буква обозначает аффрикату: *зав* (*дзав*) – «*молозиво*», *загъ* (*дзагъ*) – «*квасцы*», *загъам* (*дзагъам*) – «*плана*», *зигуб* (*дзигуб*) – «*тянуть*», *илзигуб* (*илдзигуб*) – «*давить*». В приводимых ниже примерах буква *з* обозначает звонкий свистящий спирант *з*: *зили* – «*пиявка*», *зил хъилуб* – «*вторить*», «*подпрыгивать*», *зирзибил* – «*мусор*», *зиян* – «*рана*», *изан* – «*пахота*», *зунжур* – «*цепь*», *зизикъ* – «*щиколотка*», «*плодыжка*» и т.д.

Буква *жэ* (она не входит в алфавит) в табасаранском языке тоже обозначает две фонемы: переднеязычную звонкую дентолабиализованную аффрика-

ту *джэ* и переднеязычный звонкий дентолабиализованный спирант *жэ*: (буква *жэ* обозначает аффрикату) *жэубхуб* (*джэубхуб*) – «*чесать*», «*расчесывать*», *жэугъри* (*джэугъри*) – «*персик*», *рижэ* (*риджэ*) – «*хвост*», «*курдюк*», *жэур* (*джэур*) – «*моча*». В следующих примерах буква *жэ* обозначает дентолабиализованный спирант: *жви* – «*человек*», «*личность*», *жвилли* – «*мелкий*», *жвар* – «*кручение*», *жвурд* – «*липа*». [3].

Поскольку мы коснулись здесь буквы, обозначающей дентолабиализованную аффрикату и спирант, следует сказать, что до орфографической конференции 1962 года буквы, обозначающие дентолабиализованные звуки, включены в алфавит. Дентолабиализация выражалась присоединением к соответствующей букве в одних случаях буквы *в* (*шэ*, *чэ*, *жэ*), а в других случаях – твердого знака (*ъ*): *жэ* (*жъ*), *чэ* (*чъ*).

Кроме того, билабиализация ряда согласных табасаранского литературного языка выражалась присоединением то буквы *в*, то буквы *о*, например: *акв*, но *аквар* – «*свет*», *юк1в* – *юк1вар* – «*сердце*» и т.д. Таким образом, лабиализация к букве трех знаков *ъ* (твердых знаков) *в* и *о*.

Этот факт как непоследовательный отличался в свое время и в специальной научной литературе. Исходя из этого, решением орфографической конференции 1962 года, утвержденным Советом Министров ДАССР, буквы, обозначающие дентолабиализованные звуки (*жэ*, *жъ*, *шэ*), были выключены из алфавита, а дентолабиализованность и билабиализованность во всех случаях стала обозначаться присоединением буквы *в*. В настоящее время все шипящие – дентолабиализованные звуки табасаранского языка, передающиеся на письме путем присоединения соответствующей буквы *к в* (*жэ*, *чэ*, *шэ*), – сохранили свое прежнее написание.

Другие дентолабиализованные согласные на письме также передаются добавлением буквы *в*. Например, *ч1в* (прежде *чъ*), *жэ* (прежде *жъ*). Как мы уже выше отметили, это отражает два звука – аффрикату *жэ* (*джэ*) и спирант *жэ*.

Что же касается билабиальных согласных (*г*, *гъ*, *к*, *къ*, *к1*, *кь*, *х*, *хъ* и т.д.), то их лабиальность также отражается на письме посредством присоединения к ним буквы *в*. В алфавит они, как и прежде, не входят.

Следует остановиться и на особенностях употребления в табасаранской орфографии так называемых йотированных букв: *я*, *е*, *ё*, *ю*. В начале слова эти буквы могут обозначать сочетание *й* + гласный (*а*, *у*, *э*, *о*): *юхсул* (*йухсул*) – «*бедный*», «*беспомощный*», *югъур* (*йугъур*) – «*благословенный*», *юмшагъ* (*йумшагъ*) – «*мягкий*», «*сдобный*», *юрк* (*йюрк*) – «*шест*», *юк1в* (*йук1в*) – «*сердце*», *юк* (*йук*) – «*груз*», *ябу* (*йабу*) – «*ледащая лошадь*», *язна* (*йазна*) – «*зять*», *яреуб* (*йереуб*) – «*прыгать*», *елка* (*йолка*) и т.д.

В той же начальной позиции буквы *ю*, *я* могут обозначать сочетание *й* + фарингализованный гласный соответственно *уь* и *аь*, например: *юкь* (*йукь*) – «*пожарница*», *юхяв* (*йухяв*) – «*борозда*», *ярхи* (*йархи*) – «*длинный*», *ягъ* (*йагъ*) – «*совесть*» и т.д. [4].

Здесь же следует напомнить, что буква *уь* обозначает два гласных звука: фарингализованный и огубленный (*узкий*), например: *уьмур* – «*жизнь*», *уьзур* – «*болезнь*», *уьж* – «*обжора*», *уьбгъуб* – «*ломать*» и т.д.

В этих примерах буква *уь* обозначает фарингализованный гласный. В следующих примерах эта буква обозначает огубленный (*узкий*) гласный: *уьзюг* – «*кольцо*», *уьл* – «*хлеб*», *уьрдег* – «*утка*».

После согласных звуки *уь* (фарингализованный) и *уь* (*узкий*) обозначаются буквой *ю*, например: *бюркью* «*слепой*», *кьюкь* – «*узел*», *кьюб* – «*два*», *уьбхуб* – «*хранить*». В следующих примерах буква *ю* обозначает узкий *уь*: *дюгю* – «*рис*», *дюгюр* – «*кружевной женский головной платок*», *жюренг* – «*ястреб*», *кюл* – «*ветка*», *люле* – «*ствол*» (*оружия*).

В этой же позиции (т.е. после согласных) буква *я* обозначает фарингализованный *аь*, например: *гъядьбгъюб* – «*выбирать*», «*вытаскивать*», *зйиф* – «*слабый*», «*хилый*», *кумгъяр* – «*дымоход*», *къяркъяр* – «*сорока*».

Встречаются также случаи, когда два фарингализованных гласных *аь* идут подряд (хотя фонетически между ними и существует «*гамза*»). В таких словах первый фарингализованный *аь* обозначается буквой *я*, а второй буквой *аь*, ларингальный смычный *ъ* («*гамза*») на письме не обозначается: *кьяняаьт* – «*экономия*», *сяаьт* – «*часы (прибор)*», *сяняаьт* – «*профессия*», «*специальность*», *мяняаьт* – «*польза*».

В прежних сводах орфографических правил табасаранского языка в качестве разделительного знака использовались апостроф (*'*), твердый знак (*ъ*), мягкий знак (*ь*).

Мягкий и твердый знаки использовались и ныне используются также для обозначения различных согласных звуков в сочетании с другими буквами, например. *гъ*, *гъ*, *къ*, *къ*, и это вызвало определенные неудобства при письме [5].

Учитывая этот факт, орфографическая комиссия 1962 года вынесла решение в качестве разделительного знака использовать только апостроф (*'*): *дюн'я* (прежде *дюнъя*) – «*мир*», «*вселенная*». Однако правило это не касается заимствованных из русского языка слов – они пишутся согласно нормам русской орфографии [6].

Табасаранский литературный язык является сравнительно молодым, он только начал формироваться, и в дальнейшем, вместе с общим развитием литературного языка будет совершенствоваться и его графическая основа.



## Библиографический список

1. Услар П.К. *Табасаранский язык*. Тбилиси, 1979: 53 – 87.
2. Ханмагмадов Б.П. *Табасаран ч1ал*: Учебник табасаранского языка для педучилищ. – Дагучпедриз. 1987: 38 – 40.
3. Жирков Л.И. *Табасаранский язык*. Москва – Ленинград, 1948: 10 – 11.
4. Магомедов А.А. Краткий обзор фонетики табасаранского языка. *Иберийско-кавказское языкознание*. Тбилиси, 1959: 313 – 337.
5. Талибов Б.Б. *Сравнительная фонетика лезгинских языков*. Москва: Наука, 1980.
6. Гьяжиев А.Н., Ханмагмадов Б.П. *Табасаран ч1алнан орфографиядин словарь*. Махачкада: Дагучпедриз, 1960.

## References

1. Uslar P.K. *Tabasarsanskij yazyk*. Tbilisi, 1979: 53 – 87.
2. Hanmag'madov B.P. *Tabasaran ch1al*: Uchebnik tabasarsanskogo yazyka dlya peduchilish. – Daguchpedriz. 1987: 38 – 40.
3. Zhirkov L.I. *Tabasarsanskij yazyk*. Moskva – Leningrad, 1948: 10 – 11.
4. Magometov A.A. Kratkiy obzor fonetiki tabasarsanskogo yazyka. *Iberijsko-kavkazskoe yazykoznanie*. Tbilisi, 1959: 313 – 337.
5. Talibov B.B. *Sravnitel'naya fonetika lezginских yazykov*. Moskva: Nauka, 1980.
6. G'yazhiev A.N., Hanmag'madov B.P. *Tabasaran ch1alnan orfografiyadin slovar'*. Mahachkada: Daguchpedriz, 1960.

Статья поступила в редакцию 01.12.19

УДК 811.112.2

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10263

**Filimonova N.V.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Ugra State University (Khanty-Mansiysk, Russia), E-mail: nota1606@mail.ru  
**Vladimirova S.V.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Ugra State University (Khanty-Mansiysk, Russia), E-mail: vsv6725@mail.ru  
**Shkirta L.F.**, senior teacher, Ugra State University (Khanty-Mansiysk, Russia), E-mail: lianavalieva27@gmail.com

**CATEGORY OF QUANTITATIVE CERTAINTY OF PHRASEOLOGICAL UNIT-ANTHROPONIMES IN THE RUSSIAN AND GERMAN LANGUAGES.** The paper discusses the comparison of the category of quantitative certainty of phraseological units-anthroponimes (PAN) in Russian and German. The authors highlight the characteristic morphological features of phraseological units, describe categorical means of expression, investigate the general patterns and differences in functioning. In the course of study the researchers analyzed 260 PAN in Russian and 323 PAN in German. The similarity is explained by the inflectivity of languages in the formation of this category using the plural endings. In German in addition to external inflection there is an internal (umlaut), plural suffixes and the article are used. The quantitative meaning of PAN in the Russian and German languages is represented by the singular form, or does not have a numerical correlation. In both languages, phraseological units-anthroponimes are established, having only the singular / plural form.

**Key words:** phraseological unit-anthroponimes, Russian language, German language, comparison.

**Н.В. Филимонова**, канд. филол. наук, доц., Гуманитарный институт североведения ФГБОУ ВО «Югорский государственный университет», г. Ханты-Мансийск, E-mail: nota1606@mail.ru

**С.В. Владимирова**, доц., канд. пед. наук, доц., Гуманитарный институт североведения ФГБОУ ВО «Югорский государственный университет», г. Ханты-Мансийск, E-mail: vsv6725@mail.ru

**Л.Ф. Шкирта**, канд. филол. наук, доц., Гуманитарный институт североведения ФГБОУ ВО «Югорский государственный университет», г. Ханты-Мансийск, E-mail: lianavalieva27@gmail.com

## КАТЕГОРИЯ КОЛИЧЕСТВЕННОЙ ОПРЕДЕЛЕННОСТИ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ-АНТРОПОНОМИНАНТОВ В РУССКОМ И НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКАХ

В статье рассматривается сопоставление особенностей выражения категории количественной определенности (категории числа) фразеологизмов-антропонимов (далее ФАН) в русском и немецком языках. Авторы выделяют морфологические особенности исследуемой категории, описывают средства ее выражения, выделяют общие закономерности и расхождения в функционировании. В ходе исследования было проанализировано 260 ФАН в русском языке и 323 ФАН в немецком языке. Сходство объясняется флективностью языков при образовании данной категории с помощью окончаний множественного числа. В немецком языке помимо внешней флексии присутствует внутренняя (умлаут), употребляются суффиксы множественного числа, артикль. Количественное значение ФАН в русском и немецком языках представлено формой единственного числа либо не имеет числовой соотнесенности. В обоих языках установлены фразеологизмы-антропонимы, имеющие только форму единственного/множественного числа.

**Ключевые слова:** фразеологизмы-антропонимы, грамматические категории, категория числа, главный (стержневой) компонент, предметная семантика.

Антропологическая направленность присуща многим лингвистическим исследованиям. По мнению Г.А. Золотовой, «человек – центральная фигура языка и как лицо говорящее, и как главное действующее лицо мира, о котором он говорит» [1, с. 5].

Антропологический принцип языка проявляется в семантической организации фразеологизмов-наименований лица. Природа их значения тесно связана с фоновыми знаниями носителей языка, практическим опытом личности, культурно-историческими традициями народа, говорящего на данном языке. Они приписывают объектам признаки, которые ассоциируются с картиной мира, подразумевают целую дескриптивную ситуацию (текст), оценивают ее, выражают к ней отношение [2, с. 54].

При этом наименования лица характеризуются «семантической двойственностью, возникающей вследствие того, что данные имена устойчиво ассоциируются с действиями, поступками, поведением их носителей и отражают в своем значении разные стороны человеческого бытия» [3, с. 34].

Сопоставительное изучение фразеологических систем различных языков имеет важное значение как для разработки общей теории фразеологии, так и для изучения общих и отличительных признаков языков. Особую значимость в этом плане приобретает сравнительно-сопоставительный анализ антропокаллективной фраземики. Фразеологизмы-наименования человека – фразеологизмы-антропонимы (термин Е.Р. Ратушной) являются одной из универсальных фразеологических групп в любом языке. Выявление их сходств и различий

представляет собой основу для изучения картины мира народов, говорящих на этих языках. Проблема описания семантической организованности фразеологических единиц отличается в настоящий момент значительной степенью проработанности. Фразеологический пласт русского и немецкого языков исследован в работах Ю.Ю. Авалиани, Н.Ф. Алефиренко, В.А. Лебединской, Е.Р. Ратушной, А.М. Мелерович, Ф. Дорнзайфа, Л.Р. Зиндер, И.И. Чернышевой и др. Проблемы сопоставительной фразеологии отражены в трудах Е.Ф. Арсентьевой [4], В.М. Мокиенко [5], А.Д. Райхштейна [6] и др. Структурные особенности фразеологизмов рассматриваются в трудах В.Т. Бондаренко, А.С. Аксамитова, Ф.А. Краснова, Р.В. Семенковой, А.М. Чепасовой. Категориальные признаки фразеологических единиц объектами специальных исследований не являются. В настоящий момент представлены единичные статьи, отдельные параграфы, в которых описаны типы и модели фразеологических единиц, порядок следования компонентов, особенности синтаксического употребления. Необходимо отметить, что осмысление специфики семантической природы фразеологизмов любого языка возможно лишь при выяснении их грамматической природы, поэтому для нас актуальной является задача определения состава и объема грамматических характеристик устойчивых единиц, описание их грамматических свойств.

В рамках данного исследования сопоставление направлено на выявление общих закономерностей, структурно-грамматического параллелизма и расхождений в функционировании категории количественной определенности фразе-

ологизмов-антропонимантов, обозначающих характер человека в русском и немецком языках.

Главный (стержневой) компонент ФАН является грамматически независимым, относится к определенной части речи (большей частью выражен именем существительным) и функционирует в качестве определенного члена предложения. Он формирует категориальную семантику и определяет морфологические особенности всего фразеологизма в целом.

Категориальное значение предметности, присущее ФАН, закреплено в категориях рода, числа и падежа. А.М. Чепасова подчеркивает, что к средствам выражения грамматических категорий относится «грамматически главный компонент изменяемого фразеологизма, характеризующийся флексивным средством выражения всех морфологических категорий, присущих ему, где этот компонент является грамматически главным» [7, с. 6].

Фразеологизмы-антропониманты имеют категориальное значение предметности, которое оказывает существенное влияние на структурную организацию данных единиц. Стержневой компонент – имя существительное – сохраняет присущее ему категориальное значение предметности и распространяет его на весь фразеологизм в целом, сообщая последнему предметную семантику. Грамматический главный компонент оказывает влияние и на субкатегориальную семантику фразеологизма. В состав ФАН со значением «черты характера человека» входит компонент – одушевленное существительное (наименование человека или животного), который формирует субкатегориальное значение одушевленности. Компонент – личное существительное вносит в семантическую структуру фразеологизма значение лица, благодаря чему вся фразеологическая единица становится наименованием человека.

Грамматические категории рода, числа и падежа фразеологизмов-антропонимантов как в русском, так и в немецком языках выражаются опорным (стержневым) компонентом – именем существительным, который выступает средством выражения изменяемости, вследствие чего изменяемым становится весь фразеологизм. Существенное различие в сопоставляемых языках обнаруживается в особенностях выражения грамматических категорий имени существительного. В русском языке имя существительное характеризуется флексивным способом выражения морфологических категорий, в немецком языке – аналитическим с помощью служебного слова – артикла – определенный/неопределенный *der/ein* (мужской род), *das/ein* (средний род), *die/eine* (женский род).

Категория количественной определенности ФАН имеет такое же значение, как и категория числа имени существительного: обозначает количественную определенность, формирует категорию предметности, выступает центральной в совокупности трех собственных категорий – рода, числа и падежа.

Категория числа имени существительного выражает наиболее общее числовое отношение между предметами: единичность и любое множество однородных предметов. Соответственно этому названия предметов имеют две формы – единственного и множественного числа. Во фразеологизмах-антропонимантах категория количества имеет те же содержательные свойства, какие она имеет в классе существительных [8, с. 73].

Общим грамматическим значением категории числа ФАН, семантически ориентированным на характер человека в русском и немецком языках, является значение количественной определенности лица, обозначенного данным фразеологизмом. Выступая в форме единственного числа, фразеологизм-антропонимант обозначает одно лицо, обладающее определенной чертой характера, а в форме множественного числа называет раздельное множество лиц, у которых указанное качество присутствует.

Мы причисляем указанные единицы к фразеологизмам и выделяем их в особую группу, определяя способ их построения как модель однородных членов с рядоположной бессоюзной связью *Sub<sub>в им. п.</sub> – Sub<sub>в им. п.</sub>*, например, *Иванушка-дурачок* – «крайне глупый, несообразительный, крайне доверчивый, покорный человек», *душа-человек* – «добрый, душевный человек», *дрянь-человек* – «плохой, дрянной, ничего не стоящий человек», *волк-одиночка* – «человек, склонный вести замкнутый образ жизни», *простыня-человек* – «добрый, не способный на низкие поступки человек», *палочка-выручалочка* – «тот, кто всегда готов помочь в каком-либо деле, выйти из затруднительного положения» и др. Фразеологизмы указанной структурной организации представляют собой объединение двух существительных, принадлежащих к одному грамматическому классу. Такие единицы находятся на границе между фразеологией и лексикологией. Сложности в квалификации таких ФЕ обусловлены, как полагает Е.Р. Ратушная [116], их структурным сходством со сложными именами существительными типа *премьер-министр*, *штаб-квартира*, *диван-кровать*. Действительно, исходной основой для образования и фразеологизмов *душа-человек*, *волк-одиночка*, и сложных слов *премьер-министр*, *штаб-квартира*, *плащ-палатка* является группа лексических единиц, представляющих собой сложномысленные комплексы, в которые «нельзя включить другие полнозначные единицы и которая моделируется для выражения определенного словообразовательного значения определенным формальным способом» [66, с. 81 – 84]. Однако сходство между сложными словами и фразеологизмами ограничивается лишь их структурой. Сложные слова состоят из равноправных элементов, связанных между собой сочинением, ни один из них не определяет другого. Они могут быть сопоставлены со словесными рядами, а между компонентами существует соединительная связь в узком смысле слова.

Отношения между компонентами фразеологизмов *дрянь-человек*, *Иванушка-дурачок* строятся на основе взаимодействия их лексических значений и являются атрибутивными, смысловое содержание всей фразеологической единицы не равно сумме значений его компонентов, а является более емким, целостным, возникшим как результат семантических преобразований компонентов и дающим сложное представление о человеке. Поэтому совершенно справедливо считать такие единицы частью фразеологического фонда русского языка.

При определении языкового статуса этих выражений морфологический критерий выступает ведущим. Они образованы примыканием, имеют дефисное написание. Н.М. Шанский относит эти устойчивые выражения к сложным словам, обосновывая это тем, что они графически цельноформлены. Однако основная общая особенность сложного слова во флексивных языках – неизменяемость первых компонентов (на этой диван-кровать, с этой плащ-палаткой и т.д.) не присутствует в контекстной реализации данных конструкций. Например:

*Кузнечко потому и слыла надеждой палочкой-выручалочкой, что предпочтала сама решать, что и когда ей нужно делать* (Акимов П. «Плата за страх»).

Если считать эти единицы сложными составными словами, то тогда нужно четко определить критерии их отграничения от фразеологической единицы, с одной стороны, и сочетания слов, с другой. В первом случае Ю.А. Гвоздарёв рекомендует обратиться к анализу семантики производной единицы: если она носит целостный характер и при этом соотносится с семантикой производящих слов, то перед нами составное слово (ковёр-самолёт, диван-кровать), если общее значение единицы не выводится напрямую из значений составляющих, производное следует считать фразеологической единицей (рубаха-парень, хлеб-соль). Во втором случае разграничение проводится с учётом степени слитности семантики производного: составное слово называется, как правило, бифункциональным предмет (диван-кровать может использоваться как диван и как кровать), слово с приложением характеризует предмет и его признак (город-герой – «героический город»).

Способы выражения категории числа в русском и немецком языках имеют некоторые сходства и различия. Общим для языков является то, что имя существительное, становясь компонентом фразеологизма, вносит сему «единичность» или «множественность» в его семантическую структуру.

Важным сходством русского и немецкого языков является взаимодействие категории числа со смысловой структурой отдельных разрядов имен существительных – главных компонентов фразеологизмов.

Наличие двух форм – единственного и множественного числа – характерно для имен существительных, названий предметов и явлений, поддающихся счету. Такие существительные составляют разряд исчисляемых имен существительных и характеризуются отношением числовой соотносительности, то есть могут служить для обозначения одного либо множества однородных предметов и явлений. Становясь компонентами фразеологизмов, исчисляемые имена существительные «наделяют» фразеологическую единицу свойством выступать либо в значении «единичности», либо «множественности», благодаря чему фразеологизм как отдельная номинативная единица, обладающая категориальным свойством предметности, также характеризуется принадлежностью к разряду исчисляемых, то есть поддающихся счету.

Различия обусловлены грамматическим выражением категории числа у субстантивного компонента. В русском языке она образуется флексивным способом, например, *дутый пузырь* – «человек с преувеличенно положительной, хорошей репутацией, совершенно несоответствующий тому, что он представляет на самом деле» – *дутые пузыри*. При этом флексия грамматического компонента слитно обозначает число и падеж фразеологизма: им. п. *дутый пузырь*; род. п. *дутых пузырей*; дат. п. *дутым пузырям*; вин. п. *дутых пузырей*; дутыми пузырями; о дутых пузырях.

В немецком языке данная категория представлена внешней флексией – суффиксами множественного числа (-e; -en; -s). Данные суффиксы и падежные окончания (в немецком языке только одно окончание множественного числа – n) представляют собой две отдельные морфемы: мн. ч. дат. п. *gutes Tier* – «простой, бесхитростный человек, добряк» – *guten Tier-e-n*. У некоторых имен существительных различие между формой единственного и множественного числа выражается внутренней флексией – чередованием гласных по умлауту в корне слова: *gutmutiges Haus* – «добрый, покладистый человек» – *gutmutige Häuser*.

*Auch für gute Tiere werden schlechte Preise geboten. Natürlich verteuert auch hier der Handel und Zwischenhandel, der während des Krieges und nachher in unserem Lande eine kaum glaubliche Ausdehnung erfuhr, das Objekt in ungehöriger Weise. Ahlers, Wilhelm, Niemand will Pferde kaufen, in: Vossische Zeitung (Morgen-Ausgabe. 03.03.1926, S. 12. DWDS).*

В немецком языке категория множественного числа может быть представлена аналитическим способом с помощью артикла. Изменение его формы сочетается с другими признаками (суффиксами, умлаутом): *eine treue Haut* – «верный, преданный человек» – *die treuen Häute*. В качестве показателей множественности служат флексии согласуемых с существительным слов (грамматически подчиненных компонентов ФАН): *boshafes Frauenzimmer* – «злая, сварливая женщина» – *boshafte Frauenzimmer*.

*Rachel schildert in dieser Satire sieben böse Frauenzimmer, nämlich das mürrische, schmutzige, verschmitzte ...* (Richter A. Deutsche Redensarten. DWDS).

Особенностью функционирования категории числа фразеологизмов-антропономинантов является то, что их грамматические главные компоненты – исчисляемые имена существительные – могут выступать как в полной, так и не в полной числовой парадигме, то есть могут функционировать в двух вариантах:

- иметь форму единственного и форму множественного числа;
- функционировать только в форме одного из чисел – в единственном либо во множественном числе.

Выступая в разных числовых формах, фразеологизмы сохраняют свое индивидуальное значение; грамматическое значение точно соответствует числовой форме. Обе формы функционируют в тождественных синтаксических условиях, имеют одинаковую синтаксическую и лексико-семантическую сочетаемость, что свидетельствует об исключительно грамматической сущности категории числа во фразеологизмах [1, с. 80].

Анализ фактического материала показал, что фразеологизмы-антропономинанты, семантически ориентированные на характер человека, как в русском, так и в немецком языках имеющие в качестве грамматически главного компонента исчисляемые имена существительные, составляют самую многочисленную группу и характеризуются способностью потенциально образовать числовую парадигму (260 ФАН в русском языке и 323 ФАН в немецком языке). При этом фразеологизмы, представленные в языках в полной числовой парадигме, немногочисленны (64 ФАН в русском языке и 87 ФАН в немецком языке соответственно), например, *дутый пузырь* (ед. ч. в 5 употр.) – *дутые пузыри* (мн. ч. – в 1 употр.), *lahme Ente* «скупой, пассивный человек» (ед. ч. – в 3 употр.) – *lahme Enten* (мн. ч. – в 2 употр.).

*Вот чем оказался мир художников и поэтов – гнилым болотом, на поверхности которого топчутся дутые ничтожества, пузыри.* НКРЯ

*... und die jetzigen lahmen Enten bleiben lahme Enten... Ist kinderleicht* (Der Spiegel 16.06.1986, DWDS).

Числовой формой, оптимально выражающей количественное значение абсолютного большинства ФАН в русском и немецком языках, оказалась форма единственного числа. Преобладание единиц в значении «единичности» объясняется тенденцией к вытеснению форм множественного числа. В таких фразеологизмах отчетливо выражена позиция изначальности, исконности формы и значения ед. числа [1, с. 72].

При этом специфичность семантики фразеологизмов-антропономинантов, а именно наличие в семантической структуре коннотативных сем, выражающих отношение к обозначаемому лицу со стороны субъекта речи, «сдерживает, резко ограничивает употребление множественного числа. Поэтому фразеологизмы гораздо чаще обозначают отдельное лицо, нежели группу лиц» [2, с. 81].

Фразеологизмы-антропономинанты, у которых наблюдается обратный процесс, то есть вытеснение формы единственного числа и закрепление фразеологизма только в форме множественного числа, составляют 12 ФАН русского языка и 2 ФАН немецкого языка из общего числа фразеологизмов, потенциально способных образовать числовую парадигму. Например, *люди доброй воли* – «люди, стремящиеся к благу народа, к миру»; *дети лейтенанта Шмидта* – «бродяги, аферисты, мошенники»; *дети понедельника* – «непутевые, незадачливые, унылые люди, пессимисты»; *отбросы общества* – «морально опустившиеся люди»; *выдающиеся умы, лучшие умы человечества* – «мыслители, ученые, злые языки, досужие языки, пустые языки» – «сплетники, клеветники» (но: *долгий язык*), *золотые руки* – «умелый, способный человек», *die dummen Dinger* – «глупые, ограниченные люди», *die besten Köpfe des Landes* – «люди выдающегося ума».

*Дети понедельника* обычно слышат неудачниками, легко поддаются унынию, у них всегда глаза на «мокром месте»... (Солнцева Е. Магия – твоя тайная сила. НКРЯ).

Следующим важным сходством русского и немецкого языков является то, что в обоих языках категория числа может быть представлена именами существительными, вообще не имеющими числовой соотносительности. Такие существительные со значением «неисчисляемости», становясь компонентами фразеологизмов-антропономинантов, образуют вторую группу исследуемых единиц.

В данной группе выделяются фразеологизмы, стержневым компонентом которых являются имена существительные, утратившие числовую парадигму и функционирующие в языке только в форме одного из чисел – либо единственного, либо множественного.

Небольшое количество имен существительных как русского, так и немецкого языков имеют только форму единственного числа, характеризуются отсутствием отношения к счету, в этом случае они называются *singularia tantum* и имеют ряд смысловых групп: названия предметов, единственных в своем роде, например, *kein grosses (Kirchen)licht* (свет, огонь) – «заурядный человек, ничем не выделяющийся», *trauriger Mond* (месяц – небесное светило) – «угрюмый, нелюдимый человек»; названия различных веществ, материалов: *rybьja кровь* – «холодный, бесстрастный человек», *горячая кровь* – «темпераментный, эмоциональный человек», *купоросное масло*, *der Abschaum* (накипь) *der Gesellschaft* – «морально разложившиеся члены коллектива»; абстрактных понятий: – *энциклопедический ум* – «интеллектуал», *горе луковое* – «незадачливый, нерасторопный человек, недотепа», *Аким-простота* – «о простодушном, бесхитростном мужчине», *святая простота* – «наивный человек», *куриная слепота* – «ограниченный человек, не умеющий разбираться в действительности, людях», *heilige Einfalt* (простота), *reine Unschuld* (невинность) – «наивный, простодушный, бесхитростный человек».

Отсутствием числовой парадигмы могут характеризоваться имена существительные, имеющие собирательное значение. Существительные, обозначающие совокупность лиц или совокупность предметов, мыслимых как целое, становясь компонентами фразеологизмов-антропономинантов, вносят сему «собирательность» в семантическую структуру фразеологических единиц и всегда употребляются в единственном числе. Например, *сатанинское племя*, *уродовое племя*, *адово племя*, *хамово отродье*, *темный народ*, *бесовское племя*, *отребье общества*, *исчады ада*, *скот набитый*, *дубье новочеркасское*, *Rindvieh* (крупно-рогатый скот) *mit Eichenlaub* – «о крайне глупом человеке», *seltene Gewächse* (растение) – «странный человек, чудаки», *ein blödes Volk* – «глупый народ», *faules Möbel* (мебель) – «ленивый, пассивный человек», *eine faule Bande* (банда) – «лентяй».

*Спиридонов пожелал, прищурился и спросил вкрадливо: – Людям? А где же тут люди, милок? Вот я да охранники... А больше нету людей. Вы?.. Разве вы – люди? Нет, милок, вы – черви слепые, адово племя* (Северов П., Туровский М. НКРЯ. 1965).

*Wir werden doch unsere Zeit nicht damit verlieren, diesem blöden Volk mühsam einzurichten, dass nur eine regelmässige Arbeit auf lange Sicht zum Ziel führt, wenn diese Leute das nicht begreifen wollen, sollen sie es lassen!* (DWDS).

Форму только множественного числа имеют фразеологизмы-антропономинанты, содержащие в качестве стержневого компонента имена существительные со значением множественности, коллективности или парности, так называемые *pluralia tantum*, например, *помои общества*, *подонки общества* – «деклассированные, разложившиеся преступные элементы общества». В немецком языке единицы с подобным компонентом не обнаружено.

Функционирование категории числа фразеологизмов-антропономинантов, семантически ориентированных на характер человека, в русском и немецком языках представлено в табл. 1.

Таблица 1

Категория числа фразеологизмов-антропономинантов  
в русском и немецком языках

Кол-чество ФАН	ФАН, потенциально способные образовать числовую парадигму	ФАН, утратившие числовую парадигму	
		<i>Singularia tantum</i>	<i>Pluralia tantum</i>
РФАН	260	31	5
НФАН	323	11	–

Таким образом, сходство в образовании категории количественной определенности в русском и немецком языках выявляется в флективности, т.е. наличии окончаний множественного числа. В немецком языке помимо внешней флексии есть внутренняя – умлаут, дополнительно употребляются суффиксы множественного числа, артикли. Количественное значение ФАН в обоих языках представлено преимущественно формой единственного числа либо не имеет числовой соотносительности. Кроме того установлены фразеологизмы-антропономинанты, имеющие только форму единственного/множественного числа.

#### Библиографический список

1. Золотова Г.А. *Коммуникативные аспекты русского синтаксиса*. Москва: Наука, 1982.
2. Катермина В.В. *Национально-культурная специфика образа человека (на материале русского и английского языков)*. Диссертация ... доктора филологических наук. Волгоград, 2005.
3. Купина Н.А. *Коннотативность в семантической группе названий лица*. Свердловск, 1979: 92 – 108.
4. Арсентьева Е.Ф. *Сопоставительный анализ фразеологических единиц*. Казань: Издательство Казанского университета, 1989.
5. Мокиенко В.М. *Загадки русской фразеологии*. Санкт-Петербург: Авалон, Азбука-классика, 2007.
6. Райхштейн А.Д. *Сопоставительный анализ немецкой и русской фразеологии*. Москва: Высшая школа, 1980.
7. Чепасова А.М. *Семантические и грамматические свойства фразеологизмов*. Челябинск: ЧГПУ, 1983.
8. Ратушная Е.Р. *Семантическая структура фразеологизмов в процессе ее формирования и функционирования*. Курган: Издательство КГУ, 2000.
9. *Национальный корпус русского языка (НКРЯ)*. Available at: [www.ruscorpora.ru](http://www.ruscorpora.ru)
10. *Корпус Берлинской Бранденбургской Академии Наук (DWDS)*. Available at: [www.dwds.de](http://www.dwds.de)



## References

1. Zolotova G.A. *Kommunikativnye aspekty russkogo sintaksisa*. Moskva: Nauka, 1982.
2. Katermina V.V. *Nacional'no-kul'turnaya specifiika obraza cheloveka (na materiale russkogo i anglijskogo yazykov)*. Dissertaciya ... doktora filologicheskikh nauk. Volgograd, 2005.
3. Kupina N.A. *Konnotativnost' v semanticheskoy gruppe nazvanij lica*. Sverdlovsk, 1979: 92 – 108.
4. Arsen'teva E.F. *Sopostavitel'nyj analiz frazeologicheskikh edinic*. Kazan': Izdatel'stvo Kazanskogo universiteta, 1989.
5. Mokienko V.M. *Zagadki russkoj frazeologii*. Sankt-Peterburg: Avalon, Azbuka-klassika, 2007.
6. Rajshstejn A.D. *Sopostavitel'nyj analiz nemeckoj i russkoj frazeologii*. Moskva: Vysshaya shkola, 1980.
7. Chepasova A.M. *Semanticheskie i grammaticheskie svoystva frazeologizmov*. Chelyabinsk: ChGPU, 1983.
8. Ratushnaya E.R. *Semanticheskaya struktura frazeologizmov v processe ee formirovaniya i funkcionirovaniya*. Kurgan: Izdatel'stvo KGU, 2000.
9. *Nacional'nyj korpus russkogo yazyka (NKRYa)*. Available at: [www.ruscorpora.ru](http://www.ruscorpora.ru)
10. *Korpus Berlinskoy Brandenburgskoy Akademii Nauk (DWDS)*. Available at: [www.dwds.de](http://www.dwds.de)

Статья поступила в редакцию 01.12.19

УДК 811.35

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10264

**Magomedov D.M.**, Cand. of Sciences (Philology), researcher, Institute of Language, Literature and Art n.a. G. Tsadas, Dagestan Federal Research Center of the Russian Academy of Sciences (Makhachkala, Russia), E-mail: [m.daniyal@yandex.ru](mailto:m.daniyal@yandex.ru)

**SYNTACTIC ROLE OF CATEGORY OF TRANSITIVITY AND INTRANSITIVITY IN THE AVAR AND DARGIN LANGUAGES.** The article considers the syntactic role of the category of transitive and intransitive verbs in the Avar and Dargin languages. This category takes an important place in determining the structural types of phrases and sentences. Transitional verbs of the Avar and Dargin languages tend to correspond to dynamic verbs that express the process of action. Intransitive verbs do not correspond with dynamic or static idea, expressing state, the result of the action. In the Avar and Dargin languages, the syntax organization of the sentence depends directly on this category. The author concludes that the functioning of syntactical structures depends on the categorical structure of verbal forms and subject-object names. Transitional and non-transitional forms are able to simultaneously condition two structures of the phrase – ergative and nominative.

**Key words:** transitivity and intransitivity, Avar language, Dargin language, collocation, sentence, verb, syntax, subject, object, class category, category of number.

**Д.М. Магомедов**, канд. филол. наук, науч. сотр. Института языка, литературы и искусства имени Г. Цадасы, Дагестанский федеральный исследовательский центр Российской академии наук, г. Махачкала, E-mail: [m.daniyal@yandex.ru](mailto:m.daniyal@yandex.ru)

## СИНТАКСИЧЕСКАЯ РОЛЬ КАТЕГОРИИ ПЕРЕХОДНОСТИ-НЕПЕРЕХОДНОСТИ ГЛАГОЛА В АВАРСКОМ И ДАРГИНСКОМ ЯЗЫКАХ

В статье рассматривается синтаксическая роль категории переходности-непереходности глагола в аварском и даргинском языках. Категория переходности-непереходности занимает важное место при определении структурных типов словосочетаний и предложений. Переходные глаголы в аварском и даргинском языках, как правило, соответствуют динамическим, которые выражают процесс действия. Непереходные глаголы не соответствуют как динамическим, так и статистическим, выражающим состояние, результат действия. В аварском и даргинском языках синтаксическая организация предложения зависит непосредственно от категории переходности-непереходности глагола. Автор делает вывод о том, что функционирование синтаксических конструкций зависит от категориальной структуры отглагольных форм и субъектно-объектных имен. Переходно-непереходные формы способны параллельно обуславливать две конструкции словосочетания – эргативную и номинативную.

**Ключевые слова:** категория переходности-непереходности, аварский язык, даргинский язык, словосочетание, предложение, глагол, синтаксис, субъект, объект, категория класса, категория числа.

Категория переходности-непереходности является одним из основных свойств глагола аварского и даргинского языков, определяющим его синтаксические связи. Пронизывая всю систему глагола, категория переходности и непереходности выступает как наиболее важная и яркая грамматическая категория данной части речи. Понять специфику категории переходности и непереходности можно только в их сопоставлении. При сравнении обнаруживаются некоторые особенности во взаимных отношениях переходных и непереходных глаголов, их синтаксические связи [1 – 10].

В аварском и даргинском языках деление глаголов на переходные и непереходные затруднено тем, что многие глаголы могут употребляться в равной степени и как переходные, и как непереходные. В определенном контексте переходные глаголы могут выступать в непереходном значении, непереходные – в переходном. Иначе такие глаголы называются «диффузными», «лабиальными», «амбивалентными» [4, с. 119].

Переходные глаголы в аварском и даргинском языках, как правило, соответствуют динамическим, которые выражают процесс действия. Непереходные глаголы не соответствуют как динамическим, так и статистическим, выражающим состояние, результат действия.

Представляют интерес такие коррелятивные пары переходных и непереходных отглагольных форм, которые образуются супплетивно. Например: *хезе* – «умирать» (непереходный инфинитив), *чъазе* – «убивать» (переходный инфинитив); *хумлизе* – «оставаться» (непереходный инфинитив), *тезе* – «оставлять» (переходный инфинитив); *кълъазе* – «разговаривать» (непереходный инфинитив), *абизе* – «сказать» (переходный инфинитив) и т.д.

Учет категории переходности-непереходности имеет большое значение для определения структурных типов словосочетаний и предложений: глагольные формы переходной семантики создают словосочетания эргативной конструкции, а глагольные формы непереходной семантики – словосочетания номинативной конструкции.

Категория переходности-непереходности тесно связана с субъектно-объектными категориями. Так, в аварском языке переходные глаголы, имеющие в

своем составе классные показатели, координируются в классе с объектом действия, а непереходные – с субъектом действия. Это положение распространяется и на отглагольные формы. Например: 1) *вацас бекъараб хур* – «братом посещенное поле»; 2) *вачъараб чи* – «пришедший человек». В первом словосочетании совпадают категории числа и класса в объекте действия *хур* и в переходном причастии *бекъараб*, которые выражаются с помощью префиксального и суффиксального классно-числовых показателей. Во втором предложении непереходное причастие *вачъараб* своим префиксальным и суффиксальным классно-числовыми показателями координируется с субъектом действия *чи*, указывая на несенность последнего к I классу единственного числа. В этих предложениях координативные свойства классных показателей играют роль разграничителей переходного и непереходного причастий [5, с. 104].

Следует отметить, что в глагольном словоизменении категория переходности-непереходности не отражается. Например: 1) *Учителасда бихъана чъалдохъанас хъвараб кагъат*. – «Учитель увидел письмо, написанное учеником», где *чъалдохъанас* – субъект в эргативе, *хъвараб* – причастие переходной семантики, *кагъат* – объект в номинативе; 2) *Дида вихъана гъоболлъухъ вачъараб вас*. – «Я увидел мальчика, пришедшего в гости», где *вачъараб* – непереходное причастие, *вас* – субъект в номинативе.

При глагольных формах переходной семантики в роли субъекта действия употребляются, как правило, актанты разумных существительных, которые способны производить действие над каким-либо объектом. В роли выразителей субъекта действия выступают также имена существительные, означающие животных, явления природы и т.д.

Глагольные формы непереходной семантики выражают действие, которое не подразумевает объекта, на который это действие было бы направлено. Глагольные формы непереходной семантики координируются с актантом, оформленным именительным падежом, и образуют номинативную конструкцию. Например: 1) *къижараб бац!* – «спящий волк», где *къижараб* – непереходное причастие, *бац!* – актант в номинативе; 2) *векерулев вас* – «бегущий мальчик», где *векерулев* – причастие непереходной семантики, *вас* – актант в номинативе. В этих

конструкция отглагольные действия связаны только с самими субъектами и не переходят на какие-либо объекты [7, с. 9].

При изменении класса и числа субъекта действия меняются также соответствующие классно-числовые показатели глагольных форм непереходной семантики. Например: 1) *вачарава вас* – «пришедший мальчик» (I гр. кл., ед. ч.); 2) *йачарай йас* – «пришедшая девочка» (II гр. кл., ед. ч.); 3) *бачараб чу* – «пришедшая лошадь» (III гр. кл., ед. ч.); 4) *рачларал льмал* – «пришедшие дети» (мн. ч.).

Масдары, оканчивающиеся на суффиксы *-лыи*, *-хин*, *-ди*, *-дей*, являются непереходными: 1) *херлыи* – *херлыи* – «старость – стареть», *гилкылыи* – *гилкылыи* – «глухота – глохнуть»; 2) *ццидахин* – *ццидахине* – «злость – злиться», *макыхин* – *макыхине* – «быть сонливым»; 3) *гюди* – *гюди* – «плач – плакать», *хьвади* – *хьвади* – «хождение – ходить»; 4) *ахидей* – *ахиде* – «крик – кричать», *гьардей* – *гьарде* – «просьба – просить» и т.д.

К непереходным относятся также глаголы, обозначающие явления природы: *рогыне* – «светать», *млегыне* – «цвести», *кваче* – «мерзнуть, замерзнуть» и т.д.

В глагольных конструкциях классные показатели отражают синтаксические связи между субъектно-объектными именами и отглагольными формами переходной и непереходной семантики. В единственном числе показателями грамматического класса являются *-е* (для I гр. кл.), *-й* (для II гр. кл.) и *-б* (для III гр. кл.). С субъектом или объектом, оформленными множественным числом, координируются классные показатели отглагольных форм *-р* и *-л*. Например: *векерулев вас* – «бегущий мальчик» (I гр. класс), *йекерулев яс* – «бегущая девочка» (II гр. класс), *бекерулеб чу* – «бегущая лошадь» (III гр. класс); *рекерулеп льмал* – «бегущие дети» (мн. число). Те глаголы, которые имеют «в составе своих основ классные показатели, не могут быть употреблены без этих последних ни в одной из возможных глагольных форм» [3, с. 25].

Как уже было отмечено выше, в аварском языке в глагольных конструкциях переходной и непереходной семантики номинатив может кодировать семантические роли различных субъектно-объектных актантов. Следовательно, важную роль здесь играет категория переходности-непереходности. Не обладая достаточными признаками предикативности для организации предложения, глагольные формы в то же время «способны иметь при себе субстанции процесса переходности и непереходности и дать вполне достаточную информацию об этом процессе в пределах организуемого ими словосочетания» [1, с. 294].

Необходимо отметить, что в зависимости от категории переходности-непереходности меняются субъектно-объектные отношения в предложениях. Тот компонент, который является субъектом в предложении с отглагольными формами непереходной семантики, при переходном употреблении этих отглагольных форм может выступать объектом. При этом субъект непереходного и объект переходного форм глагола имеет форму номинатива. Например: 1) *Пуруца арава вас выхана нжеда*. – «Мы увидели мальчика, унесенного рекой»; 2) *Цаллизе арава вас вуго гьав*. – «Этот мальчик ушел учиться». В первом словосочетании субъектом действия является *пуруца*, а объектом действия – *вас*. Во втором же словосочетании компонент *вас* выступает субъектом действия.

З.Г. Абдуллаев выделяет четкие критерии для характеристики переходности или непереходности даргинского глагола. Он пишет, что та или иная словесная форма глагола является переходной лишь в том случае, если она «имеет двустороннее субъектно-объектное согласование. В том случае, если словесная форма глагола имеет одностороннее субъектное согласование, ее следует характеризовать как непереходную» [2, с. 191]. Примеры: 1) *нуни жуз бучулла* – «я читаю книгу», 2) *ну жузли учулла* – значение то же.

«В первом предложении (*нуни жуз бучулла*) словесная глагольная форма *бучулла* своим классным префиксом *б-* согласуется с объектом действия в именительном падеже *жуз*, личным суффиксом *-ра* – с субъектом действия в эргативном падеже *нуни*. Это значит, данная словесная форма глагола имеет двустороннее классно-личное префиксально-суффиксальное субъектно-объектное согласование.

Во втором же предложении (*ну жузли учулла*) представлена иная картина. Словесная глагольная форма *учулла* и своим классным префиксом (в данном случае нулевым), и личным суффиксом *-ра* согласуется только с субъектом действия в именительном падеже *ну*. С объектом действия в эргативном падеже *жуз* словесная глагольная форма *учулла* не имеет согласования. Следовательно, данная словесная форма глагола имеет одностороннее префиксально-суффиксальное классно-личное субъектное согласование» [2, с. 191].

Таким образом, в первом предложении словесная форма глагола *бучулла* имеет двустороннее субъектно-объектное согласование. Следовательно, она является переходной. Во втором же предложении словесная форма глагола *учулла* имеет одностороннее субъектное согласование. Следовательно, она является непереходной.

Нетрудно убедиться, что синтаксическая связь между объектом и субъектом действия и переходностью и непереходностью глагола в даргинском и аварском языках имеют свои особенности, среди которых существенную роль занимает наличие категории лица в даргинском языке и ее отсутствие в аварском [8, с. 52].

Таким образом, граница между переходными и непереходными глаголами весьма неустойчива. Тем не менее большинство глаголов освободилось от двой-

ственности в отношении переходности-непереходности и закрепилось в одной из этих категорий. Например, инфинитивы *босизе* – «купить», *кьезе* – «дать» в любых сочетаниях являются только переходными: *млех босизе* – «купить книгу», *рагу кьезе* – «дать слово» и т.д.

Отграничивая переходные глагольные формы от непереходных, следует учитывать специфику их сочетаемости в словосочетаниях и предложениях. Как переходные, так и непереходные глагольные формы могут иметь как основное, так и переносное значение. В своих переносных значениях глагольные формы сочетаются с другими компонентами. Например: 1) *бер речлизабизе* – «взглянуть» (букв.: «глаз стрелять»); 2) *туманк речлизабизе* – «заставлять стрелять из ружья». В первом словосочетании инфинитив *речлизабизе* употреблен в переносном значении, а во втором – в прямом [6, с. 104].

Отглагольные формы переходной и непереходной семантики, как и все глаголы, могут быть как с классными показателями, так и без них. Например: 1) *вачарава змен* – «пришедший отец», 2) *млех цаллизе* – «читать книгу». В первом словосочетании непереходное причастие *вачарава* имеет два классных показателя – суффиксальный и префиксальный. Во втором же словосочетании инфинитив переходной семантики *цаллизе* не имеет в своем составе показателя грамматического класса. Преимущество форм глагола с показателями грамматического класса заключается в том, что грамматические классы глагола позволяют более наглядно проследить синтаксические связи между компонентами словосочетания.

Известно, что степень употребительности, воспроизводимости в речи того или иного компонента словосочетания определяется его способностью сочетаться с другими словами. Так, например, проверка по словарю и наблюдение над текстами художественных произведений показывают, что инфинитив переходной семантики *туйзе* – «плывать» может сочетаться только с одним объектом – *хлаци* – «сплуна». Некоторые инфинитивы переходной семантики содержат указание на скрытые в семантике этих глаголов объект, субъект или орудие действия. Например, инфинитив *хлацизе* – «кусать» указывает своим значением на то, что данный процесс можно осуществить зубами: семантика инфинитива *чвахи* – «течь» указывает на то, что с указанными глаголами могут сочетаться только слова, обозначающие жидкости (*льм* – «вода», *нарт* – «керосин» и т.д.).

Переходные глаголы физического воздействия типа *кьабизе* – «быть», *хлунсизе* – «колоть» и др. связаны с разнообразными орудиями действия. А.А. Бокарев отмечал, что подобные глаголы аварского языка «иначе ориентированы, чем соответствующие им в русском языке: то, что в русском рассматривается как внешнее орудие, в аварском языке выступает как предмет, в отношении которого производится действие. Таким образом, предложение *Дица досда кьабуна тлил* в дословном переводе на русский язык означает «Я на нем, в отношении него ударил палку» [3, с. 30].

Если взять любую классную форму глагола вне контекста, то классные показатели будут указывать на подразумеваемые субъект или объект действия. Например, причастие *босараб* – «купленный» своим префиксальным (б-) и суффиксальным (-б) классными показателями указывает на то, что данная форма должна координироваться с объектом, относящимся к III грамматическому классу единственного числа (*млех* – «книга», *кьалам* – «карандаш», *млегьур* – «шапка»).

Рассмотрим причастие переходной семантики *босараб* – «купивший». Здесь префиксальный классный показатель (б-) указывает на то, что отсутствующий компонент относится к III грамматическому классу единственного числа (*бак* – «ступ», *чеб* – «хлеб», *чакар* – «сахар» и т.д.). Суффиксальный же классный показатель (-б) предсказывает, что следующий за причастием компонент должен относиться к I грамматическому классу единственного числа (*змен* – «отец», *вац* – «брат», *вас* – «мальчик»). В глаголах непереходной семантики отражается класс и число субъекта действия. Например, причастие *векерулев* своими префиксальным (в-) и суффиксальным (-в) классными показателями показывает, что оно должно координироваться с компонентом, относящимся к I грамматическому классу единственного числа (*чи* – «человек», *цалдохьан* – «ученик» и т.д.).

Следовательно, по классно-числовым показателям глагольных форм можно выявить потенциально возможные при них субъектно-объектные актанты, с которыми эти глагольные формы могут сочетаться. Точно так же, как с субъектом действия координируются глагольные формы переходной или непереходной семантики, так и, наоборот, благодаря переходным или непереходным глагольным формам распознаются синтаксические функции субъекта и объекта действия в словосочетаниях и предложениях [9, с. 126].

А.А. Бокарев писал, что «при некоторых переходных глаголах, составляющих тесную группу с общим значением прямого физического воздействия, объект оформляется не именительным, а местным падежом с основным значением «на чем». Количество глаголов, при которых возможна подобная форма объекта, очень невелико...» [3, с. 27 – 28]. П.К. Услар приводит такого типа пример: *Гьевель хлацилеб буго дир васасда*. – «Собака кусает моего сына» [10, с. 196]. В этом предложении объект действия *васасда* оформлен локативом I серии; сложный глагол *хлацилеб буго* своими классными показателями относится к субъекту *гьевель*, объект же действия *васасда* не имеет классного отражения в глаголе. Кроме приведенной выше возможна также другая конструкция этого предложения: *Гьевель хлацилеб вуго дир вас*. – «Собака кусает моего сына». Отличаются эти конструкции формой объекта и, следовательно, координацией

с ним глагольных форм. Во втором предложении глагол *xlančuluw wuɔ* своими классными показателями координируется с объектом *was*. Ни класс, ни число кодированного эргативом субъекта действия не находят в глаголе выражения.

Таким образом, все аварские глаголы с точки зрения длительности-недлительности протекания действия могут быть дифференцированы на следующие типы: 1) глаголы, имеющие соотносительные по длительности-недлительности коррелятивные пары: *ц/ализе* – «читать», *ц/алдэзе* (дл. ф.), *ц/ехезе* – «спросить», *ц/ехолдизе* (дл. ф.) и т.д.; 2) глаголы недлительной формы, не имеющие соотно-

сительных длительных форм: *бихъизе* – «видеть», *бокъизе* – «любить», *раглизе* – «слышать» и т.д.; 3) глаголы длительной формы, не имеющие соотносительных коррелятивных пар недлительных форм: *бакларизе* – «собирать» (дл. ф.), *кьурдизе* – «танцевать» (дл. ф.) и т.д.

Таким образом, функционирование синтаксических конструкций зависит от категориальной структуры отглагольных форм и субъектно-объектных имен. Переходно-непереходные формы способны параллельно обуславливать две конструкции словосочетания – эргативную и номинативную.

#### Библиографический список

1. Абдуллаев З.Г. *Проблемы эргативности даргинского языка*. Москва: Наука, 1986.
2. Абдуллаев З.Г. *Субъектно-объектные и предикативные категории в даргинском языке*. Махачкала, 1969.
3. Бокарев А.А. *Синтаксис аварского языка*. Москва; Ленинград, 1949.
4. Климов Г.А. *Очерк общей теории эргативности*. Москва, 1973.
5. Магомедов Д.М., Магомедтагирова И.Г. Синтаксические функции локатива III серии в аварском языке. *Вестник Дагестанского научного центра*. 2015; № 56: 102 – 106.
6. Магомедов Д.М. Соотношение сложных слов и словосочетаний в аварском языке. *Кавказские языки: генетико-типологические общности и ареальные связи: тезисы докладов IV Международной научно-практической конференции*. Махачкала, 2014: 103 – 105.
7. Магомедов М.И. *Категориальная характеристика инфинитных словосочетаний в аварском языке*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Москва, 1992.
8. Магомедов М.И. Переходные и непереходные глаголы и категория объекта в аварском языке. *Дагестанский лингвистический сборник*. Москва, 1999; Выпуск 7: 51 – 53.
9. Магомедов М.И. Подлежащее и дополнение в аварском языке. *Кавказский вестник*. 2000; № 2: 124 – 127.
10. Услар П.К. *Этнография Кавказа. Языкознание. III. Аварский язык*. Тифлис, 1889.

#### References

1. Abdullaev Z.G. *Problemy 'ergativnosti darginskogo yazyka*. Moskva: Nauka, 1986.
2. Abdullaev Z.G. *Sub'ektno-ob'ektnye i predikativnye kategorii v darginskom yazyke*. Mahachkala, 1969.
3. Bokarev A.A. *Sintaksis avarskogo yazyka*. Moskva; Leningrad, 1949.
4. Klimov G.A. *Ocherk obshchej teorii 'ergativnosti*. Moskva, 1973.
5. Magomedov D.M., Magomedtagirova I.G. Sintaksicheskie funkicii lokativa III serii v avarskom yazyke. *Vestnik Dagestanskogo nauchnogo centra*. 2015; № 56: 102 – 106.
6. Magomedov D.M. Sootnoshenie slozhnyh slov i slovosochetaniy v avarskom yazyke. *Kavkazskie yazyki: genetiko-tipologicheskie obschnosti i areal'nye svyazi: tezisy dokladov IV Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. Mahachkala, 2014: 103 – 105.
7. Magomedov M.I. *Kategorial'naya harakteristika infinitnyh slovosochetaniy v avarskom yazyke*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Moskva, 1992.
8. Magomedov M.I. Perehodnye i neperehodnye glagoly i kategoriya ob'ekta v avarskom yazyke. *Dagestanskij lingvisticheskij sbornik*. Moskva, 1999; Vypusk 7: 51 – 53.
9. Magomedov M.I. Podlezhaschee i dopolnenie v avarskom yazyke. *Kavkazskij vestnik*. 2000; № 2: 124 – 127.
10. Uslar P.K. *Etnografiya Kavkaza. Yazykoznanie. III. Avarskij yazyk*. Tiflis, 1889.

Статья поступила в редакцию 12.12.19

УДК 398

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10265

**Karabulatova I.S.**, Doctor of Sciences (Philology), Professor, Academician of the Russian Academy of Natural Sciences, Department of Foreign Languages, Faculty of Philology, Peoples' Friendship University of Russia (RUDN) (Moscow, Russia), E-mail: radogost2000@mail.ru

**THE IMAGE OF THE TERRORIST ISIS IN A MODERN RUSSIAN ANECDOTE.** For modern linguistics, anecdotes are of great scientific interest because of their high cultural significance. In the last decade, there has been an increased interest in language sources of humor in general and in the genre of anecdote in particular. In Russian speech culture the phenomenon, which will be considered further has a special name distinguishing it from similar concepts. In English language culture, something like this is called a joke, canned joke, funny story. It becomes clear that the subject that concerns us is nominated by a broader, generic word, hyperonym, covering several close names. Only in the Russian language there is a special and quite definite name for the phenomenon under consideration – an anecdote. Anecdotes are short humorously moralizing stories with an unexpected end, reacting to life according to the fragment of it that it expresses. Sometimes it is a direct reaction to an event. In this work, it is a reaction to the events caused by the activities of ISIS militants.

**Key words:** terror, Russian anecdote, Russian, Arabian, terrorist, linguistic Culturology, language picture of the world.

**И.С. Карабулатова**, д-р филол. наук, проф., Российский университет Дружбы народов (РУДН), г. Москва, E-mail: radogost2000@mail.ru

## ОБРАЗ ТЕРРОРИСТА ИГИЛА В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ АНЕКДОТЕ

Работа выполнена при поддержке гранта РФФИ 17-04-00607 ОГН.

Для современной лингвистики анекдоты представляют большой научный интерес в силу их высокой культурной значимости. В последнее десятилетие возрос интерес к языковым источникам юмора вообще и к жанру анекдота в частности. В русской речевой культуре явление, которое будет рассмотрено далее, имеет специальное наименование, отличающее его от сходных понятий. В английской языковой культуре нечто подобное называется *joke*, *canned joke*, *funny story* («шутка; забавная, эффектная история»). Становится ясно, что занимающий нас предмет номинируется более широким, родовым словом, гиперонимом, охватывающим несколько близких наименований. И только в русском языке существует специальное и вполне определенное название для рассматриваемого явления – анекдот. Как известно, анекдот – короткий шутливо-нравоучительный рассказ с неожиданным концом, реагирующий на жизнь сообразно тому её фрагменту, который он выражает. Иногда это бывает непосредственная реакция на событие. В нашем случае это реакция на события, обусловленные деятельностью боевиков ИГИЛа – организации, запрещенной на территории Российской Федерации.

**Ключевые слова:** террор, русский анекдот, русские, арабы, террорист, лингвокультурология, языковая картина мира.

По общепризнанному мнению, анекдот как отдельный жанр устной речи имеет два основных источника: первый источник – короткий, обычно нравоучительный рассказ о событии или происшествии из жизни исторического лица; второй источник – анекдот приобрёл новый смысл, сблизившись по содержанию с родственными жанровыми формами итальянской культуры – *фацетия* («шутка») и *фаблио* («рассказ, басня») [1 – 13].

Необходимо отметить, что фонд русских анекдотов – важный источник интерпретации, так как большинство анекдотов – это определённые прескрип-

ции-стереотипы народного самосознания, которые дают широкий простор для самоидентификации в языке.

Языковое народное сознание является воплощением народного миропонимания в языковой форме, языковых стереотипах, отраженных в современных русских анекдотах. Сам исследовательский материал русского языка представляет собой продукт языкового народного сознания как спрессованную материализацию опыта поколений и отдельных представителей данного народа.



Соотношение стереотипных признаков и составляет уникальность анекдота как жанра речевого общения, как явления речевой культуры русских.

В процессе выполнения исследования анекдоты были извлечены нами из различных источников: сборников анекдотов, опубликованных на сайтах [anekdoti.ru](http://anekdoti.ru), [balaгур.ru](http://balaгур.ru), [высоковский.ru](http://высоковский.ru) и др.

Выбор фактического материала определяется способностью анекдота к уплотнению информации. В случае правильной интерпретации «закадровой» информации мы получаем представление, которое можно считать наиболее полным и достоверным, так как анекдоты являются коллективным произведением нации.

Кроме того, анекдот является одним из наиболее интенсивно развивающихся речевых жанров. Его специфика заключается в анонимности. В то же время анекдот – это «преувеличенное» отражение стереотипных представлений, а также часть «картины мира» отдельных народов.

Тем самым анекдот стал достаточно распространенным языковым источником стереотипов о человеке, в данном случае о террористе ИГИЛа и ИГИЛе (как было отмечено выше, организация запрещена в Российской Федерации).

Однако временем оформления и массового распространения анекдота в его новом понимании как жанра городского фольклора и как произведения преимущественно устной речи Каган считает установление тоталитарного режима в Советском Союзе, послужившего сильнейшим стимулом, толчком для развития этого уникального явления. Он пишет, что «на протяжении семидесяти лет существования тоталитарного государства анекдот был своего рода клапаном, который позволял хотя бы частично ослабить идеологический пресс, давал выход стихийному протесту народных масс» [7, с. 12].

Он считает, что в определенном смысле юмор компенсировал отсутствие возможных свобод. В результате огромный слой городского анекдота советского времени был политическим. Интеллигенция была основным анонимным автором городского анекдота, политического в том числе [7, с. 94].

Мы полагаем, что в связи с тем, что анекдоты о террористах, игольщиках находятся на грани допустимого в области психологии, их психологическая особенность – осмеяние страха перед смертью, страха перед войной как фактор выстраивания психологической защиты перед Злом [2]. Но без огромного интереса к данному жанру анекдот не приобрел бы массовой популярности. Тем самым современная ситуация имеет прямые отсылки к советскому периоду [12].

Например, в анекдоте об Анатолии Вассермане как идеальном шахиде обыгрывается ситуация с пропагандистским дискурсом типичных черт боевика. В этой связи был взят образ Анатолия Вассермана, чей образ прочно ассоциируется с высоким интеллектом в современной русской культуре, а его заявления о сексе сделали этот образ запоминающимся. В результате появился анекдот: «С точки зрения ИГИЛ Анатолий Вассерман выглядит как идеал шахида – у него есть борода, начиненный жилет, и он – девственница» (анекдот от Балагура, 04.09.2019).

В приведённом примере отчётливо прослеживается тенденция к пересмотру основ понятия шахид/ террорист/ боевик. Ситуация становится абсурдной, заставляя задуматься, какими качествами обладает современный шахид, что канонические качества давно принадлежат уже истории.

Структурно текст анекдота строится по принципу двукомпонентности: интродукция (зачин) и развязка, или начало и конец.

Развязка в анекдоте должна быть неожиданной, краткой, иногда и парадоксальной. Именно это делает анекдот смешным. Развязке обязательно предшествует главная пауза, которая «членил текст на две неравные части. Пауза эта означает перелом в развертывании анекдота...» [3, с. 15].

Стереотипность анекдота последовательно отражается в устной форме.

Многие исследователи отмечают, что запись не может передать акцентологическую структуру анекдота.

Прежде всего, трудно в письменной форме передать следующие особенности анекдота:

- ускорение или замедление темпа повествования,
- наличие смысловых пауз,
- обязательное интонационное выделение второй части, развязки,
- иногда и произносительно-речевую характеристику персонажей.

Без обозначенной специфики анекдот утрачивает комический эффект [5, с. 87].

Это наглядно можно продемонстрировать на следующем примере: «Если вам нагадили в подъезде, не спешите винить за это Обаму, может ИГИЛ на себя ответственность возьмёт» [4]. Каждая запятая делает паузу глубокомысленной, за которой разворачивается дополнительная реальность.

Также в анекдотах об ИГИЛ обыгрывается изменение гендерных ролей: «Почти 40% добровольцев, воюющих с ИГИЛ, составляют женщины. Ну, а кому еще воевать-то? Мужики вон по Кельну за немками бегают» [4]. В данном случае прослеживается трансформация гендерных стереотипов, а также семейных ролей, социально приемлемого поведения [10].

Отбор форм глагольных предикатов и отмеченная выше типовая двукомпонентность текста анекдота, а также обычная для него асимметричная тема-рема-математическая структура с сильным акцентом на рематической части, развязке, составляющей «соль» анекдота, ориентируют текст, прежде всего, на следующее:

- 1) на устное воспроизведение;
- 2) на рассказ;
- 3) актерское разыгрывание;
- 4) на драматическую событийность повествования;
- 5) на «зрительское» восприятие и др.

Всё это в совокупности позволяет видеть в анекдоте некоторую аналогию с постановочными литературными жанрами, которые предполагают определённое «сценическое» воплощение [11].

Известно, что хорошо рассказанный анекдот – это своеобразный спектакль, «театр одного актёра» с ориентацией на воспроизводство некоего мифологического смехового дискурса [8, с. 557]. Ведь любые события, любые реалии общественной или частной жизни подаются в заведомо «перевернутом», пародийном ракурсе шутливого общественного вызова, антикультурной провокации.

Таков и анекдот про русского на отдыхе за границей, ожидающего вылет самолета в аэропорту: «Объявлена задержка вылета. Русский кричит своей супруге: «Алла, а в бар!». Окружающие воспринимают его возглас как «Аллах акбар!», в результате все падают на пол».

Как видно, анекдот обыгрывает, с одной стороны, ситуацию с террористами, с другой, – стереотипное отношение к русским за рубежом под влиянием пропаганды.

Пародийность как ключевой содержательный стереотип анекдота определяет все остальные его жанровые признаки, обеспечивающие комический эффект пародии. Например: «Совместная операция Госдепа, МИД РФ и ИГИЛ позволила выявить агентов, сливавших секретную информацию американским СМИ» [4].

На данном примере можно отметить следующие приёмы:

- шаржированность,
- гиперболизацию,
- доведение до абсурда и др.

Таким образом анекдот – это «особый жанр устной речи, порожденный элитарной культурой интеллигенции, поддержанный традиционной культурой и ставший массовым проявлением современного городского фольклора в России» [14].

В то же время необходимо отметить, что анекдот – это также «уникальное, чрезвычайно развитое и продуктивное явление национальной культуры, имеющее собственную номинацию и собственные типологические черты: стереотипы формы, содержания и коммуникативного назначения» [14].

#### Библиографический список

1. Анатолий Вассерман с точки зрения ИГИЛа. *Анекдот от Балагура* (из выпуска 4 сентября 2019). Available at: <https://www.balagur.info/anec/2019-09-04/d6da472a4fd79d93/>
2. *Анекдот как уникальное явление русской речевой культуры* Available at: <http://anekdot.me/wiki>
3. Воробьева М.В. *Анекдот как феномен повседневной культуры советского общества (на материале анекдотов 1960 – 1980-х годов)*. Автореферат диссертации ... кандидата культурологических наук. Екатеринбург, 2008.
4. Высоковский З. *Анекдоты*. Available at: <http://www.vysokovskiy.ru/story/igil/>
5. Голев Н.Д. Русский анекдот как игровой текст: внутренняя форма и содержание. *Человек – коммуникация – текст*. Барнаул, 2006; Выпуск 4.
6. Зуева Т.В., Кирдан Б.П. *Русский фольклор*. Москва, 2003.
7. Каган М.С. Вступительный доклад «Анекдот как феномен культуры». *Анекдот как феномен культуры: материалы круглого стола*. Санкт-Петербург, 2002: 5 – 17.
8. Карабулатова И.С., Савчук И.П. Легенда как многомерный феномен: к вопросу категории временной модальности в жанре легенды. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; № 5 (72): 557 – 558.
9. Карабулатова И.С., Савчук И.П. Информационно-маркетинговая война в современном рекламном дискурсе: трансформация гендерных стереотипов. *Научное обозрение*. Серия 2: Гуманитарные науки. 2019; № 1-2: 51 – 65.
10. Абилюдинова Ж.Б. *Языковые средства экспликации этнических стереотипов русских, казахов и немцев (на материале русскоязычных анекдотов)*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Тобольск, 2011.
11. Luchinskaya E.N., Karabulotova I.S., Zelenskaya V.V., Golubtsov S.A. Characteristics of image of the Russian family in modern advertising discourse. *Astra Salvensis*. 2018; Т. 6. № 1: 699 – 713.
12. Петренко М.С. *Современный анекдот в текстовом, жанровом и дискурсивном аспектах*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Таганрог, 2004.
13. Khachmavova Z.R., Karabulotova I.S., Serebryakova S.V., Zinkovskaya A.V., Ermakova E.N. The Specifics of an Estimate discourse of gender stereotypes in small forms of Folklore in a Network Discourse of Electronic and Information society at the Beginning of 21st Century. *Pertanika Journal of Social Science & Humanitie*. 2017; № 25 (S):137 – 150.
14. *Анекдот как средство социализации в народной практике*. Available at: <http://fuuuoncom.narod.ru/1.html>

## References

1. Anatolij Vasserman s točki zreniya IGLA. *Anekdot ot Balagura* (iz vypuska 4 sentyabrya 2019). Available at: <https://www.balagur.info/anec/2019-09-04/d6da472a4fd79d93/>
2. *Anekdot kak unikal'noe yavlenie russkoj rechevoj kul'tury* Available at: <http://anekdot.me/wiki>
3. Vorob'eva M.V. *Anekdot kak fenomen povsednevnoj kul'tury sovetskogo obshchestva (na materiale anekdotov 1960 – 1980-h godov)*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata kul'turologicheskikh nauk. Ekaterinburg, 2008.
4. Vysokovskij Z. *Anekdoty*. Available at: <http://www.vysokovskiy.ru/story/igil/>
5. Golev N.D. *Russkij anekdot kak igrovoy tekst: vnutrennyaya forma i sodержanie. Chelovek – kommunikaciya – tekst*. Barnaul, 2006; Vypusk 4.
6. Zueva T.V., Kirdan B.P. *Russkij fol'klor*. Moskva, 2003.
7. Kagan M.S. Vstupitel'nyj doklad «Anekdot kak fenomen kul'tury». *Anekdot kak fenomen kul'tury: materialy kruglogo stola*. Sankt-Peterburg, 2002: 5 – 17.
8. Karabulatoва I.S., Savchuk I.P. Legenda kak mnogomernyj fenomen: k voprosu kategorii vremennoj modal'nosti v zhanre legendy. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; № 5 (72): 557 – 558.
9. Karabulatoва I.S., Savchuk I.P. Informacionno-marketingovaya vojna v sovremennom reklamnom diskurse: transformaciya gendernykh stereotipov. *Nauchnoe obozrenie*. Seriya 2: Gumanitarnye nauki. 2019; № 1-2: 51 – 65.
10. Abil'dinov Zh.B. *Yazykovye sredstva 'eksplikacii' etnicheskikh stereotipov russkikh, kazahov i nemcev (na materiale russkoyazychnykh anekdotov)*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Tobol'sk, 2011.
11. Luchinskaya E.N., Karabulatoва I.S., Zelenskaya V.V., Golubtsov S.A. Characteristics of image of the Russian family in modern advertising discourse. *Astra Salvensis*. 2018; T. 6. № 1: 699 – 713.
12. Petrenko M.S. *Sovremennyy anekdot v tekstovom, zhanrovom i diskursivnom aspektah*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskikh nauk. Taganrog, 2004.
13. Khachmafova Z.R., Karabulatoва I.S., Serebryakova S.V., Zinkovskaya A.V., Ermakova E.N. The Specifics of an Estimate discourse of gender stereotypes in small forms of Folklore in a Network Discourse of Electronic and Information society at the Beginning of 21st Century. *Pertanika Journal of Social Science & Humanitie*. 2017; № 25 (S): 137 – 150.
14. *Anekdot kak sredstvo socializacii v narodnoj praktike*. Available at: <http://fuuunrcom.narod.ru/1.html>

Статья поступила в редакцию 10.12.19

УДК 811.161.1

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10266

**Yamen Wang**, postgraduate, Department of Russian as a Foreign Language, Moscow Pedagogical State University (Moscow, Russia),  
E-mail: 978970110@qq.com

**METHODOLOGICAL PRINCIPLES AND PSYCHOLOGICAL BACKGROUND OF TEACHING CHINESE STUDENTS TO RUSSIAN VOCABULARY.** The article discusses psychological and didactic-methodological prerequisites for the formation of Russian-language lexical competence of future graduates in the process of professionally oriented training, taking into account personal, cognitive and communicative approaches. The work is based on the analysis of pedagogical experience of teaching Russian as a foreign language at the stage of pre-university and university training of students. The author examines the specifics of teaching the Russian language to Chinese students, examines what specific difficulties they might encounter due to the system of Chinese linguistic education, as well as the peculiarity of their national-cultural mentality. In particular, the author of the article highlights their shyness, a strong language barrier and good skills in the development of the written language and the grammatical structure of the sentence. The author suggests considering cultural, social, psychophysiological features of behavior of adult students in the process of teaching Russian as a foreign language.

**Key words:** competence of modern teacher of Russian as a foreign language, teaching methods, ethno-psychological, physiological, linguistic and cultural aspects of language.

**Я. Ван**, аспирант, Московский педагогический государственный университет, г. Москва, E-mail: 978970110@qq.com

## МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ОБУЧЕНИЯ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ РУССКОЙ ЛЕКСИКЕ

В статье рассматриваются психологические и дидактико-методические предпосылки формирования русскоязычной лексической компетентности будущих выпускников в процессе профессионально ориентированного обучения с учетом личностного, когнитивного и коммуникативного подходов. Также работа основана на анализе педагогического опыта преподавания русского языка как иностранного языка на этапе довузовской и вузовской подготовки студентов. Автор рассмотрел особенности преподавания китайским студентом русского языка, разобрал, какие конкретно сложности могут возникнуть у них по причине системы китайского лингвистического образования, а также своеобразие их национально-культурного менталитета. В частности, автор статьи выделяет их застенчивость, сильный языковой барьер и хорошие навыки освоения письменного языка и грамматического строя предложения. Автор предлагает учитывать культурные, социальные, психофизиологические особенности поведения взрослых студентов в процессе преподавания русского языка как иностранного.

**Ключевые слова:** компетентность современного учителя русского языка как иностранного, методика преподавания, этнопсихологические, психофизиологические, лингвокультурологические аспекты языка.

Знание одного или нескольких иностранных языков является необходимым условием эффективной межкультурной коммуникации в современном мире. Поэтому российские вузы имеют большой опыт в обучении иностранных студентов из разных регионов мира, в том числе и китайцев. Большинство иностранных студентов, которые приезжают учиться в Россию, изучают русский язык и основы своего будущего основного предмета на подготовительных отделениях в течение года.

На наш взгляд, особенно важно учитывать национально обусловленные особенности, возраст, эмоциональное состояние, психические установки иностранных студентов, приезжающих в Россию для получения высшего образования по различным специальностям. Следует отметить, что такое персонализированно-дифференцированное образование является особенно ценно на начальном этапе обучения, например, на этапе довузовской подготовки, так как студенты оказываются в ситуации адаптационного процесса и выдерживают многократные стрессы. Как правило, на этапе довузовской подготовки студенты достигают 18 – 24 лет и старше.

Ученые считают межкультурную коммуникацию парадигмой современного образования (В. Костомаров, В. Красных, О. Митрофанова, С. Тер-Минасова). Проблема формирования лингвосоциокультурной компетентности инофонов является актуальной в лингводидактике (Н. Власенко, Б. Есаджанян, Н. Ишханян, В. Морозова, В. Сафонова, А. Щукин и др.). Проблемы национально ориентированного обучения иностранному языку, стратегий и тактик речевой деятельности,

учета личностных особенностей умственных действий изучали Т. Балыхина, И. Бобрышева, В. Вагнер, М. Давер, О. Каган, в связи с чем поднимается важность исследуемой темы.

Анализ лингвистических, психологических, лингвометодических источников, наблюдение за учебным процессом показывают, что сформировался ряд противоречий между:

1) современным социальным запросом на качество языковой и профессиональной подготовки иностранных студентов-филологов и реальным уровнем их лингвосоциокультурной компетентности (далее – ЛСКК);

2) задачами формирования умений профессионально ориентированного общения будущих преподавателей в социокультурной сфере и нераздроблением теоретических основ определения содержания и структуры ЛСКК;

3) неопределенностью корпуса единиц разных уровней языка, ориентированного на национальность и будущую специальность инофонов, и коммуникативными потребностями контингента, который является целевой аудиторией исследования;

4) потребностью формирования умений лингвокультурного анализа единиц разных уровней языка с целью овладения русским на начальном этапе обучения и отсутствием специальных тем, разделов в учебной программе, методик, служащих реализации учебно-профессиональных коммуникативных потребностей иностранных студентов-филологов в социокультурной сфере общения.

Цель нашего исследования заключается в теоретическом обосновании методических принципов и психологических предпосылок обучения китайских студентов русской лексике.

В соответствии с целью очерчены следующие задачи:

1. Выяснить психолингвистические особенности поведения иностранных студентов в России.

2. Исходя из факторов, стоящих в учебной деятельности, описать методику обучения китайских студентов русской лексике.

Д.А. Старкова, Т.В. Полленна, характеризуя психолингвистические особенности обучения взрослых иностранному языку, отметили, что данный должен удовлетворять не только когнитивные и коммуникативные ожидания, но также и личностные. Поэтому в обучении взрослых приветствуется индивидуальный подход (личные интересы и жизненные потребности учащихся) [1], на основании чего мы делаем вывод о том, что основной мотивацией изучения русского языка как иностранного является успешное освоение бакалаврской или магистерской программы неязыковой направленности, в связи с чем целесообразно включать, по крайней мере, лексический запас обучаемой единицы научно-образовательного дискурса с целью поддержания мотивации студента.

Среди факторов, облегчающих работу с такой аудиторией, стоит выделить: волевые качества – настойчивость, овладение стратегиями получения знаний и преодоления трудностей, дисциплина, самостоятельность и т.д.

Ценность грамматических знаний должна быть объектом пропаганды в такой аудитории, учителям нужно показать, что активный перевод слов не гарантирует адекватного смыслового восприятия текста, особенно осложненного профессиональной лексикой.

Еще одной особенностью, характерной для личности взрослого студента, является повышенная застенчивость (из-за отсутствия знаний русского языка в достаточном объеме для общения) и закрытость для коммуникативных заданий и кейс-упражнений. Это особенно актуально для студентов из Китая.

Преодоление такого своеобразного комплекса возможно, если педагог тактичен, ориентирован на воспитание самооценки студентов; обладает способностью эффективно использовать виды воспитательной работы, в ходе которой студенты перестают находиться под пристальным вниманием окружающих (например, работать в лингафонном кабинете); включает коммуникативно ориентированные задания в процессе обучения с первых дней. Например, фонетические задачи решаются путем сравнения их со звуками родного языка студентов. Существует парадоксальный факт, что наиболее сложными для произношения звуки есть те, что близки к звукам родного языка обучающегося. Таким образом, на начальных этапах изучения русской лексики преподаватель должен постоянно сравнивать фонетическую систему родного и иностранного языка, указывать на их сходство и различие, предупреждать и исправлять ошибки учащихся с самого начала, чтобы неправильное произношение не стало привычкой для того, кто ее изучает.

Изучение любого иностранного языка на начальных этапах состоит из изучения фонетики, грамматики и лексики. Последовательность обучения также зависит от этих трех пунктов. Фонетический аспект является самым сложным, но в то же время и самым важным, потому что правильная речь – это, прежде всего, правильное произношение. Неправильное произношение приводит к грамматическим и лексическим ошибкам.

Именно поэтому отбор фонетического материала на начальных этапах обучения должен подчиняться требованиям грамматического и лексического материала. Изучение русской фонетики, особенно на первых этапах, требует от студента и преподавателя значительных усилий, но правильная фонетическая база имеет большое влияние на дальнейшее изучение языка. Это позволит облегчить дальнейшее обучение, даст возможность глубже сосредоточиться на других важных составляющих речи.

Существенным фактором в обучении иностранных студентов является учет их этнолингвистики, что определяется национальными традициями, культурой, стереотипами страны. Итак, если мы говорим об особенностях психолингвистики людей «восточного типа мышления», можно выделить следующие нюансы: представители так называемых дальневосточных культур (стран Азиатско-Тихоокеанского региона) с иероглифической системой письма характеризуются доминированием правого полушария, которое ответственно за образно-эмоциональное восприятие объекта (поэтому студенты этих стран склонны уточнять, детализировать, а потому мыслить конкретно-символически). В процессе обучения этому группе студентов необходимо максимально использовать графическую и объективную наглядность, т. е. то, что они не могут себе представить, едва ли понимают. Важно отметить, что в процессе адаптации в чужой стране студенты из Китайской Народной Республики демонстрируют мало стремления к самовыражению: они предпочитают слушать, чем вступать в диалог или дискуссии с другими людьми. Отсюда у них возникает потребность в изучении фраз, диалоговых моделей, текстов, насыщенных стандартными грамматическими конструкциями, стихов и их выразительном прочтении. Кроме того, в межличностных отношениях с такими учениками следует избегать любых конфликтов, рекомендуется проявлять сдержанность и поощрять всех, даже тех, кто делает небольшие успехи.

Действительно, ориентация на письмо в системах обучения родному языку в восточных культурах накладывает значительный отпечаток на доминирующую

тактику преподавания, которую выбирают китайские студенты для изучения иностранного языка. Это особенно заметно на этапе довузовской подготовки.

Таким образом, китайские студенты осваивают письменный язык быстрее, чем устный; им легче усваивать термины и системы парадигм. Однако они естественно испытывают трудности в составлении диалогов, проигрывании ситуаций, интерпретации аудиотекстов. Преподаватель, работающий в группе таких студентов, должен обратить внимание на неразвитость интуитивных способностей работы со словом, необходимо подкреплять их методами визуального и механической обработки текста.

Однако они быстро адаптируются и легко усваивают грамматический материал, так как начинают учить русский язык до приезда в Россию (за 2 – 4 месяца). Но очень часто они имеют низкий уровень фонетической подготовки, и требуется много времени, чтобы исправить неправильно поставленное произношение.

Что касается университетской аудитории, то здесь наблюдается тенденция к осознанному освоению материала, поэтому постоянное объяснение важности той или иной деятельности на занятиях может способствовать повышению эффективности обучения в целом. Это облегчение затруднения может быть достигнуто путем своевременного отнесения студента к типу так называемых «некоммуникабельных личностей» [2]. Данный тип учащихся ориентирован на осмысленное овладение русским языком, на выполнение языковых заданий. На начальном этапе у них происходит медленное формирование речевых навыков, и они более склонны к этнокультурному стрессу. Целесообразно отбирать студентов противоположного коммуникативного типа в тренинге – диалоговая пара для таких студентов (желательно представлять собой одну или смежную национальности с целью исключения дополнительных стрессовых факторов).

Стоит упомянуть и о некоторых других трудностях этапа довузовской подготовки. Во-первых, сложно освоить новую фонетическую систему русского языка, трудности, связанные с произношением отдельных звуков, например, ([ŋ], [p]), имитирующих интонационный рисунок носителей языка. Очевидно, что у многих китайских студентов давно уже сформированы языковые навыки, и интонация полностью связана с бессознательными навыками, которые ждут больших трудностей в этом аспекте. Во-вторых, это сложность формирования навыков аудирования. Согласно психофизиологии, слуховая память у многих людей работает хуже визуальной [3]. Поэтому преподавателю русского языка как иностранного необходимо придерживаться следующих мер:

- 1) обращаться к сложному восприятию, к использованию всего инструментария речевых анализаторов (слуховых, зрительных, когнитивных),
- 2) предлагать задания с элементами чтения и письма даже по фонетике и аудированию.

Отметим, что наличие лингвистического опыта у студентов кафедры довузовской подготовки значительно облегчает и ускоряет процесс обучения русского языка как иностранного, снижает уровень адаптивного стресса.

Психосоциальные характеристики, темперамент студентов являются важными предпосылками обучения русскому языку. Независимо от имиджа студента и его способностей, китайские студенты не требуют особого подхода в обучении. Необходимо также отметить, что студенты из Китая имеют некоммуникативный (рационально-логический) психологический тип овладения иностранным языком. Несмотря на присущие им трудолюбие, дисциплинированность, упорство в достижении цели, уважение к знаниям и учению, наблюдательность и любознательность, они проявляют замкнутость и сдержанность в проявлении чувств. На начальном этапе обучения выделяются такие характеристики китайских студентов: трудность преодоления психологического барьера при общении и медленный темп формирования речевых навыков (особенно речевых умений) [4].

На всех этапах изучения иностранного языка они испытывают потребность в тщательном осмыслении особенностей грамматического материала языка. По сути, результаты наших эмпирических наблюдений также показали, что китайские студенты при выполнении коммуникативных заданий на уроках чувствуют себя скованно. Причина этого представляется нам в двуплановом характере барьера, возникающего в общении: с одной стороны, это существование языкового барьера, а с другой стороны, культурного. Поэтому задача преподавателя русского языка как иностранного состоит в том, чтобы знать, что ставят перед студентами национально-культурные традиции, и опираться на сильные стороны их менталитета при организации учебного процесса.

Завершая статью, отметим, что компетентность современного учителя русского языка как иностранного предполагает не только знание предмета обучения (самого языка), эффективные методы обучения, но и включает в себя некоторые более сложные параметры, такие как психодифференцированность, гибкость, быстрая реакция, умение маневрировать учебным материалом и подстраиваться под аудиторию.

Следует также отметить, что русский и китайский народы в какой-то степени имеют сходство в эстетических взглядах. Причина в том, что оба народа имеют многовековой опыт взаимодействия, связанного с прилегающими территориями. Это способствует взаимопроникновению культур, а также помогает легко формировать сходные представления о многих вещах. На основе применения культурно значимого, социокультурного, коммуникативно-деятельного, личностно и национально ориентированного подходов преподаватель достигнет значительных успехов в обучении иностранных студентов русской лексике.



## Библиографический список

1. Старкова Д.А., Полленна Т.В. Психолингвистические особенности обучения взрослых иностранному языку. *Педагогическое образование в России*. 2012; № 1: 84 – 87.
2. Кабардов М.К. Роль индивидуальных различий в успешности овладения иностранным языком. Автореферат диссертации ... кандидата психологических наук науки. Москва, 1983.
3. Смурова Т.В. Лексико-грамматические трудности и способы их преодоления при изучении русского языка китайскими студентами. *Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук*. 2015; № 5: 287 – 290.
4. Чжао Ю. *Лингводидактические основы этноориентированного обучения русскому языку и тестирования: на примере китайских учащихся*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Москва, 2007.

## References

1. Starkova D.A., Pollenna T.V. Psiholingvističeskie osobennosti obučeniya vzroslykh inostrannomu yazyku. *Pedagogičeskoe obrazovanie v Rossii*. 2012; № 1: 84 – 87.
2. Kabardov M.K. Rol' individual'nyh razlichij v uspešnosti ovladeniya inostrannym yazykom. Avtoreferat dissertacii ... kandidata psihologičeskikh nauk nauki. Moskva, 1983.
3. Smurova T.V. Leksiko-grammatičeskie trudnosti i sposoby ih preodoleniya pri izučenii russkogo yazyka kitajskimi studentami. *Aktual'nye problemy gumanitarnykh i estestvennykh nauk*. 2015; № 5: 287 – 290.
4. Chzhao Yu. *Lingvodidaktičeskie osnovy etnoorientirovannogo obučeniya russkomu yazyku i testirovaniya: na primere kitajskih uchaschihsya*. Dissertaciya ... kandidata pedagogičeskikh nauk. Moskva, 2007.

Статья поступила в редакцию 10.12.19

УДК 8:81

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10267

**Sadovnikova I.I., Cand. of Sciences (Philology), junior researcher, Institute of Human Research and Problems of Small Peoples of the North, Siberian Branch of the Russian Academy of Sciences (Yakutsk, Russia), E-mail: Sadovnikova79@mail.ru**

**COMPARATIVE ANALYSIS OF PET NAMES IN EVENE AND EVENKI.** The article is a continuation of our publications on comparative study of Evene and Evenkian language of animal names. A significant place in it is dedicated to etymological research, which is carried out for the first time. There are a number of lexical parallels in the group of vocabulary relating to the animal world, which is one of the oldest lexical groups of Tunguso-Manchurian languages, allowing to think that the similarities between them are due to genetic relationships. Collecting such words is a pressing and important task of lexicographers, as they are threatened with extinction today. The work is based on the materials of dictionaries of Evene and Evenkian languages, extraction from ethnographic essays and materials of scientific expeditions of the author.

**Key words:** Evene language, Evenkian language, comparison, general, distinction, domesticated animals.

**И.И. Садовникова, канд. филол. наук, мл. науч. сотр., Институт гуманитарных исследований и проблем малочисленных народов Севера, Сибирское отделение Российской академии наук, г. Якутск, E-mail: Sadovnikova79@mail.ru**

## СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ НАЗВАНИЙ ДОМАШНИХ ЖИВОТНЫХ В ЭВЕНСКОМ И ЭВЕНКИЙСКОМ ЯЗЫКАХ

Данная статья является продолжением наших публикаций по сравнительному изучению наименований животных в эвенском и эвенкийском языках. Значительное место в ней уделено этимологическим исследованиям, которые предпринимаются впервые. Как будет показано ниже, в группе лексики, относящейся к животному миру, которая является одной из древнейших лексических групп тунгусо-маньчжурских языков, имеется целый ряд лексических параллелей, позволяющих думать, что имеющееся между ними сходство обусловлено генетическими отношениями. Собираение таких слов является актуальной и важной задачей лексикографов, так как сегодня они находятся под угрозой исчезновения. В основе настоящей работы лежат материалы словарей эвенского и эвенкийского языков, извлечения из этнографических очерков и материалы научных экспедиций автора.

**Ключевые слова:** эвенский язык, эвенкийский язык, сопоставление, общее, различие, домашние животные.

Сравнительно-исторический подход к проблеме генетической общности двух языков, эвенского и эвенкийского, ставит перед исследователем заманчивую цель – попытаться проникнуть в самую глубь далекого прошлого этих языков, достичь истоков их фонетических и грамматических систем, словарного запаса.

Лексикологическая проблематика приводит к задаче выявления предполагаемого общего исходного словарного фонда генетически родственных языков с характеристикой его в семантическом, морфологическом и фонетическом отношении, иными словами, – к созданию словарей. Но достижение этой цели требует весьма трудоемкой, кропотливой разработки словарных материалов с постепенным их вычленением из многовековых лексических, исконных глубинных слоев.

Лексика, или словарный состав, т.е. вся совокупность слов какого-либо языка выступает в роли его строительного материала. Слово как лексическая единица имеет материальную звуковую оболочку, которая является необходимым условием его возникновения и существования, хранящую более или менее отчетливые следы его формирования и развития.

Тунгусоведы отмечают, что эвенский и эвенкийский языки настолько близки между собой, что носители их без всяких затруднений могут иногда хорошо понимать друг друга. Тем не менее между этими языками имеются и определенные различия на всех уровнях языковой системы – лексическом, фонетическом, морфологическом, отчасти синтаксическом.

Одна из самых многочисленных северных тунгусо-маньчжурских народностей – эвенки XVII в. Разделялись по формам своего хозяйства на оленных (охотников-оленьеводов) и конных.

Эвенки – народ России. В этнографической литературе они известны как ламуты (от эвенкийского ламу – 'море' приморские жители) [9, с. 3]. Основная масса эвенков (ламуты) XVII в. были типичными кочевыми оленеводами и охотниками. Полупоселные эвенки занимались рыболовством и морским промыслом, транспортными животными служили собаки.

В процессе заселения пространства Средней и Западной Сибири эвенки и эвенки подвергались многостороннему воздействию со стороны предшествовавшего им там коренного населения. В Прибайкалье и Приангарье это население было представлено кетоязычными, а в более северных регионах Средней Сибири – уралоязычными, в том числе самодийскоязычными племенами. К западу от Енисея в межэтнические связи с тунгусами были вовлечены также тюркоязычные и уралоязычные группы. Длительные и тесные контакты со всеми этими племенами и группами не могли не сказаться на культуре, языке и физическом облике западных эвенков и эвенки. В культурном отношении западные эвенки заметным образом отличаются от восточных наличием татуировки лица. Изменения антропологического характера выражаются в существовании у западных эвенков своеобразного катангского типа, который антрополог Ю.Г. Рычков характеризует как имеющий явное «западное или уральское уклонение» [16, с. 273 – 274].

Бойцова А.Ф. пишет, что в эвенкийском словаре насчитывается более 30 названий для домашнего оленя [1]. Степанова С.Р. – 190 названий [14]. Дуткин Х.И. в своей статье отмечает, что «Левин В.И. зарегистрировал в эвенском языке около 250 терминов оленеводства, в аллаховском говоре – около 700, в охотском – около 600, в языке эвенков Березовки Среднеколымского района – около 760 [4].

В тунгусо-маньчжуроведении исследуемая тематическая группа нашла свое отражение в следующих работах: «Сравнительный словарь тунгусо-маньчжурских языков» В.И. Цинциус и коллектива составителей (Т. I, 1975; Т. II, 1977). В этом огромном сводном двухтомном лексикографическом труде дано полное систематизированное описание лексики всех известных тунгусо-маньчжурских языков: «Русско-эвенкийский словарь», составленный В.И. Цинциус и Л.Д. Ришес (1952), «Эвенско-русский словарь» В.И. Цинциус и Л.Д. Ришес (1957). Помимо вышеуказанных исследователей значительный научный вклад в эту область науки внесли такие исследователи эвенского языка, как В.А. Роббек, Л.Д. Ришес, К.А. Новикова, В.Д. Лебедев, Х.И. Дуткин, А.А. Петров, А.А. Бурыйкин, А.Ф. Бойцова, А.Н. Мыреева, З.Н. Пикунова и др.

Отечественные исследования по эвенскому языку, в том числе по лексике, стали основой и источником изучения эвенского и других тунгусо-маньчжурских языков за рубежом. Большой «Ламутский словарь» Г. Дерфера, В. Хеше, Х. Шайнхардта (1980 г.) выпущен в Германии. В него включены материалы почти всех предшествующих ему словарей и лексикографических работ по эвенскому языку.

Язык представляет собой неотъемлемый и важнейший элемент любой национальной культуры. В современной парадигме науки отмечается, что знакомство с ним предполагает, с одной стороны, изучение материальной составляющей этой культуры, с другой – знание ее исторической, географической, экономической и других доминант, а также «попытку проникнуть в образ мышления нации, попытку взглянуть на мир глазами носителей этой культуры, с их точки зрения» [5, с. 251].

У эвенов и эвенков жертвенным домашним животным были домашний олень. Существует большое количество названий оленя, связанных с различиями по полу, возрасту и т.д. Существующий фактологический материал убеждает нас в том, что среди наименований, имеющих отношение к деятельности человека, значительной функционально-семантической значимостью в эвенском и эвенкийском лингвокультурном сообществе обладает лексема «олень». Базовой лексемой для обозначения оленя в эвенском и эвенкийском языках является лексема *оран* эвен./*орон* эвенк.

Рассмотрим ниже тунгусские названия животных эвенского языка в сравнении с эвенкийским языком:

1. Названия оленей: *амаркан* эвен. – «олень-бык от пяти лет и старше»; *аркичан* Члм, *Чмк* эвенк. – «старый верховой олень»; *ата*, *аткичан* эвен. – «старый домашний олень 6 и выше лет»; *амикан* П-Т эвенк. – «олень бык старше семи лет»; *гявриндюпти* эвен. – «олень семи лет»; *мунакан*, *энэкэн*, *энэкэн* Учр, П-Т, Н, Е, И эвенк. – «олень до одного года»; эвен. *энкэчэн*, *хончан* с некоторыми фонетическими изменениями; *нэгаркан*, *нэнаркан*, *гилгэ* Тмт эвенк. – «олень четырех – пяти лет»; *неркан* эвен. – «домашний олень-самец 4 лет»; *нямукан* П-Т эвенк. – «олень до 1 года»; *аһи эни* эвен. – «важенка до 1 года»; *няри эни* – «олень до 6 месяцев»; *сачари* Тмт, *Ие*, Н, Е, эвенк. – «двухгодовалая важенка»; *омнэричэн* эвен. – «самка до 2 лет»; *дюптари*, *дюптири* эвен. – «олень бык домашний пяти шести лет»; *иктэнэ*, *эктана* Ткм эвенк. – «трехгодовалый олень»; *итэн* эвен. – «домашний олень-самец двух-трех лет»; *неркан* эвен. – «олень бык трех – четырех лет»; *Дыгиври* эвен. образовано от количественных числительных при помощи суффикса *-ври* – «четвертый раз приносящий приплод (о самке оленя)». *Актаки* С-Б, *Брг*, *Алд*, *Хнг*, *Сх* эвенк. – «холощенный олень»; *ата*, *атамат* эвен. – «кастрированный олень»; *нями* – «важенка, важенка до года»; *нямукан* эвенк., *шачарикан* эвенк. – «важенка до года» входят в общетунгусский пласт лексики обоих языков, фиксируются лишь диалектные различия, вызванные многочисленностью диалектов и говоров эвенкийского языка. В эвенском языке: *анчила* – «белощекий», *буды* – «пестрый, рябой, пегий (о масти оленя)»; *буркуня* – «светлошерстный (об олене)»; *гилталри* – «белый (об олене)»; *гулачан* – «красноватый, рыжеватый (о масти оленя)»; *гулрэмэ* – «белый об олене»; *мергичамергита* – «пестрый, пятнистый, пегий (о масти оленя)»; *мэнти* – «серый, сивый, бурый (о масти оленя)»; *хилэр* – «сероватый (об олене)»; *хицавун* – «олень желтой масти»; *хонаня* – «серо-бурый (об олене)» и т.д.

Нрав и поведение оленей также передается значительным количеством прилагательных, характеризующихся широким диапазоном значений: в эвенском языке: *гуймазан* – «бодливый»; *нинасак* – «спокойный олень»; *банюк* – «упрямый, непослушный»; *мурээн* – «брыкливый»; *олан* – «пугливый»; *бораган* – «торопливый» и т.д.

В эвенкийском языке: *кукээн* П-Т, *гуяман* Урм, *Сх* – «бодливый олень»; *курбук* Учр, *Сх* – «одичалый олень»; *малтугин* Тк, *Тмт*, *Учр*, *Члм* – «ретиный олень»; *кэлэн* Сх – «быстроногий»; *суннаки* *Ие* – «беспокойный олень» и т.д.

В эвенкийском языке: *чэлэ* Тмт, Учр, Члм, Алд, М. Чмк – «олень (о масти оленя)»; *кимэ*, *кимэмэ* П-Т, С, В-Л – «белый (о масти оленя)»; *келдарин* Учр – «белый (об олене)»; *делар* Хнг – «белый (об олене)»; *чакир* Тмт, Тк – «олень чисто белой масти»; *коңномо*, *коңнорин* Тнг – «черный цвет» и «масть оленя»; *хаңнакан* Учр – «олень черной масти»; *синулэ* М – «олень темно-бурой масти»; *коңор* Брг, Нрч – «светло-коричневый»; «желто-бурый (о масти оленя)»; *гулун* Учр – «серый о масти»; *гулакан* М – «олень бурой масти»; *саяма* С-Б – «серый о масти»; *идяма*

*Алд*, *З*, П-Т, Н, Е – «рыжий о масти»; *ислан* П-Т, Е – «седоватый о масти»; *бурдалат* Тт – «олень серо-белой масти»; *мэкэктэ* *Ие* – «пятнистый» и т.д. Таким образом, на протяжении веков эвены и эвенки особое место отводили оленеводству, которое было для них одним из основных отраслей хозяйствования, неразрывно связано с укладом их жизни.

2. Названия собаки: эвен. *һин* – «собака» Ол, Алл, Б, М, Ох.; эвенк. *һина* – «собака» М, Сх, Урм, Учр, *һинакин* П-Т, Н, Е. Название самца собаки и других собакообразных образованы по единой семантической модели от глаголов со значением издавать запах: эвен. *һөкэ* Ол, Б, Т, нуэке Сх. – «самец (волка, лисицы, песца)». Расхождение вокализма в этих эвенских словах названия самца объясняется тем, что в говорах западного наречия губной гласный *ө* делябилизуется и произносится приблизительно к неогубленному *э*. Слово *һөкэ* – «самец» образован от глагольной основы *һө* – «пахнуть» с присоединением аффикса *-кэ* означает «издающий дурной запах». эвенк. *һур* П-Т, Е, И, Н, *һури* П-Т – «самец (собаки, лисы, соболя)», «кобель». Соответствие анапного *һ/н/м* в этом слове, возникшее вследствие перехода носового сонанта *һ* в другие носовые согласные, закономерно для эвенкийских диалектов.

Наиболее распространенное наименование самки собаки и других собакообразных *уки*, ср.: эвен. *уки* Ол, Б, К-О, М, Ох, П; эвенк. *укучэн*, *тихи* П-Т, А, Алд, З, Урм, Тк.

Название детеныша собаки образовано от вокативного слова, которое в большинстве случаев имеет форму *кач* → *качикан* – «щенок», ср.: эвен. *качикан* – «щенок» Б, Ох, К-О, Алл; эвенк. *качикан*, *качи* зват. Форма «щенок» с присоединением уменьшительного аффикса *-кан*.

Нельзя не обратить внимание на то обстоятельство, что многие из этих производных слов в процессе развития эвенского и эвенкийского языков подвергались значительным фонетическим и структурным изменениям.

3. В эвенском и эвенкийском языке не дифференцированным относительно пола является *муран* – «лошадь, конь». Рассмотрим следующие фонетические разновидности этого слова: эвенк. *мури* (*морин* Нрч, Ткм, Хнг, К, *муркин*).

Форма *муран* выступает в качестве основы при образовании вторичных аффиксально производных и сложных имен, приведем некоторые из них: эвен. *муркан* М, Т – «игрушечная лошада»; эвенк. *мурда* З, Тнг – «деревянное изображение коня», которое прежде возлагалось на могилу; эвен. *муралкан* Ол, Б, П – «имеющий коня»; эвенк. *мурилкан* – «имеющий коня»; эвен. *муранра* Б – «конский волос»; эвенк. *мурун* И *моринун* – «конский волос для починки сетей»; эвен. *муралчи* Б, М, Т – «многолошадный»; эвенк. *муричанкан* П-Т, Тк – «многолошадный»; эвен. *мурандада* Б, Ох – «ехать верхом на лошади»; эвенк. *мурла*, *моринла* Н – «ехать верхом на лошади»; эвен. *муркаттай* Ох, Сх, Т – «играть в лошади»; эвен. *мурладай* Б – «пойти за лошадей»; эвен. *мурлаттай* – «иметь лошадей, лошадей» с присоединением аффикса *-лат* отыменных глаголов со значением обладания. Для образования молодых животных и детенышей, в том числе и жеребенка, используется словообразование с уменьшительными аффиксами, например: эвенк. *муричанкан* П-Т, *муричан* Тк, Учр с присоединением аффикса уменьшительности *-чан*, *-тан*. Употребительны также словосочетания, состоящие из названия лошади и названий детенышей, например: эвен. *мурын энкэчэнни* Ол, *муран энкэчэнни* Ох – «теленочек лошади»; *энкэчэн* – «теленочек оленя, лося, коровы до года»; эвен. *муран хутэн* Б, *мурун хутон* Сх, дословный перевод «детеныш лошади» от слова *хут* – «ребенок». В эвенском и эвенкийском языках для наименования жеребенка до года используется то же слово, что и для годовалого олененка, например: эвен. *энкэчэн* – «годовалый олененок»; эвенк. *энкэчэн* Ткм, *энкэчэн* С-Б. – «жеребенок».

Из приведенных выше разновидностей наименования лошади особый интерес представляет эвенкийский диалектный вариант *муркин*, зафиксированный в диалектологическом словаре эвенкийского языка А.В. Романовой и А.Н. Мыреевой для токкинского говора. В нем сохранилась наиболее архаичная форма наименования коня.

Итак, нами рассмотрены в сравнительном плане эвенские и эвенкийские видовые и половозрастные наименования оленя, собаки, лошади. Произведен их лингвистический анализ и сделана попытка этимологии. Таким образом, рассмотренный выше фактологический материал дает возможность говорить о различных концептах через восприятие названий домашних животных, о ряде архетипичных составляющих культурной и языковой картины мира эвенов и эвенков.

#### Библиографический список

- Болдырев Б.В. *Эвенкийско-русский словарь*. Новосибирск: Изд-во СО РАН, филиал «Гео», 2000; Ч. 1: А-П.
- Болдырев Б. В. *Эвенкийско-русский словарь*. Новосибирск: Изд-во СО РАН, филиал «Гео», 2000; Ч. 2: Р-Я.
- Василевич Г.М. *Эвенкийско-русский словарь*. С приложением и грамматическим очерком эвенкийского языка. Москва, 1958.
- Дуткин Х.И. Термины оленеводства в эвенском языке. *Актуальные вопросы языков народов Севера*. Якутск, 1986: 106 – 112.
- Корнилов О.А. *Языковые картины мира как производные национальных менталитетов*. Москва: ЧеРо, 2003.
- Мухачев А.Д., Салаткин В.Г. *Этническое оленеводство эвенков*. Тура, 2000.
- Мыреева А.Н. *Эвенкийско-русский словарь*. Новосибирск: Наука, 2004.
- Мыреева А.Н. *Лексика эвенкийского языка*, Новосибирск: Наука, 2004.
- Пикунова З.Н. *Буга дэрин энциклопедиян*, 2004, 2008.
- Роббек В.А. *Грамматические категории эвенского глагола в функционально-семантическом аспекте*. Новосибирск: Наука, 2007.
- Роббек В.А., Роббек М.Е. *Эвены. Эвенско-русский словарь*. Новосибирск: Наука, 2005.
- Романова А.В., Мыреева А.Н. *Диалектологический словарь эвенкийского языка. Материалы говоров эвенков Якутии*. Ленинград: Наука, 1986.
- Садовникова И.И. *Лексико-семантический анализ зоонимов в эвенском языке. Современная филология теория и практика*. Москва, 2018: 292 – 296.

14. Садовникова И.И. Словообразование зоонимов в эвенском языке. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; № 5 (72): 467 – 469.
15. Степанова С.Р. *Словарь оленеводческих терминов эвенков Алданского района*. Хатыстыр, 2009.
16. Туголуков В.А. *Тунгусы (эвенки и эвены) Средней и Западной Сибири*. Красноярск: Издательский дом «Сибирские промыслы», 2012.

## References

1. Boldyrev B.V. *‘Evenkijsko-russkij slovar’*. Novosibirsk: Izd-vo SO RAN, filial «Geo», 2000; Ch. 1: A-P.
2. Boldyrev B.V. *‘Evenkijsko-russkij slovar’*. Novosibirsk: Izd-vo SO RAN, filial «Geo», 2000; Ch. 2: R-Ya.
3. Vasilevich G.M. *‘Evenkijsko-russkij slovar’*. S prilozheniem i grammaticheskim očerkom ‘evenkijskogo yazyka. Moskva, 1958.
4. Dutkin H.I. Terminy olenevodstva v ‘evenskom yazyke. *Aktual’nye voprosy yazykov narodnostej Severa*. Yakutsk, 1986: 106 – 112.
5. Kornilov O.A. *Yazykovye kartiny mira kak proizvodnye nacional’nyh mentalitetov*. Moskva: CheRo, 2003.
6. Muhachev A.D., Salatkin V.G. *‘Etnicheskoe olenevodstvo ‘evenkov*. Tura, 2000.
7. Myreeva A.N. *‘Evenkijsko-russkij slovar’*. Novosibirsk: Nauka, 2004.
8. Myreeva A.N. *Leksika ‘evenkijskogo yazyka*, Novosibirsk: Nauka, 2004.
9. Pikunova Z.N. *Buga dyarin ‘enciklopediyan*, 2004, 2008.
10. Robbek V.A. *Grammaticheskie kategorii ‘evenskogo glagola v funkcional’no-semanticheskom aspekte*. Novosibirsk: Nauka, 2007.
11. Robbek V.A., Robbek M.E. *‘Eveny. ‘Evensko-russkij slovar’*. Novosibirsk: Nauka, 2005.
12. Romanova A.V., Myreeva A.N. *Dialektologicheskij slovar ‘evenkijskogo yazyka. Materialy govorov ‘evenkov Yakutii*. Leningrad: Nauka, 1986.
13. Sadvonnikova I.I. Leksiko-semanticheskij analiz zoonimov v ‘evenskom yazyke. *Sovremennaya filologiya teoriya i praktika*. Moskva, 2018: 292 – 296.
14. Sadvonnikova I.I. Slovoobrazovanie zoonimov v ‘evenskom yazyke. *Mir nauki, kul’tury, obrazovaniya*. 2018; № 5 (72): 467 – 469.
15. Stepanova S.R. *Slovar’ olenevodcheskih terminov ‘evenkov Aldanskogo rajona*. Hатыстыр, 2009.
16. Tugolukov V.A. *Tungusy (‘evenki i ‘eveny) Srednej i Zapadnoj Sibiri*. Krasnoyarsk: Izdatel’skij dom «Sibirskie promysly», 2012.

Статья поступила в редакцию 07.12.19

УДК 81

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10268

**Yazdanmehr Cayyed Mohammad Javad**, Cand. of Sciences (Pedagogy), teacher, Ferdowsi University of Mashhad (Mashhad, Iran),  
E-mail: yazdanmehr@mail.ru

**WAYS TO IMPROVE WORK ON PREVENTION OF LEXICAL ERRORS IN RUSSIAN SPEECH OF IRANIAN STUDENTS ON DIDACTIC MATERIAL.** The article observes the term “error”. One of the main problems in the process of teaching Russian as a foreign language is learning vocabulary. The study of errors serves educational and methodological purposes, provides the basis for creating methods for eliminating and preventing errors and reinforcing relevant language skills. The article presents the best ways to solve problems of the occurrence of lexical errors in Russian speech by Iranian students who study it as a foreign language. The work offers adequate methods and recommendations for preventing and eliminating lexical errors made by students of the Islamic Republic of Iran who study Russian.

**Key words:** errors, communicative approach, lexical errors, exercises.

**Язданmehr Сайед Мохаммад Джавад**, канд. пед. наук, преп., Мешхедский университет, г. Мешхед, Иран, E-mail: yazdanmehr@mail.ru

## ПУТИ ПОВЫШЕНИЯ РАБОТЫ ПО ПРЕДУПРЕЖДЕНИЮ ЛЕКСИЧЕСКИХ ОШИБОК В РУССКОЙ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ ИРАНА НА ДИДАКТИЧЕСКОМ МАТЕРИАЛЕ

В статье рассматривается термин «ошибка». Одной из основных проблем в процессе обучения русскому языку как иностранному является усвоение его словарного запаса. Изучение ошибок служит учебно-методическим целям, даёт основу для создания методики ликвидации и профилактики ошибок и закрепления соответствующих языковых навыков. В статье представлены оптимальные способы решения проблем возникновения лексических ошибок при оформлении речи на русском языке студентами Ирана, изучающими русский язык как иностранный. В работе предложены адекватные приемы и рекомендации для предотвращения и устранения ошибок лексического характера, совершаемых студентами Исламской Республики Ирана, изучающими русский язык как иностранный.

**Ключевые слова:** ошибки, коммуникативный подход, лексические ошибки, упражнения.

В отношениях между Россией и Ираном, которые складываются уже более 500 лет, были как положительные, так и отрицательные периоды развития. Доктор Мехди Санаи, чрезвычайный и полномочный посол ИРИ в Российской Федерации, подчеркнул, что геополитические, геоэкономические и геостратегические условия двух стран обуславливаются историческими отношениями, географическим положением и соседством [1, с. 15].

Важным звеном российско-иранского взаимодействия являются торгово-экономические отношения. Символом нашего взаимодействия является строительство АЭС в Бушере, успешно продвигающееся, несмотря на беспрецедентное усилившееся давление со стороны ряда государств. В последние годы заметно активизировались торгово-экономические и военно-технические отношения между государствами как в двустороннем, так и в многостороннем форматах. Не остаются в стороне и российско-иранские отношения в области культуры, гуманитарной и научно-образовательной сферах.

В целом состояние российско-иранских отношений можно характеризовать как стабильно развивающееся и имеющее стратегическое значение для обеих сторон в строгом соответствии с действующими международно-правовыми нормами.

В связи со складывающимся плодотворным сотрудничеством на современном этапе в строгом соответствии с действующими международно-правовыми нормами между Исламской Республикой Иран и Россией остро стоит вопрос по подготовке высококвалифицированных специалистов-переводчиков с русского языка на фарси и обратно.

Со всевозрастающей ролью русского языка в Исламской Республике Иран под воздействием вышеперечисленных факторов в различных сферах соприкос-

новения, он приобрел стратегически важное значение и выделился в отдельный предмет гуманитарного профиля в ведущих университетах государства, завоевывающая ежегодно все больше и больше желающих покорить русскую грамматику и лексику.

Ряд современных специалистов и преподавателей русского языка как иностранного в Иране не раз отмечали ранее, что в связи с новыми требованиями и задачами обучения русскому языку согласно складывающимся и развивающимся отношениям между Россией и Ираном важным является формирование не языковой, а коммуникативной компетенции. Учёт принципа коммуникативности в высших учебных заведениях Исламской Республики Иран является неотъемлемой частью преподавания русского языка как иностранного. Отход от языковой к коммуникативной компетенции учащихся связан с возможностью осуществлять общение учащимися согласно ситуации и ее цели.

Изучение иностранного языка, которое может быть как более, так и менее успешным, зависит от индивидуальной и интеллектуальной деятельности отдельной личности, связанной с ее психическими свойствами. В процессе обучения и изучения иностранного языка неотъемлемой его частью являются ошибки. В соответствии с определением, данным в «Словаре методических терминов», ошибкой является «отклонение от правильного употребления языковых единиц и форм; результат ошибочного действия учащегося» [2, с. 472].

В методике русского языка как иностранного принято считать ошибки важной частью процесса обучения, расценивать их появление как результат языковых экспериментов учащихся [3, с. 82].



Ошибкой считается все, что связано с нарушением требований правильности речи, нарушение норм литературного языка. При этом нормой считается «относительно устойчивый способ (или способы) выражения, отражающий исторические закономерности развития языка, закрепленный в лучших образцах литературы и предпочитаемый образованной частью общества» [4, с. 19].

Ошибки лексического характера являются наиболее распространенными в речи учащихся Ирана. Их количество превышает любые другие виды ошибок (грамматические, орфографические, пунктуационные). Словарный состав – это главное богатство языка, то, на чем базируются речевые возможности говорящего. Именно поэтому, изучая иностранный язык, мы стремимся узнать как можно больше новых слов. Но большой словарный запас еще не означает хорошее владение языком. Ведь слова не всегда могут употребляться свободно, в любых сочетаниях [5, с. 70]. Именно потому, что данные ошибки встречаются во всех ситуациях общения и на любом уровне обучения в преподавании русского как иностранного, в Иране остро стоит проблема решения вопросов по их коррекции, выступая при этом критерием знаний.

Изучение работ по проблемам предупреждения различных типов ошибок, возникающих в речи иностранных учащихся при производстве речи, не допускает сомнений о необходимости работы по их предупреждению и искоренению в речи учащихся Ирана, изучающих русский язык как иностранный. Существует немало способов тренировки как грамматической, так и лексической стороны речи учащихся. Оптимальным способом из всех известных в условиях отсутствия естественной языковой среды, как правило, является создание искусственной билингвальной среды при помощи тренировочных упражнений. Именно тренировочные упражнения призваны стать основным и ведущим средством обучения. В современной методике преподавания русского языка как иностранного существует большое количество разнообразных типов упражнений, объединенных основной целью, – формирование умения правильного выражения мысли в речи, обогащения словарного запаса учащихся и определения особенностей использования отдельного слова в речи.

Однако упражнения, направленные на коррекцию и искоренение ошибок словоупотребления в речи учащихся, должны отвечать ряду требований: способствовать формированию логического мышления студентов, последовательному решению поставленных перед учащимися задач, иметь возможность многократного их выполнения, наличие возможности самостоятельного предупреждения появления ошибок данного характера.

Общеизвестно, что при работе над лексической единицей выделяют три этапа. Первый этап – этап ознакомления, когда закладываются первичные представления о данной единице. Второй этап – этап первичного закрепления, когда происходит формирование навыка автоматизма его использования. Третий этап – этап использования ее в различных видах речевой деятельности, как в устной, так и в письменной.

Ниже мы попробуем представить наиболее оптимальные упражнения согласно трем этапам внедрения новой лексической единицы в речевую деятельность, разработанные с учетом ошибок и недочетов в речи персоговорящих студентов при изучении русского языка как иностранного с целью приближения к условиям естественной языковой среды.

Тренировочные упражнения на уровне слова. Задания данного типа рассчитаны на выяснение семантики лексических единиц, осознания их значения, что имеет очень важную роль в процессе обогащения словарного запаса обучающихся. Особое значение имеют задания, направленные на работу со словарями. Приведем некоторые задания:

- замените выражение одним словом;
- подберите синонимы / однокоренные и разнокоренные антонимы к данному слову;
- определите значение омонимов / определите значение слов-паронимов;
- подберите слова, схожие по смыслу;

#### Библиографический список

1. Мехди Санаи. *Ирано-российское сотрудничество: текущее состояние и будущие перспективы. Вступительное слово посла Исламской Республики Иран в Российской Федерации. Российско-иранские отношения. Проблемы и перспективы*. Под редакцией Е.В. Дунаевой, В.И. Сажина. Москва: ИВ РАН, 2015: 12 – 15.
2. Азимов Э.Г., Шукин А.Н. *Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков)*. Санкт-Петербург: Златоуст, 1999.
3. Ситникова Е.В. *Проблемы языковой адаптации школьников-инофонов*. Москва: Вестник МПУ, 2010.
4. Горбачевич К.С. *Изменение норм русского литературного языка*. Ленинград: Просвещение, 1971.
5. Сиями Эйдлак Х. *Типология лексических ошибок в русской речи иранских учащихся*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Тегеран, 2017.

#### References

1. Mehdi Sanai. *Irano-rossijskoe sotrudnichestvo: tekushee sostojanie i buduschie perspektivy. Vstupitel'noe slovo posla Islamskoj Respubliki Iran v Rossijskoj Federacii. Rossijsko-iranskie otnosheniya. Problemy i perspektivy*. Pod redakciej E.V. Dunaevoj, V.I. Sazhina. Moskva: IV RAN, 2015: 12 – 15.
2. Azimov E.G., Schukin A.N. *Slovar' metodicheskikh terminov (teoriya i praktika prepodavaniya yazykov)*. Sankt-Peterburg: Zlatoust, 1999.
3. Sitnikova E.V. *Problemy yazykovoj adaptacii shkol'nikov-inofonov*. Moskva: Vestnik MPU, 2010.
4. Gorbachevich K.S. *Izmenenie norm russkogo literaturnogo yazyka*. Leningrad: Prosveschenie, 1971.
5. Siyami 'Ejdlak H. *Tipologiya leksicheskikh oshibok v russkoj rechi iranskix uchashchisya*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskix nauk. Tegeran, 2017.

Статья поступила в редакцию 04.12.19

**Polikarpova O.N.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Foreign Language, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: 010319@mail.ru

**Polikarpov I.A.**, Cand. of Sciences (History), senior teacher, Department of Constitutional and International Law, Barnaul Law Institute of Interior Ministry of Russia (Barnaul, Russia), E-mail: ivanpolikarpoff@mail.ru

**PRAGMATIC SIGNIFICANCE OF COMMENTATIVE PARENTHESIS IN THE SPEECH ACT THEORY.** The article is focused on communicative-pragmatic potential of commentative parenthesis through the prism of the speech act theory. Since every utterance is intentional and possesses illocutionary effect, the question is what role an introductory component plays in different utterances and whether its actualization influences the utterance. On the analysis of a number of examples there has been an attempt to define pragmatic significance of commentative parenthesis in assertives and emotives. Thus, it can be clearly seen that commentative parenthesis, possessing sense-reinforcing function, brings into the utterance additional evaluation and communicative meanings. The elimination of the introductory component of this type cannot only affect the modification of the meaning of the utterance, but also radically change it.

**Key words:** commentative parenthesis, the speech act theory, utterance, assertive, emotive, illocution, intention.

**О.Н. Поликарпова**, канд. филол. наук, доц., Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, E-mail: 010319@mail.ru  
**И.А. Поликарпов**, канд. ист. наук, ст. преп., Барнаульский юридический институт МВД России, г. Барнаул, E-mail: ivanpolikarpoff@mail.ru

## ПРАГМАТИЧЕСКАЯ ЗНАЧИМОСТЬ КОММЕНТАТИВНОЙ ПАРАНТЕЗЫ В ТЕОРИИ РЕЧЕВЫХ АКТОВ

В данной статье авторы исследуют коммуникативно-прагматический потенциал комментативной парантезы сквозь призму теории речевых актов. Поскольку каждое высказывание интенционально и обладает иллокутивным эффектом, возникает вопрос, какую роль играет вводный компонент в том или ином высказывании, и влияет ли использование данной единицы на само сказанное. На основе анализа блока примеров предпринята попытка определить прагматическую значимость комментативной парантезы в ассертивах и эмотивах. Таким образом, становится ясно, что, обладая смыслоусилительной функцией, комментативная парантеза привносит в высказывание дополнительные оценочные и коммуникативные смыслы. Элиминация вводного компонента данного плана может не просто повлиять на модификацию смысла высказывания, но и кардинально его изменить.

**Ключевые слова:** комментативная парантеза, теория речевых актов, высказывание, ассертив, эмотив, иллокуция, интенция.

Парантеза является одной из многочисленных форм усложнения матричного (элементарного) предложения. Парантеза значима в теоретическом и прикладном плане с позиции коммуникативного подхода. Основу семантического сегмента парантезы составляют единицы, несущие комментативный смысл: аксиологический либо эпистемический. Оценочные комментативные смыслы могут отражать степень достоверности высказывания или эмоциональную реакцию. Эпистемическая комментативная парантеза отражает степень знания некой ситуации либо факта (in fact, in real, actually, etc.). Аксиологическая комментативная парантеза дает комментарии к тому, что известно (to my surprise, to my regret, fortunately, unfortunately, sadly, etc.). В рамках теории речевых актов доминирующим фактором данного синтаксического явления представляется коммуникативная направленность на выражение иллокутивной силы высказывания [1]. Суть данной концепции заключается в том, что любое высказывание интенционально, то есть ориентировано на достижение определенной коммуникативной цели. С позиции прагматики продуцент имеет намерение объяснить, убедить, доказать, подтвердить, опровергнуть что-то. Диапазон интенций говорящего обширен. Все эти смыслы образуют надпропозициональную надстройку над матричным предложением. Парантеза представляет тем самым элемент, который помогает выразить добавочные смыслы высказывания. Актуализация прагматических смыслов зависит как от семантики вводного элемента, так и от коммуникативной ситуации.

Комментативная парантеза представляет собой средство выражения кооперативных стратегий. Данный паратактический компонент позволяет достигнуть поставленной коммуникативной цели, а также сохранить баланс отношений участников коммуникации [2, с. 3]. Комментативная парантеза как актуализационная единица нацелена на решение коммуникативной задачи, обеспечивая требуемое взаимопонимание [3, с. 373]. Передача информации – не единственная задача говорящего [4, с. 36]. Существует ряд речевых потребностей, актуализирующийся в высказывании: выражение желаний и чувств, выведение логических умозаключений (локуция), демонстрация интенции воздействовать на слушателя (иллокуция), стремление вызвать некую реакцию (перлокуция). Интересным фактом представляется то, что основоположники теории речевых актов предлагали различные классификации главного объекта теории – высказывания, в связи с чем одна и та же единица имеет несколько терминологических трактовок. Так, в концепции Дж. Серля – это ассертив [1], в теории Дж. Остина – это экспозитив [5], у Д. Вундерлиха – репрезентатив [6]. Поскольку в данной статье речь идет о том, что высказывание всегда интенционально, то наиболее подходящим термином следует признать «ассертив» [7]. Ассертивы описывают окружающий нас мир. Ассертивные высказывания могут быть как истинными, так и ложными, при этом их основная функция – убеждение реципиента или слушающего. Сферой актуализации ассертива являются объявления, сообщения, предсказания, а также диалогическая речь.

Диалогическая речь позволяет проследить не только канву развивающихся событий, но и актуализацию парантетических единиц в структуре данного диалогического единства: Kevin imagined himself being on the radio, in an interview. The announcer asks him "How do you feel, Mr. Bright?" "Actually, quite well, except I am hungry." "Hungry?" "Oh, yes, you are not allowed to eat for twenty-four hours before

the launch." "That's curious, I never knew that. All of us are quite hungry, *actually*." В данном примере ассертивом является матричное предложение – I am hungry, all of us are hungry. Парантезы *actually* обладают разной синтаксической позицией, что влияет на прагматический смысл высказывания. Так, в реплике "Actually, quite well, except I am hungry" вводный компонент лишь констатирует факт. В данном случае эквивалентом комментативной парантезы *actually* являются такие единицы, как as a matter of fact, in fact, as it is. Однако в высказывании "All of us are quite hungry, *actually*" парантетический компонент *actually* не может быть заменен на какой-либо другой, выражающий подтверждение. Это легко объяснить, если взглянуть на дефиниции данного наречия. Первой дефиницией является really, as an actual fact; as the truth or facts of the situation. Вторая смысловая составляющая определяется как used to emphasize that something is surprising. Приведенный пример подтверждает значимость синтаксического позиционирования комментативной парантезы в смыслообразовании. Более того, наблюдается определенная взаимосвязь коммуникативной интенции, которая предопределяет тип речевого акта, который, в свою очередь, предопределяет способ выражения интенции. Значение парантезы влияет на смысл предложения: «Вообще-то, все хорошо, единственное, я голодный»; «Да все мы голодные, как ни удивительно».

В кумуле вводный компонент выступает в роли единицы сцепления, которая обеспечивает связанность диалога, а также единицей, маркирующей завершенность диалога [8]. Комментативная парантеза со значением ассертивности – as a matter of fact, in fact, in truth, in actual fact, really, in reality, in actuality, in point of fact, as it happens в семантическом плане актуализирует функцию интенсификации, а прагматически ее иллокутивная сила раскрывается в определенном намерении: убеждение, переубеждение, согласие, несогласие.

"Emma is very deceitful. In fact, she has been lying to you all this time." said Tim. В данном примере Тим пытается убедить собеседника в том, что Эмма лживая. Функция комментативной парантезы in fact заключается в усилении смысла ассертива.

"I believe Peter will never do that. I totally trust him." "Why? In point of fact, you shouldn't! He used to do it before. Nothing will prevent him from doing it once again". Смысловой составляющей комментативной парантезы in point of fact является дефиниция used to emphasize the truth of an assertion, especially one opposite to what might be expected or what has been asserted, то есть здесь данная единица используется для подтверждения, того, что сказанное является истиной вопреки мнению оппонента.

"You must be mistaken, Jim!" "Indeed, I am, Sally!" was the answer. В данном случае парантетическая единица indeed актуализируется в своей основной дефиниции used to emphasize a statement or response confirming something already suggested, таким образом акцентируя внимание реципиента на полном согласии с услышанным высказыванием.

"Nina is the silliest girl I have ever met!" "She is not, *really*! Nina is kind, sensitive and too confiding." В данном мини-диалоге ассертивная единица *really* выступает в качестве оппозиционной единицы к услышанному: Ну, конечно же, она не такая!

Именно контекст ситуации высказывания предопределяет направленность иллокуции, тогда как парантеза ее интенсифицирует. В некоторых случаях смысл базового предложения противоречит значению вводного компонента, при этом

демонстрируется несовпадение ожидаемого, предполагаемого и действительного:

"Wait a moment," said Professor Adams, leaving me all of a sudden. I sat down feeling very sick, mostly in my head. Before I could say a word, he stood again in front of me, mumbling the excuse that he had to go. I looked up with surprise. But, *in reality*, I was indifferent. В данном примере ситуация имеет смысл важности и срочности, несмотря на недоумение одного из участников. Однако вводный компонент *in reality* явно демонстрирует полное безразличие реципиента к тому, что происходит и насколько это важно и срочно для него.

Намерение убедить, настоять на своем может выражать чрезмерную категоричность и даже сарказм: "*In actuality* the hotel is nothing but a miners' pub." said Jill. Более того, высказывание может имплицировать некую агрессию, которая поддерживается модальными глаголами: "You haven't managed to do your job on. *In fact*, it's you who is to be charged for the project failure".

В процессе реализации кооперативных стратегий комментативная парантеза (*frankly, frankly speaking, honestly saying, to be honest, between you and me*) эксплицирует доверительность в отношениях участников коммуникации:

"Were you paid, Sam?" "Not exactly, Sir. Except what I had from the Browns, I did not get a shilling. And, *between you and me*, I think John Smith is no friend to me".

Следовательно, функция комментативных парантетических единиц в выражении значения действительности заключается в том, чтобы доказать истинность сказанного с позиции говорящего, выразить собственную точку зрения, противоположную услышанному (*in fact, as a matter of fact, actually, indeed, etc.*). Кроме этого, парантеза предвещает откровенное высказывание, демонстрируя доверительное отношение продуцента к реципиенту (*frankly speaking, frankly, to be honest, honestly saying, between you and me*).

Любую информацию можно передать посредством ассертивов в модуле рационального. Оппозицией рационального является эмоциональное. Эмоциональное высказывание является единицей экспрессивного речевого акта и определяется как экспрессив. В данный класс речевых актов входят комплименты, поощрения, похвалы, одобрения, оскорбления, то есть те компоненты, которые передают эмоциональное состояние говорящего и вызывают определенные эмоции у слушающего – оказывают перлокутивный эффект [9, с. 166 – 167]. Эмотивностью является сознательное, запланированное проявление эмоций, направленное на объект [10]. Так, речевой акт переходит в статус эмотива в том

случае, если высказывание приобретает эмоциональную окраску. В данном случае индикатором эмоциональной экспрессии также может служить комментативная парантеза: *surprisingly, luckily, fortunately, unfortunately, to one's regret, to one's sorrow* и т. д.:

"*Unfortunately*, the food in the restaurant was much worse than the table service". В данном примере дается не оценка ситуации, которая не позволяет по достоинству оценить посещаемое заведение, а именно невкусная еда. Оценка является генерализированной, то есть отражающей мнение не одного конкретного человека, но говорящая от лица общественности. Подобная оценка может быть индивидуализирована в том случае, если комментативная парантеза получит расширение: "*Unfortunately forme and Clara*, the food in the restaurant was much worse than the table service". При элиминации вводного компонента высказывание переходит из категории «эмотив» в категорию «ассертив»: "The food in the restaurant was much worse than the table service". В данном случае смысловое наполнение высказывания ограничивается информативностью пропозиции. При этом комментативная парантеза *unfortunately* усложняет пропозитивное содержание высказывания, привнося аксиологический смысл «нехорошести», подчеркивая то, что гостям ресторана обслуживание показалось сносным, однако еда им совершенно не понравилась. Жаль, что потрачены деньги на то, что того не стоит. Семантическая интерпретация наречия *unfortunately* содержит единицу функционального характера, означающую следующее: it indicates a statement about a situation that is sad or disappointing. Следует подчеркнуть, что высказывание с использованием оценочного вводного компонента имеет подтекст. В вышеуказанном примере, во-первых, индицируется смысл «нехорошести» качества еды, а, во-вторых, эксплицируется разочарование говорящего относительно данного заведения (*unfortunately for us*). Подобная тенденция прослеживается во всех высказываниях, в структуру которых входит аксиологическая комментативная парантеза.

Таким образом, в рамках исследования коммуникативно-прагматического подхода к языковым явлениям теория речевых актов является основополагающей. В процессе коммуникации продуцент стремится оказать определенное речевое воздействие. Данная интенция выходит на первый план. Коммуникативная парантеза акцентирует определенные речевые действия. Поскольку прагматические смыслы чрезвычайно разнообразны и многочисленны, они поддаются нежёсткой классификации, допускающей конкретизацию, дополнение, расширение и градуацию.

#### Библиографический список

1. Серль Дж.Р., Вандервекен Д. Основные понятия исчисления речевых актов. *Новое в зарубежной лингвистике*. Москва, 1986 (d); № 18: 242 – 263.
2. Лекант П.А. *Современный русский литературный язык*. Москва, 1988.
3. Мартине А. Основы общей лингвистики. *Новое в лингвистике*. Москва, 1963; № 3: 366 – 566.
4. Аврорин В.А. *Проблемы функциональной стороны языка*. Ленинград, 1975.
5. Остин Дж.Л. Слово как действие. *Новое в зарубежной лингвистике*. Теория речевых актов. Москва, 1986; №17: 22 – 129.
6. Wunderlich D. Entwicklungen der Diskursanalyse. *Studien zur Sprechakttheorie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verl., 1976: 293 – 395.
7. Солдатова О.С. *Фатические эмотивы и стиль коммуникации*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Москва, 2009.
8. Блох М.Я. *Теоретические основы грамматики*. Москва, 2002.
9. Вольф Е.М. *Функциональная семантика оценки*. Москва, 2002.
10. Якобсон Р. Лингвистика и поэтика. *Структурализм «за» и «против»*. Москва, 1975: 193 – 230.

#### References

1. Serl' Dzh.R., Vanderveken D. Osnovnye ponyatiya ischisleniya rechevykh aktov. *Novoe v zarubezhnoy lingvistike*. Moskva, 1986 (d); № 18: 242 – 263.
2. Lekant P.A. *Sovremennyy russkiy literaturnyy yazyk*. Moskva, 1988.
3. Martine A. Osnovy obschej lingvistiki. *Novoe v lingvistike*. Moskva, 1963; № 3: 366 – 566.
4. Avrorin V.A. *Problemy funkcional'noj storony yazyka*. Leningrad, 1975.
5. Ostin Dzh.L. Slovo kak dejstvie. *Novoe v zarubezhnoy lingvistike*. Teoriya rechevykh aktov. Moskva, 1986; №17: 22 – 129.
6. Wunderlich D. Entwicklungen der Diskursanalyse. *Studien zur Sprechakttheorie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verl., 1976: 293 – 395.
7. Soldatova O.S. *Faticheskie 'emotivy i stil' kommunikacii*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskikh nauk. Moskva, 2009.
8. Bloh M.Ya. *Teoreticheskie osnovy grammatiki*. Moskva, 2002.
9. Vol'f E.M. *Funkcional'naya semantika ocenki*. Moskva, 2002.
10. Jakobson R. Lingvistika i po'etika. *Strukturalizm «za» i «protiv»*. Moskva, 1975: 193 – 230.

Статья поступила в редакцию 27.11.19

УДК 801.52

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10270

**Agabekov Zh.A.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Dagestan Languages, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: uzlipat066@mail.ru

**LEXICAL AND SEMANTIC CHARACTERISTICS OF NAMES OF TABASARAN CARPETS.** A deep study of the artistic features of Tabasaran pile carpet weaving, its folk basis and national identity can be essential by analyzing the basic techniques of composition, color combinations, ornamental motifs and directly related types of manufacturing technology. Such analysis is of great importance in the preservation and further development of artistic and technological traditions of Tabasaran art of pile carpet making. Great originality and originality of the compositional scheme are found, as a rule, the earliest and some preserved carpets are of XVII – the first half of the XIX century. It can be noted that masters of that time widely and freely owned the basics of composition. They created carpets that were simple and unique in their artistic merits. Many drawings were created, their motive was different from the motives of ancient carpets. Ancient carpets depicted Lotus flower, in modern carpets there are a lot of different flowers: roses, tulips, poppies, carnations, etc.

**Key words:** lexical and semantic characteristics, Tabasaran carpets, lint-free carpets, graphic design, composition, ornament, stylization.

**Ж.А. Агабеков**, канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», г. Махачкала, E-mail: uzlipat066@mail.ru



## ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА НАИМЕНОВАНИЙ ТАБАСАРАНСКИХ КОВРОВЫХ ИЗДЕЛИЙ

Большая самобытность и своеобразие композиционной схемы встречаются, как правило, в наиболее ранних и сохранившихся до нашего времени ворсовых коврах XVII – первой половине XIX вв. Можно отметить, что мастерицы того времени широко и свободно владели основами композиции. Они создавали простые, одновременно неповторимые по своим художественным достоинствам ковры. Глаз художника, подмечавшего краски природы, подсказывал ковровщицам простые, цельные гармоничные, законченные схемы композиции. Такой анализ имеет большое значение в сохранении и дальнейшем развитии традиций табасаранского искусства ворсового ковроделия [1–5].

**Ключевые слова:** лексико-семантическая характеристика, табасаранские ковры, безворсовые ковры, графический рисунок, композиция, орнамент, стилизация.

Глубокое исследование лексико-семантических и художественных особенностей ворсового ковроткачества Табасарана, его народной основы и национального своеобразие может быть существенным путем анализа основных приемов построения композиции, цветовых сочетаний, орнаментных мотивов и связанных с ними видов технологий изготовления. По видам технологии изготовления табасаранские ковры и ковровые изделия подразделяют на 4 группы:

Лексико-семантические особенности наименований табасаранских ковровых изделий имеют свои национальные особенности. Они классифицируются по технологии изготовления и по назначению. По видам технологии изготовления табасаранские ковры и ковровые изделия подразделяют на 4 группы:

1. Безворсовые двухсторонние.
2. Безворсовые односторонние.
3. Ворсовые.
4. Комбинированные.

В первую группу входят простые паласы, необходимые в хозяйстве в качестве утилизированных предметов, а именно для утепления земляных полов жилых помещений. До недавнего прошлого в селах Табасарана производились на продажу очень практичные двухсторонние полосатые паласы – **бархал**, изготовленные из волокон конопли. Бархал – серого цвета с темными тонкими полосами, они тклись простым полотняным переплетением. К двухсторонним безворсовым паласам относится и палас полотняного переплетения, который называется **кумис**, он состоит из разноцветных полосок и геометризованных рисунков без бордюра. В этом паласе преобладают желтый цвет – **гъатху**, оранжевый цвет – **дуркхуб**, красный цвет – **элевен** и все темные цвета. Композиция этих паласов состоит из чередующихся поперечно широких полос, узкими полосами, поле заполнено ромбами, трапециями, всевозможными очертаниями и расцветками а также геометризованными рисунками, похожими на пауков [3, с. 26].

К безворсовым односторонним коврам относится сумах – **гъажулкъан**. Сумах, как и ворсовый ковер, состоит из центрального поля и бордюра. Центральное поле занимают ритмично повторяющиеся ступенчатые (эти ступеньки называются **гъюнар** в переводе на русский) крупномасштабные медальоны **фурар** ромбовидной формы, но встречаются медальоны самых разнообразных очертаний. Бордюр имеет ведущую кайму – **ахю гъерагъ** и несколько сопровождающих каемок – **бицхи гъирагъар**. Сумах имеет одну маленькую кайму, которая используется только в качестве сумаха, называется **даттарин гъирагъ**. На изготовление сумаха в отличие от ворсового ковра требуется меньше времени и сырья. Для производства сумах годится пряжа сильной крутки. Ее специально крутят на прялке и называют **мурслик жвар кап1уб**.

Многие элементы имеют свои названия: **гъала** – замок, **засар** – колючки, **хяд** – звезда, **гъац1арки гъегъцар** – кривые крючки, **бац** – лапа, **ступни медальонов** – **гъюнар**, **кюкю** – цветок, **ккикк** – маленький медальон, **фурар** – большие центральные медальоны.

Край сумаха, как и других ковровых изделий, обвязывается кромкой. Две пары основных нитей обвязываются ниткой для тканей ковра. Это называют **гъ-ирагъ илбжуб**.

Каждый рисунок сумахов имеет свое название. **Жеулли ффрар** – маленькие медальоны, **ахю ффрар** – большие медальоны.

Рисунок **къап1ил чешне** – очень старинный, и точно, что означает этот рисунок, неизвестно, считается, что от названия крепости – **Капиль**, нахождение которой никому не известно.

У безворсовых ковров сумахи в основном тклись в традиционном стиле и бывают одним и тем же рисунком, которые описаны выше, но бывает, что тклись ковровые изделия сумахи с другими рисунками, но они не похожи на традиционные сумахи. Это рисунок **«Поднос»**, **«Фарида»**, **«кукияр хъайи ффрар»** – медальоны с цветами.

Традиции ворсового ковроткачества уходят в далекое прошлое. Табасаранские ворсовые ковры по художественному оформлению имеют сходство с коврами Ирана, Турции, Средней Азии, Azerbaijan и Армении.

Обилие ворсовых ковров Табасарана можно квалифицировать по основным приемам композиционного построения узора, видам, народным названиям главных элементов центрального поля на следующие типы:

1. Зооморфные асимметричные ковры;
2. Безмедальонные ковры – **намазлыки**;
3. Безмедальонные, построенные по определенной геометрической схеме;

4. Медальонные;

5. Многомедальонные; с большим соотношением длины и ширины ковры – дорожки;

7. Сито – «сиф»;

8. Арочно-колоннадные;

9. Подносные – «ленгере»;

10. «Рога» – «к1арчар»;

11. Решетчатые;

12. Простые одномотивные.

По особенностям орнаментальных мотивов на 4 группы:

- а) геометрические;
- б) растительные;
- в) зооморфные;
- г) антропоморфные.

По техническим особенностям на 3 группы:

- а) высокоплотные низковорсовые ковры;
- б) ковры средней плотности и высоты ворса;
- в) низкоплотные, относительно длинноворсовые ковры.

Исследователи отмечают, что могут устареть мотивы украшений, сюжетные или символические изображения, декорирующие предмет, но сохраняют ценность общие принципы построения композиции или колорита, характерный ритм и пропорции, приемы работы. Можно выделить такие общие элементы композиционного построения узора табасаранских ворсовых ковров, как, например, замкнутость композиций, наличие двух компонентов – центрального поля и бордюра, ограничение центрального поля со всех сторон бордюром, в большинстве случаев состоящего из трех – семи каем – полос. Главные элементы узора центрального поля – **жил**, медальоны – **ккиккар**, **фурар** или другие цельные, законченные орнаментальные формы могли повторяться по горизонтали и по вертикали. Наряду с этими общими чертами композиции, табасаранские ворсовые ковры обладали каждый в отдельности и отличительными особенностями.

Это проявлялось в свободном расположении на всем центральном поле ковра крупных пятен зооморфных орнаментных мотивов. Фон заполнялся разнообразными видами растительных мотивов, эти второстепенные элементы (крупные зооморфные мотивы) способствовали созданию цельной полосы центрального поля.

Впервые основные разновидности производимых в Дагестане ворсовых ковров по их характерным орнаментальным признакам были классифицированы Э.В. Кильчевским и А.С. Ивановым на одиннадцать типов. Этими исследователями каждому типу ковра присвоено наименование, исходя из названия населенного пункта – традиционного центра ковроткачества, где вырабатывались ковры преимущественно с характерным для данной местности орнаментальным решением. К южной группе отнесены следующие типы ворсовых ковров: лезгинских – «Ахты», «Микрах»; татско-азербайджанских – «Дербент», «Рушул»; табасаранских – «Хив», «Табасарана» [2, с. 67].

В восьми типах табасаранских ковров выявлены рисунки и даны им соответствующие названия, по-видимому, со слов самих мастериц-информаторов. Одни рисунки имеют несколько названий, в разных населенных пунктах их называют по-разному. Например, рисунок «К1арчар» в некоторых селах называют «Шал» – платок. К рисункам, которые носят названия населенных пунктов, относятся также «Гасан-кала», кала – крепость, крепость Гасана; «Марага» – селение, расположенное в табасаранском районе, селения «Ерси», «Рушул», «Чере». Часто свое название ковровый рисунок получает от названия украшающего его центрального медальона – **фур**, мн. ч. – **фурар**.

Рисунок «патнуси» – поднос. Этот имеет и другое название «хунча» – более древнее название рисунка «патнуси». Оба названия имеют один и тот же смысл – поднос. «Патнуси» – симметричная двухмедальонная композиция.

Рисунок «Будалай фурар» – это четырехчастный медальон восьмьюгольной формы, состоит из 12-крючкообразных отростков. Этот мотив, видимо, возник в результате модификации рисунка ковров типа «Рушул», имеющих религиозное содержание с изображением михраба (ниша внутри мечети в стене, обращенная к Мекке) и висящего светильника.

Рисунок «мярхар» – сани – этот табасаранский ковер произошел из-за сходства двух парных прямоугольных мотивов с загнутыми концами в виде деревянных санок, расположенных попеременно с двух сторон многоугольного мотива. В композиции «мярхар» присутствуют структурные элементы рисунка

«джакул» – кукла. Восьмиугольная розетка внутри многоугольника носит название «чархар» – колеса.

Рисунок «тапанча» означает пистолет, это широко распространенная под разными названиями композиция, образованная двумя, тремя или четырьмя Х-медальонами. Этот мотив имеет сходство с рукояткой старинного кремневого пистолета. Видимо, семантика этого рисунка утеряна, а нынешние названия даны по весьма приблизительным признакам, сходным с оружием. Этот называют еще «турар» – меч.

Рисунок «сафар» каждый автор истолковывает по-своему. Одни связывают с мужским именем, а другие – со звездой. Сейчас трудно восстановить истинное значение этого названия. Более правдоподобное истолкование этого рисунка – производное от слова «сиф» – сито. Может, это имя мастерицы, в табасаране встречается женское имя Сафар [2, с. 176].

В советские годы было создано много рисунков, мотив их отличался от мотивов старинных ковров. Если в старинных коврах изображали цветок лотоса, то в современных коврах изображали очень много различных цветов: розы, тюльпаны, маки, гвоздики и др. Название рисунков тоже были не похожие на названия старинных ковров. Например, рисунок «арфани» – огурец. Он в своей композиции на самом деле имеет похожий орнамент стилизованного огурца и завивающиеся стебли листьев огурца. Есть рисунки с именами самих мастериц-ковровщиц: «Зульфий», «Гюльпери», «Назлу», «Фарида», есть рисунки, посвященные праздникам: «Май», «9 мая», «8 марта». Обычно их ткали и дарили на память. Рисунок «чар-гюль» означает цветок весны. Рисунок «Чере» – название селения, которое находится в Табасаранском районе Чирч. Есть похожий рисунок «Чере», с некоторыми изменениями называющийся «Лакчар хъайи чир'ар», который перевести можно как «Черинки в платках».

Есть рисунки последних лет: «Бесханум», «Гажин», «Шамарин», «Кушар», «Кьюжлан», «Беневше», «Багъдагюль», «Тумтгарин багъ».

Встречается и много ковров, на которых изображены стилизованные портреты известных личностей – певцов, пар, танцующих лезгинку. Малые

ворсовые ковровые изделия, насидельники, переметные сумы, ковровые купоны для подушек и многие другие ворсовые ковры обладали целым рядом общих черт, одним из которых являлась подчиненность формы практическому назначению. Яркие примеры их – ворсовый молитвенный ковер – намазлык и малые переметные сумы. Прямоугольная форма намазлыка и его размеры находились в полном соответствии с назначением.

Форма переметных сум – *гьюрбияр, билых* в разных населенных пунктах в виде двусторонних мешков была вызвана их назначением – служить для перевозки продуктов питания или других мелких вещей. Это ковровое изделие обладало ценным ковровым качеством – вместимостью. Также ткались и комбинированные переметные сумы. Центральное поле ткалось по технологии сумаха, а медальоны и остальные узоры – по технологии узловязания ворсового ковра. Необходимо отметить, что композиционное решение малых ковровых изделий по сравнению с особенностями композиции ворсовых ковров было обусловлено их формой. В переметных сумах узор занимал в основном observable – лицевую сторону мешка, тогда как в ворсовых коврах решается орнаментально.

Ручное ковроткачество – это наиболее распространенный и один из древнейших видов декоративного прикладного искусства Дагестана. На территории республики нет такого уголка, где бы ни ткали ковровые изделия различных видов. Но особенно прославились мастерством исполнения, красотой узоров и цветовых сочетаний высокохудожественные ковры табасаранских мастериц. Искусство ковроделия в Табасаране складывалось на протяжении многих веков. Сведения ученых-исследователей и результаты археологических раскопок показывают, что табасаранцы еще в эпоху бронзы занимались прядением и ткачеством [1]. Обнаружены во многих женских погребениях каменные, глиняные, костяные пряслицы, подтверждающие это. В могильниках периода II тыс. до н.э. встречаются фрагменты различных изделий домашнего обихода, сотканых на ткацком станке из шерстяной или растительной пряжи.

#### Библиографический список

1. Алимova Б.М. *Табасаранцы XIX в.* Махачкала: Дагестанское книжное издательство. 1992.
2. Кильчевская Э.В., Иванов А.С. *Художественные промыслы Дагестана*. Москва, 1959.
3. Казиллов Г.Н. *Ворсовые ковры Дагестана*. Махачкала, 1989.
4. Курбанов К.К. *Грамматический очерк табасаранского языка*. Предисловие в табасаранско-русском словаре. Махачкала, 2001.
5. Услар П.К. *Этнография Кавказа. Языкознание. Табасаранский язык*. Тифлис, 1975.

#### References

1. Alimova B.M. *Tabasarancy XIX v.* Mahachkala: Dagestanskoe knizhnoe izdatel'stvo. 1992.
2. Kil'chevskaya E.V., Ivanov A.S. *Hudozhestvennye promysly Dagestana*. Moskva, 1959.
3. Kazilov G.N. *Vorsovye kovry Dagestana*. Mahachkala, 1989.
4. Kurbanov K.K. *Grammaticheskij очерк tabasaranskogo yazyka*. Predislovie v tabasaransko-russkom slovare. Mahachkala, 2001.
5. Uslar P.K. *Этнография Кавказа. Yazykoznanie. Tabasaranskij yazyk*. Tiflis, 1975.

Статья поступила в редакцию 02.12.19

УДК 82

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10271

Gasanova G.A., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: uzlipat066@mail.ru

**PHRASEOLOGICAL MEANS OF EXPRESSION OF THE CONCEPT “FAMILY” IN THE RUSSIAN LANGUAGE PICTURE OF THE WORLD.** The article describes phraseological units representing the concept of “family” in the Russian language. On the basis of lexical-semantic and cultural analysis of the material, the features of reflection of the national-cultural specificity of the Russian language picture of the world in the phraseological fund of the language are revealed. In the phraseological units connected with the conceptosphere “family”, the beliefs of the Russian people, their life, rituals, folk festivals, signs are reflected. The object of our research is phraseological means of objectification of the concept, their lexical-semantic and linguistic-cultural characteristics. In phraseological units more emphasis is placed on the characteristics not of the family members themselves and their relatives, but on the characteristics of their relationships, rituals, customs, holidays. There are many phraseological units associated with matchmaking, marriage, wedding, birth of a child. Most phraseological units are carriers of cultural information. Information is stored in their internal form, which is an imaginative representation of the world, gives phraseology cultural and national flavor. Phraseological units with zoomorphic, somatic, plant and food codes of culture are revealed.

**Key words:** concept, family, language picture of the world, semantics of phraseological units, linguistic and cultural analysis.

Г.А. Гасанова, канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», г. Махачкала, E-mail: uzlipat066@mail.ru

## ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ КОНЦЕПТА «СЕМЬЯ» В РУССКОЙ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА

Настоящая статья посвящена описанию фразеологических единиц, репрезентирующих концепт «семья» в русском языке. На основе лексико-семантического и культурологического анализа материала выявлены особенности отражения во фразеологическом фонде языка национально-культурной специфики русской языковой картины мира. В статье показано, что в русском языке встречается немало фразеологизмов, связанных со сватовством, бракосочетанием, свадьбой, рождением ребенка. Большинство фразеологических единиц являются носителями культурной информации. Информация хранится в их внутренней форме, которая является образным представлением о мире, придает фразеологизму культурно-национальный колорит. Были выявлены фразеологизмы с зооморфным, соматическим, растительным и пищевым кодами культуры.

**Ключевые слова:** концепт, семья, языковая картина мира, семантика фразеологических единиц, лингвокультурологический анализ.

Исследование концептов является интересным и актуальным в силу того, что позволяет обратиться к национально-культурным аспектам языковой картины мира определенного народа. По определению Ю.С. Степанова, концепт – это «сгусток культуры в сознании человека; то, в виде чего культура входит в ментальный мир человека» [1, с. 58]. Во фразеологизмах, связанных с концептосферой «семья», отразились верования русского народа, его быт, обряды, народные праздники, приметы. Объектом нашего исследования являются фразеологические средства объективации концепта «семья», их лексико-семантическая и лингвокультурологическая характеристика. Во фразеологизмах больший акцент делается на характеристике не самих членов семьи и их родственников, а на характеристике их взаимоотношений, обрядов, обычаев, праздников.

В ходе анализа материала со словом «семья» обнаружены фразеологические единицы «*Как одна семья*» и «*В семье не без урода*». Первая из них возникла на базе пословицы «*Как одна семья*». В устойчивом сравнении *жить как одна семья* в значении «*в дружбе, согласии*» (о людях, связанных общим делом, местом работы, жительства) [2] отразились представления русского человека, идеальной семье, члены которой живут дружно, в согласии. В данном случае характеристика семейных отношений переносится на характеристику других социальных отношений: *В семье не без урода* в значении «человек, выделяющийся своими недостатками из какой-либо группы». Смысл этого фразеологизма дошел до наших дней искаженным. Первоначально он имел полностью противоположное значение, то есть в него закладывался положительный смысл. Раньше первый ребенок считался родоначальником новой семьи или рода. После смерти родителей он оставался старшим в своем роду. Ему старейшины передавали всю полноту знаний, накопленных предыдущими поколениями. О нем же говорили, что он – первый у Рода. Со временем присказка «у рода» превратилась в современного «урода».

Потому выражение «В семье не без урода» несло положительное значение, подтверждая истину, что во всякой семье при наличии детей в обязательном порядке имеется первенец, то есть у рода.

Встретились также ФЕ с лексемами *дом, изба* в значении «семья»: *Жить одним домом (с кем)*. – Вместе, сообщая вести хозяйство. *Дом – полная чаша*. – Жить в изобилии, достатке, зажиточности. *Как у себя дома*. – Непринужденно, свободно (быть, чувствовать себя и т.п.). В данных фразеологических единицах отражены ассоциации, связанные со словом *дом* в сознании русского человека как с местом, где человеку спокойно, хорошо, где он может вести себя свободно, непринужденно. На основе этих ассоциаций возникли и такие устойчивые сравнения, как: *Как дом родной*. – О месте нахождения: привычном, приятном, желанном для кого-либо. *Чувствовать себя как дома* – легко ориентироваться где-либо. *Входить как в свой дом* – Уверенно, запросто (в официальное, общественное место, чужой дом). В одном фразеологизме встретилась лексема *изба* в значении «семья». *Выносить сор из избы* – Разглашать семейные неурядицы; ссоры, драги, происходящие между близкими людьми. Источником для данного выражения послужила пословица, которая, в свою очередь, основана на древнейшем совете: *сор из избы не выносить*. В древности существовало суеверие, что мусор нельзя выбрасывать за порог, так как какой-нибудь недоброжелатель мог произнести заклинания над ним, чтобы нанести вред хозяину. Поэтому рекомендовалось сжигать мусор в печи. В дальнейшем в этом фразеологизме развилось переносное значение «разглашать кому-либо то, что касается узкого круга лиц». В народном представлении славян понятия «мусор», «грязь» близки с понятиями «шум», «брань». Ср.: *грязная ругань, облить грязью* (то есть обругать). Эта символика использовалась и как часть свадебного обряда. Невесту заставляли мести пол, а мусор сгребать под лавку [3].

Семья в русском сознании ассоциируется также с хомутом, надетом на шею. Выражение *надевать хомут на шею* изначально означало вступление кого-либо в брак. Причем выражение имело неодобрительный оттенок. Это значило, что человек лишает себя свободы. Данный фразеологизм восходит к крестьянскому быту. *Хомут* – это самая тяжелая часть надеваемой на шею коня упряжи. Ср.: *Надевать себе ярмо на шею* – в том же значении. *Ярмо* – это деревянный хомут, надеваемый на рабочий скот. Эти два слова соотносятся с вещным кодом культуры. В русской языковой картине мира они являются символами обузы, бремени, заботы. На этой основе развилось переносное значение: «непомерно обременять себя чем-либо (о крайне тяжелой обузе)».

В основе фразеологизмов «*надевать хомут на шею*» и «*надевать себе ярмо на шею*» лежит антропоморфная метафора, уподобляющая человека лошади или волу, запрягающих для работы. Вспомним, что слово «*супруги*» изначально вошло в церковный обиход и буквально обозначает «запряженные в одну упряжь» (о тягловых животных), а также имеет конкретные значения: «супружеская пара, муж и жена; упряжка» [4, с. 980].

Вместо лексемы *жена* обычно употребляются слова *подруга, половинка* и др. Ср.: *подруга жизни* – жена, супруга. *Дражайшая половинка* – супруга или супруг, жена или муж. Чаще о жене.

Во фразеологических единицах характеризуется семейное положение женщины и мужчины: *соломенная вдова* – женщина, временно оставшаяся без мужа или не живущая с ним. Ср. также: *соломенный вдовец* – мужчина, временно оставшийся без жены (например, в командировке или в отпуске) или не живущий с ней. *Старая дева* – о немолодой женщине, никогда не выходившей замуж, несмотря на свой значительный для этого возраст. *В девках* – не замужем, не-

замужней (оставаться, сидеть, засидеться и т.п.). *На холостяцкую ногу* – по-холостяцки, неустойчиво, неудобно. *Один как перст* – о том, кто не имеет семьи; о совершенно одиноком человеке. *Перст* – устаревшее название пальца. Речь идет о большом пальце, который стоит особняком, отдельно от других сомкнутых пальцев открытой ладони. Образ отдельно стоящего пальца и лег в основу данного фразеологического оборота.

Представления о человеке (женщине или мужчине), отделившемся от семьи, от родных, близких или лишившемся их, закрепились во фразеологизме *отрезанный ломоть*. Выражение соотносится с пищевым кодом культуры – *хлебом*. У древних славян хлеб являлся символом мира, коллективной, общей доли. Хлеб имел и духовную ценность, что отражено в библейских текстах. Разделение хлеба осуществлялось разламыванием его на куски. Видимо, фразеологизм возник на основе пословицы *Отрезанный ломоть к хлебу (караваю) не приставишь* (о вышедшей замуж дочери).

В картотеке обнаружили и фразеологические единицы, характеризующие семейную жизнь супругов, их взаимоотношения. Фразеологизмы в данной группе разделились на две как бы подгруппы: первая, в которой характеризуются положительные стороны семейной жизни, и вторая, в которой характеризуются отрицательные стороны семейной жизни. Положительно оценивается семья в следующих выражениях: *Жить как два голубка*. – О супружеской паре. Жить дружно, в любви и согласии, ладить. *Жить душа в душу*. – Жить (прожить) в полном согласии, дружно. *Тишь да гладь, да божья благодать*. – О безмятежной, спокойной жизни. *Рука об руку*. – Жить, действовать вместе, как единомышленники. «*Мы до старости, до самой смерти будем идти рука об руку*» (Куприн А. «Олеся»). Интересная культурная информация заключена во фразеологизме *как за каменной стеной* в значении «жить под надежной защитой, в условиях полного благополучия, обеспеченности». В метафорическом образе данной фразеологической единицы отражаются представления славян, связанные с домом, являющимся средоточием своего пространства. Стена делит его пространство на внутреннее и внешнее, на «свое» и «чужое». Внешний окружающий мир представляется чужим и поэтому неизвестным и опасным. Стена как бы защищает внутреннее пространство в доме от внешнего. В данном выражении ассоциативно ощущается еще одно противопоставление: мужчина и женщина, так как дом – это и семья, т.е. те, кто живет в нем. По традиции хозяин в доме муж, а жена находится в полном подчинении своему мужу. От того, какой был в семье муж, зависело благополучие членов семьи, в том числе жены. *Камень* – символ прочности, крепости.

Отрицательные явления семейной жизни нашли отражение в следующих фразеологизмах: *жить как кошка с собакой* – жить в постоянной ссоре, вражде (о супругах). *Наставлять рога* – изменить мужу. *Быть под каблуком* – быть в подчинении, в зависимости (о зависимости мужа от жены). В синонимичном ему выражении *держаться под каблуком* отмечено еще одно значение – «под властью, гнетом». В данном фразеологизме, как и во многих приведенных выше, наблюдается расширение значения за счет перенесения характеристики семейных отношений на другие социальные отношения.

Во фразеологических единицах отразились также быт, образ жизни и представления о счастье русского человека. Ср.: *знать свое кривое веретено* – не вмешиваться в чужие дела. Выражение соотносится с вещным кодом культуры. *Веретено* — это приспособление для прядения ниток, которое было широко распространено в крестьянском быту древней Руси. Упоминание веретена можно встретить в произведениях фольклора. Выражение возникло, видимо, на основе старинного обычая. На Руси девушки нигде не выходили из дома. Они занимались дома рукоделием. На этой почве возникла изначально следующая поговорка: «*Знай своё кривое веретено*», советовавшее девушкам, женщинам не вмешиваться в мужские дела, а заниматься своими.

При анализе материала выявилось большое количество фразеологических единиц, связанных с теми или иными обычаями, обрядами, в частности со сватовством, бракосочетанием, свадьбой: *Неправный брак* – о браке людей, разных по происхождению. *Как на Маланыну свадьбу* – наготовить много, в очень большом количестве. *Медовый месяц* – о начальном этапе супружеской жизни, считающемся наиболее счастливым. На его основе развилось новое значение – «лучшая пора».

С рождением ребенка связаны фразеологизмы: *увидеть свет* – родиться. На его основе развивается новое значение: «быть обнародованным, изданным, напечатанным». *Родиться в сорочке (в рубашке)* – Быть везучим во всем. *Родиться под счастливой звездой* – быть счастливым, везучим во всем. Данный фразеологизм заключает в себе культурную информацию. Выражение основано на представлениях славян о предопределенности человеческой жизни, ее зависимости от расположения звезд. Фразеологический образ создается разными кодами культуры: природным (звезда) и антропным (счастливый). Звезда – это символ судьбы. Везение в жизни уподобляется рождению под счастливой звездой, находящейся в центре неба.

Встретились ФЕ со словом «род» и производными. Ср.: *Иван, родства не помнящий* – так называют того, кто отрекается от родных и друзей. Выражение содержит культурную информацию. Беглецы с царской каторги, попадая в руки полиции, тщательно скрывали свое имя и происхождение, отвечая, что их зовут Иванами, а родства своего они не помнят. *Без роду и племени*. *Ни роду, ни племени* – нет никого из родных и близких. *Нет роду-племени* (у кого).



В данных фразеологических единицах заключена важная культурная информация. В древности, еще в праславянскую общность существовал культ божества – *Рода*. С ним связывалось рождение всего живого. Выражение уходит своими корнями в праславянскую общность. У восточных славян существовал особый культ Рода – божества, с которым связано рождение всего живого. Слово *род* обозначало ближайших родственников, а *племя* – дальних родственников: *На роду написано* – (что, кому) – суждено, предназначено. В основу фразеологизма легли имеющиеся в христианской (и магометанской) религии представления о предопределении человеческой судьбы. По словам В.А. Масловой, «судьба – это важнейшая категория сознания, с помощью которой строится концептуальная картина мира народа» [6, с. 207].

По суверенным представлениям русского человека, судьба – это сила, определяющая всё, что происходит в жизни. Ср.: *покориться судьбе, удары судьбы*. Судьба в религиозном сознании – это Бог.

В русском языковом сознании, кроме *судьбы* присутствуют такие сходные сущности, как *доля, рок, участь*.

Таким образом, исследование показало, что во фразеологизмах в отличие от паремий [7] больший акцент делается на характеристике не самих членов семьи и их родственников, а на характеристике их взаимоотношений, обрядов, обычаев, праздников. Например, встретилось немало фразеологизмов, связанных со сватовством, бракосочетанием, свадьбой, рождением ребенка. Большинство фразеологических единиц являются носителями культурной информации. Информация хранится в их внутренней форме, которая является образным представлением о мире, придает фразеологизму культурно-национальный колорит. Были выявлены фразеологизмы с зооморфным, соматическим, растительным и пищевым кодами культуры. Выражению национально-культурного компонента концепта «семья» способствуют и входящие в состав фразеологических единиц слова-названия национально-культурных реалий, таких как предметы быта: *веретено, хомут, ярмо и др.* В выражениях, связанных с концептосферой «семья», как свидетельствует материал, отразились верования русского народа, его быт, обряды, народные праздники, приметы, народная мудрость.

#### Библиографический список

1. Степанов Ю.С. Методика исследования структуры концепта. *Методологические проблемы когнитивной лингвистики*. Воронеж, 2001.
2. *Фразеологический словарь русского языка*. Под редакцией А.М. Молоткова. Москва, 1986.
3. Бирях А.К., Мокиенко В.М., Степанова Л.И. *Словарь русской фразеологии. Историко-этимологический справочник*. Санкт-Петербург, 1998.
4. Го П.Т. Репрезентация семейно-брачных традиций в русской языковой картине мира (на фоне китайской языковой картины мира). *Вестник Башкирского университета*. 2016; Т. 21, № 4.
5. Самедов Д.С. *Образ женщины в русских фразеологических единицах*. Махачкала, 2013.
6. Маслова В.А. *Когнитивная лингвистика*. Минск: Тетра Системс, 2005.
7. Гасанова Г.А., Набиева С. Г. Паремииологические средства выражения концепта «Семья» в русской языковой картине мира». *Мир науки, культуры, образования*. Горно-Алтайск, 2019; № 3 (76).

#### References

1. Stepanov Yu.S. Metodika issledovaniya struktury koncepta. *Metodologicheskie problemy kognitivnoy lingvistiki*. Voronezh, 2001.
2. *Frazheologicheskij slovar' russkogo yazyka*. Pod redakciej A.M. Molotkova. Moskva, 1986.
3. Biryah A.K., Mokienko V.M., Stepanova L.I. *Slovar' russkoj frazeologii. Istoriko-etimologicheskij spravocnik*. Sankt-Peterburg, 1998.
4. Go P.T. Reprezentaciya semejno-brachnyh tradicij v russkoj yazykovoj kartine mira (na fone kitajskoj yazykovoj kartiny mira). *Vestnik Bashkirskogo universiteta*. 2016; T. 21, № 4.
5. Samedov D.S. *Obraz zhenschiny v russkix frazeologicheskix edinicah*. Mahachkala, 2013.
6. Maslova V.A. *Kognitivnaya lingvistika*. Minsk: Tetra Sistems, 2005.
7. Gasanova G.A., Nabieva S. G. Paremiologicheskie sredstva vyrazheniya koncepta «Sem'ya» v russkoj yazykovoj kartine mira». *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. Gorno-Altajsk, 2019; № 3 (76).

Статья поступила в редакцию 02.12.19

УДК 81'38

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10272

**Dzhamalova M.K.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Russian Language Department, Philological Faculty, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: madi788@mail.ru

**LINGUISTIC NATURE OF PARADOX IN THE LANGUAGE OF MODERN POETRY.** The article is devoted to the consideration of ways of forming a paradox using language tools. The material was the poetic texts of modern lyrics. The work shows that the formation of paradoxical meaning in the lyric texts of modern poetry is often achieved with the help of such stylistic means as an oxymoron, antithesis, antonyms, zevgma, negation. Particular attention is paid to the linguistic analysis of structural schemes of oxymoronic combinations arranged in descending order. By modern poets, the paradox is used to enhance imagery, in order to draw the reader's attention to communicatively significant information, to give the statement more expressiveness, aphorism. The paradox reveals contradictions in the phenomena of the surrounding reality. The novelty of the study seems to be that until now the language of modern poetry in this aspect has not been studied in linguistics. The relevance of the study is due to the need for a comprehensive study of modern linguistic processes that reflect a shift in public consciousness in recent years. The author's development of a stylistic analysis of the paradox is presented.

**Key words:** paradox, Russian poetry, stylistic means, oxymoron, antithesis, structural scheme.

**М.К. Джамалова**, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», г. Махачкала, E-mail: madi788@mail.ru

## ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ ПРИРОДА ПАРАДОКСА В ЯЗЫКЕ СОВРЕМЕННОЙ ПОЭЗИИ

Статья посвящена рассмотрению способов формирования парадокса при помощи языковых средств. Материалом послужили поэтические тексты современных лириков. В работе показано, что формирование парадоксального значения в лирических текстах новейшей поэзии часто достигается при помощи таких стилистических средств, как оксюморон, антитеза, антонимы, зевгма, отрицание. Особое внимание уделяется лингвистическому анализу структурных схем оксюморонных сочетаний. Современными поэтами парадокс используется с целью усиления образности, привлечения внимания читателя к коммуникативно значимой информации, для придания высказыванию большей выразительности, афористичности. Парадокс позволяет выявить противоречия в явлениях окружающей действительности. Новизна исследования видится в том, что до сих пор язык новейшей поэзии в данном аспекте в лингвистике не изучался. Актуальность исследования обусловлена необходимостью всестороннего изучения современных языковых процессов, отражающих сдвиг в общественном сознании последних лет. Представлена авторская разработка стилистического анализа парадокса.

**Ключевые слова:** парадокс, русская поэзия, стилистические средства, оксюморон; антитеза, структурная схема.

Эпоха постмодернизма представила нового человека и новый взгляд на мир, что отразилось в искусстве вообще и в поэзии в частности. Этот иной угол зрения был обусловлен, прежде всего, парадоксальностью мышления человека на изломе XX – XXI вв. Прием парадокса столь эффективно воздействует на читательское восприятие, что даже избитые истины в парадоксальном изложении воспринимаются как свежие, то есть парадокс противостоит стереотипности восприятия художественных образов. Парадокс создает яркие образы

героев, речевую характеристику персонажей, воспроизводя разные этапы их жизни, настоящего и будущего. Парадокс отражает при этом не только поляриность человеческого мышления, но и противоречия общественной жизни. Описание лингвистической природы парадокса до настоящего времени достаточно фрагментарно. К тому же особый интерес вызывает использование тех или иных языковых средств образования парадокса в творчестве поэтов разных современных литературных направлений [1 – 8].

Исследование лингвистических средств создания парадокса невозможно без обращения к анализу как словосочетания, так и предложения, а иногда и всего стихотворения в целом, то есть синтагматическая цепочка может быть достаточно большой, так как алогичность раскрывается только в общем контексте. Именно в пределах всего стихотворения чаще всего наблюдается лингвистический парадокс, когда значение слова трансформируется в прямо противоположное либо у многозначного слова актуализируется одно из неожиданных читателем значений. Языковое оформление парадокса способствует удержанию поэтом внимания на наиболее важной информации.

Современными поэтами парадокс используется с целью усиления образности, для того чтобы заострить внимание читателя на коммуникативно значимой информации, для придания высказыванию большей выразительности, афористичности, так как данный прием в сжатой форме передает мысли и впечатления. Парадокс позволяет выявить противоречия в явлениях окружающей действительности. Языковыми средствами создания парадокса в новейшей поэзии являются чаще всего оксюморон, антонимы, антитеза, зевгма, отрицание.

Придавая своим поэтическим строкам изящные черты художественно-литературного парадокса, поэты XXI века представляют вниманию читателя свой способ глубоко личностного переосмысления действительности, мысля неуповимо тонко, метафорично, образно. Парадокс, притча, ирония в языке литературы, в культуре вообще наиболее удачно отображают сдвиг в общественном сознании. Искверненное сознание и искверженные судьбы людей можно передать столь же изощренно – лингвистическими парадоксами. Удачное использование многозначности отдельных слов и целых предложений при передаче определенного значения позволяет сделать прием парадокса ведущим в целом ряде современных поэтических произведений. Внимательное отношение к словам и неожиданная сочетаемость в языке поэзии XXI века создают как раз те необходимые алогизмы, при помощи которых происходит акцентуация на важных для поэта аспектах.

#### Языковые средства создания парадокса в современной поэзии

Те или иные способы отражения нелогичности действительности характерны многим поэтам: Алейникову и Кенжееву, Пригову и Шварц, Полозковой и Осминкину, Олегу Юрьеву и Насе Денисовой и др. Широко известны парадоксальные поэтические зарисовки Саггира, ставшие позднее сценариями к детским или мультипликационным фильмам. В известном стихотворении «Принцесса и людоед» (которое было использовано режиссером Эдуардом Назаровым в качестве сценария к короткометражному мультфильму) парадоксальность ситуации состоит в том, что разные варианты видения одной и той же ситуации с принцессой и людоедом обуславливают разный конец, репрезентируемый антигетичными эпитетами при ключевых словах. Языковая игра перекрестно повторяющихся качественных прилагательных, имеющих оценочное значение, создает яркий парадокс в конце стихотворения: «*Вот такая Легенда прекрасная! Вот такая Принцесса ужасная!*» (<https://poemata.ru/poets/saggir-genrih/printsessai-lyudoeed/>). Парадоксальность усиливается и параллельным построением синтаксических конструкций, в которых употреблены акцентуированные адъективы. Антонимы *прекрасный – ужасный* в составе субстантивного словосочетания придают комическую парадоксальность высказыванию, автор которого никак не может решить, кто или что ужасно.

А в поэме Натальи Азаровой «Музыкальный протокол о состоянии дел в мире в 2016 году в восьми бразилиях» воспроизводится живая речь современной молодежи, которая изобилует каламбурными сочетаниями, парадоксальными выводами. Азарова выверила каждое написанное слово, и за якобы спонтанной разговорной речью проглядывает «театр абсурда», который имеет место в России XXI века. Поэт при помощи зевгмы создает парадокс, сопоставляя в одном синтагматическом ряду как неодушевленные, так и одушевленные существительные конкретного и абстрактного характера: дети, деньги, люди, дела. Азарова для создания парадокса использует и антонимы: «*светел север – черен юг*», антитезу: эпос – пастораль, вырос – влез, оксюморон: отпуск отсутствия [6, с. 44]. Наталья Азарова намеренно усиливает парадоксальность фоносемантическими средствами: север, безусловно, светел, но разве юг черен? Повторяющийся в первой предикативной конструкции свистящий [с] не поддержан фонетически никакими согласными или гласными во второй предикативной части предложения. Отсутствие лексического и фонетического параллелизма при наличии морфологического (формы им. п. абстрактных существительных, формы прошедшего времени глагола, краткие прилагательные в качестве предиката) также создают парадоксальность плана выражения.

Елена Зейферт в наполненном аллюзиями стихотворении «Греческий дух латинской буквы» парадоксальность задает уже в названии, из которого явствует декларативное стремление римлян к греческому началу: «*для Цезаря все вокруг римляне, мой текущий гений, что римляне, что аллоброги, и только римляне – греки*». Игра словами римляне – греки, греки – римляне создает трансформацию семантического характера, способствуя приращению смысла. Неожиданность повествованию придает воззвание к духу реки – гению Тибра: «*Тиберин, между твоими пальцами Тибр и в вашем общем горле два младенца*» [6, с. 56]. Сопоставляя в одном ряду невест из всаднических семей и спину реки, смоквы и длинную ленту Тибра, Зейферт достигает стилистического эффекта замедленности повествования: зевгма усиливает парадокс. Одушевленные и неодушевленные, конкретные и абстрактные существительные, находясь в непосредственной ой-

нородной близости, создают семантически противоречивый смысл, который до конца проявляется лишь при восприятии всего контекста в целом.

Дина Гатина предлагает читателю стихи, в которых в одном синтагматическом ряду упоминаются известные футболисты Месси, Иньеста, Неймар, межгалактический бомж, штиблеты. Такое использование собственных и нарицательных, одушевленных и неодушевленных субстантивов в зевгме также проявляет парадоксальность, присущую стилю поэта. По этой причине оксюморон *грязная тайна фабрики мощей* не звучит столь угрожающе [6, с. 82]. Алогизм субстантивного словосочетания *фабрика мощей* имеет некий криминальный подтекст: святые мощи не могут быть производимы на фабрике или заводе в массовом порядке. Вот почему это и является, по мнению Гатиной, *грязной тайной*. Сравнение семантического наполнения первого и последнего слов данного синтагматического отрезка проявляет контрастность их оценочного компонента: отрицательная оценочность первого слова резко противопоставлена положительной оценочности последнего. Однако при целостном восприятии контекста вся синтагма имеет отрицательную оценочность, в чем также проявляется парадоксальность поэзии Гатиной.

Роман Осминкин известен как яркий парадоксалист, свидетельством чему являются его стихотворения, статьи, отдельные высказывания в Интернете: «*он работает ты спишь*

*он спит ты работаешь*  
*ты спишь благодаря плодам его труда*  
*он спит и видит плоды твоего труда*  
*просыпаясь он производит наяву то что ты натворил ему*» [6, с. 93] –

здесь и далее – орфография авторов.

Ведь воображаемый рабочий «нуждается», по мысли автора, в поэте, который пишет только для него. В связи с этим рабочий, в свою очередь, уже сам становится иконой для левого интеллектуала. Такая взаимообратная связь странным образом ведет к тому, что в итоге все шествуют в незнание. И воробей в данном стихотворении Осминкина вспорхнул камнем, а *вертушка проходной скрипит детской качелью чернобыльского пионерлагеря*. Здесь парадоксальность придается адъективами детский и чернобыльский, противопоставленность которых соединяет в составе сложного словосочетания. Или в более раннем стихотворении, когда лирический герой желает «*..... вырезать ч/б фото ленинградского юноши с хвостом с застывшим воплем строки из Алисы «Что вы, мой фюрер, я просто антифашист!*» [6, с. 11]. Поэт в одном синтагматическом ряду сопоставляет несовместимые понятия фашист – антифашист, при этом первое метонимически обозначено через нарицательный субстантив *фюрер*, являющее собой символ этого антигуманного мировоззрения. Парадоксальность создается и при помощи средств синтаксиса: в разговорной конструкции, состоящей из двух предикативных частей, небольшое число лексических компонентов имеет весомую семантическую и стилистическую нагрузку. При этом первая часть собственно вопросительного характера осложнена обращением, а вторая часть имеет разговорную интонацию, придаваемую ей словом *просто*. Взаимоисключающие понятия создают неоднозначное читательское восприятие, тем самым достигая необходимой авторской интенции.

Бахыт Кенжеев тонко подмечает присущие жизни парадоксы. При этом в своих произведениях поэт отмечает нелогичность проявления любой человеческой эмоции, особенно ярко – любви, нелогичности социальной жизни. Так, в стихотворении «Устал, и сердце меньше мечется...» Кенжеев, говоря о пасмурной весне в «белокаменной», создает яркую зевгму: «*игорный дом, и дом терпимости, музей, таверну и собор*» – всего этого не так жаль в период авитаминоза, как «*той скамеечки с подстеленной газетой «Труд»*», где лирический герой впервые целовался *неумехи*. Парадоксальность присуща экспрессивному значению языковых единиц: плавность первых строк переходит в экспрессивную напряженность середины, а в последней строке неожиданно минорное настроение создается «*попадающей звездоплавателью*», который «*кружит над темною землей*». В языке поэтических произведений Бахыта Кенжеева нами были выделены контрастные эпитеты – оксюмороны (*мартовская преданность*), в семантической структуре которых, по мысли другого современного поэта Глеба Симонова, «*абсолютно случайная нота случайна настолько, насколько случайна наименее случайная ее часть*» [1, с. 38].

Основанные на принципе контраста, эти и другие языковые средства создают парадоксальное значение в поэзии и концептуалистов, и неоклассиков, и рок-поэтов, и бардов, и поэтов «петербургской школы», результатом чего является «сочетание несочетаемого, ожесточенный оксюморон» [6, с. 65]. Примером этого может служить поэзия Лиды Юсуповой, в которой поэт легко сближает несовместимые понятия:

*мой дедушка был сделан из мыла*  
*и писал книги о бунтах*  
*он дарил мне заводных медведей...»* или  
*«папа Иннокентий X открывает рот*  
*и сажает Мединского в спичечный коробок* [1, с. 19].

Парадоксальность мышления возникает и из-за совмещения временных пластов: Лида настоящая смотрит на мир прошлого глазами того ребенка, которым она была. При этом анализ действий дедушки и его жены дает все-таки уже взрослая Лида.

Во втором примере происходит трансформация фразеологизма *сестра в калошу*. Юсупова сопоставляет в одном ряду и в одной временной плоскости две личности: первый – Иннокентий Х, бывший папой римским с 1644 по 1655 годы, второй – наш современник. Фразеологизмы *сестра в калошу* и *как черт из коробки* соединены как однородные предикаты при субъекте действия *Иннокентий Х*. Использование литоты (министр культуры Мединский умещается в спичечном коробке) делает экспрессивность этого парадокса еще более выразительной.

#### Антонимия как основа оксюморона в новейшей лирике

В работе «Парадокс: парадоксальные высказывания» при характеристике наиболее яркого средства выражения парадокса Б.Т. Ганеев писал, что в оксюморе «в смысловом единстве сочетаются слова с семантически противоречивыми друг другу значениями» [9, с. 51]. Оксюморон является выразительным примером нарушения сочетаемости слов, когда противоположные по смыслу слова в случае удачного их соединения входят в живой язык в качестве поговорок, пословиц, «крылатых» фраз. Антонимичность значения компонентов оксюморона является основой создания парадоксального значения [9, с. 69].

Способствуя созданию парадокса, оксюмороны создают логическую паузу, заставляя читателя задуматься над семантической структурой компонентов. Семантическая структура оксюморона – это тот «зацепляющий крючок», который не позволяет ослабить внимание читателя [9]. Выделяя ядерные и вспомогательные, периферийные компоненты смысла в оксюморонном сочетании, выявляются связи взаимной обусловленности между значениями каждого из компонентов, общее основание и противопоставляемые признаки.

Все средства создания парадокса должны иметь общее основание для сравнения, т.к. невозможно сравнение предметов, признаков, действий, эмоций, не имеющих единой «оси координат», на которой и разворачивается сравнение. В ряде работ по стилистике упоминается о необходимости наличия в составе семантической структуры каждого из компонентов оксюморонного сочетания «общей классемы», которая является той самой вышеупомянутой общей цементирующей составляющей [9].

Между компонентами оксюморона существуют отношения подчинительной связи: ядерная часть, сопоставляя два представления и схватывая и сходство, и различие, называет в сопоставляемом только сходное. Вспомогательная часть, выявляя те же контрастные отношения, только внешне противоречит ядерной части. Контрастность отношений сходства, реализованных в ядерной части оксюморона, усиливается благодаря отношениям контраста, реализованным во вспомогательной части: «*проснусь и вспомню: снился Тютчев, и сажа белая берез*» (Юрий Казарин) В этом оксюморе ядерное слово «сажа» включает в свою семантическую структуру понятие «цвет», вспомогательный компонент оксюморона «белая» противопоставлен понятию «черная». Общей классемой можно назвать сему «наличие – отсутствие черноты». Употребление антонимичных понятий «белый» и «черный» в пределах словосочетания в одном синтагматическом ряду приводит к созданию парадоксального значения. Антонимия предметно-понятийных сем состоит в том, что ядерной предметно-понятийной семой является сема «черный» слова «сажа», вспомогательной – сема второго слова «белая». Антонимия эмоционально-оценочных сем выражается в том, что ядерной оценочной семой будет положительная направленность оценочного значения второго слова «белая», а вспомогательной – отрицательная эмоционально-оценочная сема первого слова «сажа». Возникает перекрестная парадоксальная антонимия предметно-понятийных и эмоционально-оценочных сем. Предметно-понятийные и эмоционально-оценочные семы ядерного и вспомогательного компонентов влияют друг на друга. В оксюморе нарушается привычная сочетаемость слов, чем обусловлена его парадоксальность. Без учета семантического наполнения всего макроконтраста в целом часто невозможен полноценный анализ семантической структуры оксюморона.

Исследование языка поэзии XXI века позволило выявить следующие структурные модели оксюморонов, которые расположены нами в порядке убывания степени их распространенности:

Adj + N и инверсионная модель N + Adj (*грубость глупого ума, мартовская преданность, сажа белая, пеший всадник, знакомый незнакомец*);

Adv + V и инверсионная модель V + Adv (*весело плакать, глупо умничать, горевать мило*);

Adv + Adj и инверсионная модель Adj + Adv (*напряженно расслабленный, очаровательно разъяренный, засушливо дождливый, ужасающий нежно*).

#### Библиографический список

1. Воздух. Журнал поэзии. 2014; № 14-4.
2. Гальперин И.П. Очерки по стилистике английского языка. Москва, 1958.
3. Ганеев Б.Т. Парадокс: парадоксальные высказывания. Уфа, 2001.
4. Джамалова М.К. Лингвистический парадокс в языке поэзии начала XX века. Проблемы жанра в филологии Дагестана: VIII Межрегиональная научная конференция. Махачкала, 2013: 67 – 78.
5. Кронгауз М.А. Семантика: учебник для студентов вузов. Москва, 2005.
6. Новое литературное обозрение. 2011 (107), 2012 (115), 2016 (138), 2016 (140), 2018 (2).
7. Одинцов В.В. Лингвистические парадоксы: книга для учащихся. Москва, 1982.
8. Сагир Г. Available at: <https://poemata.ru/poets/sagir-genih/printsessai-lyudoe/>
9. Танеев Б.Т. Парадокс: парадоксальные высказывания: монография. Уфа, 2001.

Как показал анализ данных синтаксических конструкций, наиболее распространенной в новейшей поэзии является первая структурная модель.

#### Антитеза как средство создания парадокса в современной поэзии

Другим языковым средством создания парадоксального значения является антитеза, которая может встречаться в словосочетании, простом предложении, сложном предложении, в двух предложениях, в макроконтракте в целом. Антитезы могут быть конкретные предметы, абстрактные понятия, явления, признаки, процессы, то есть по грамматическим характеристикам – существительные, глаголы, прилагательные. Присущее поэзии постмодернизма соединение полярностей, столкновение противоположных смыслов в форме антитезы отражает сложность самопознания. Анализ антитезы в языке новейшей поэзии выявил следующие ее стилистические функции: придание значительности изображаемому понятиям, предметам; изображение противоречивой сущности предметов, явлений; проявление полноты охвата явлений; выделение слов, на которые падает логическое ударение; придание словам афористичности, остроты; показ широты пространственных и временных границ; отражение чередования действий, смены явлений. Так, в стихотворениях Юрия Казарина находим следующие антитезы: «*разбирай круговые следы чистой речи в чернильной неволе*», «*кто долгим прошлым был наказан, тот будет будущим прощен*», «*Здесь мысль – оседлая и странница, заноза, девственница, б...*». Антитеза чистый – нечистый является вертикальной для стихотворения «Прямо в синее роща разрыта...». На основе этой антитезы образуется оксюморон «чистой речи в чернильной неволе». По этому же основанию Казарин совершенно непривычно характеризует мысль в стихотворении «Из темноты, из самой темноты...»: «*оседлая и странница, заноза, девственница, б...*». Понятие мысли не связано для нас с материально-телесным низом, поэтому столь парадоксально звучат эти характеризующие однородные нарицательные субстантивы, выступающие в качестве прилагательных. Особенно резко отрицательную оценочность в этом ряду имеет последнее инвективное существительное, являющееся самым экспрессивным компонентом парадоксального ряда однородных членов предложения. Казарин использует прием антитезы для выявления многогранности реальной действительности и ее проявлений: неба и земли, множества, существования человека во времени, речи. Поэт предлагает читателю логический парадокс, семантическая наполненность которого выявляется только в макроконтракте: жизнь людей, не помнящих прошлого, не умеющих мыслить, скучна, сера, тяжела. Ей противопоставлена свобода, неожиданным образом отождествляемая то с зимой, то с будущим, то со звездой, то с русским словом, которое надо «оборонять в мороз»: «*Мозг мировой – в орехе греческом, золотом*». В тексте стихотворения Казарина «Кровельные прорехи...» возникает парадоксальное противопоставление: мир – орех, неохватность – ограничение, мировой мозг ограничен, а мозг человека не ограничен ничем. Этот парадокс подкреплен предшествующими оксюморонами: «*в просторах безлюдных городов*». Это стихотворение перекликается с известным выражением шекспировского Гамлета: «Можно жить в ореховой скорлупе и ощущать себя царем бесконечного пространства».

Говоря о проявлении парадокса в новейшей литературе, следует прежде всего выделить семантический способ создания алогизма, когда семантическое наполнение компонентов синтагматического ряда приводит к совершенно неожиданному выводу. Также парадокс в современной поэзии образуется грамматическими средствами, когда чередование одушевленных и неодушевленных, собственных и нарицательных субстантивов, разных категорий времени, глагола, разноразрядных адъективов создает значение, обратное тому, которое изначально предполагалось исходной грамматической характеристикой компонентов. Однако самым экспрессивным средством создания парадокса в поэзии современных поэтов являются оксюморон и антитеза. Сравнивая количество оксюморонов и антитез, используемых поэтами постмодернизма, становится ясно, что принципиальных различий в количественном отношении между ними нет. Современные лирики используют семантический и стилистический потенциал оксюморона и антитезы для придания большей образности, особой парадоксальной наполненности поэтического произведения. Противопоставляя символы разных лексико-семантических категорий, поэты при помощи парадокса возрождают представления и понятия, образность которых стерлась со временем. Создавая яркий экспрессивно-эмоциональный эффект, парадокс заставляет читателя задуматься. Парадокс, являющийся способом мировосприятия и важнейшим содержательным компонентом текста, представляет собой сложную художественную систему разнообразных образительно-выразительных средств, проявляющих картину мира писателя и его интенции.



## References

1. Vozduh. *Zhurnal po'ezii*. 2014; № 14-4.
2. Gal'perin I.R. *Ocherki po stilistike anglijskogo yazyka*. Moskva, 1958.
3. Ganeev B.T. *Paradoks: paradoksal'nye vyskazyvaniya*. Ufa, 2001.
4. Dzhamalova M.K. Lingvisticheskiy paradoks v yazyke po'ezii nachala HH veka. *Problemy zhanra v filologii Dagestana*: VIII Mezhhregional'naya nauchnaya konferenciya. Makhachkala, 2013: 67 – 78.
5. Krongauz M.A. *Semantika: uchebnik dlya studentov vuzov*. Moskva, 2005.
6. *Novoe literaturnoe obozrenie*. 2011 (107), 2012 (115), 2016 (138), 2016 (140), 2018 (2).
7. Odincov V.V. *Lingvisticheskie paradoksy: kniga dlya uchashchihsya*. Moskva, 1982.
8. Saggir G. Available at: <https://poemata.ru/poets/saggir-genrih/printsessa-i-lyudoed/>
9. Taneev B.T. *Paradoks: paradoksal'nye vyskazyvaniya*: monografiya. Ufa, 2001.

Статья поступила в редакцию 02.12.19

УДК 821

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10273

**Magdilova R.A.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Dagestan Languages, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: [uzlipat066@mail.ru](mailto:uzlipat066@mail.ru)  
**Omarova S.A.**, MA student, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: [uzlipat066@mail.ru](mailto:uzlipat066@mail.ru)

**LANGUAGE MEANS OF ACTUALIZATION OF THE CONCEPT "END" IN LAK AND ARCHIN PHRASEOLOGICAL PICTURE OF THE WORLD.** The article presents a comparative analysis of language means actualizing the concept of "end" in the Lak and Archin languages. It identifies and describes the main and peripheral components of the concept. The peculiarity of the conceptosphere of Dagestan languages is that they occupy a significant area of meanings, clothed in the form of phraseological expressions. The concept is investigated in two related Dagestan languages. The analysis of the material showed that the concept "end" is widely represented in the linguistic picture of the world of both the Lak and Archin people. Phraseological units of Lak and Archin are differentiated by the nature of the actions they represent. The comparative analysis of phraseological units with the concept allows to highlight the most striking typologically common and specific for each of the compared languages features of the corresponding linguocultures. In this regard, the article identifies various semantic groups of phraseological units referring to the concept of "end".

**Key words:** concept "end", Archin and Lak languages, language picture of the world, nuclear lexeme, national-cultural component, borrowing.

**Р.А. Магдилова**, канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», г. Махачкала, E-mail: [uzlipat066@mail.ru](mailto:uzlipat066@mail.ru)  
**С.А. Омарова**, магистрант, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», г. Махачкала, E-mail: [uzlipat066@mail.ru](mailto:uzlipat066@mail.ru)

## ЯЗЫКОВЫЕ СРЕДСТВА АКТУАЛИЗАЦИИ КОНЦЕПТА «КОНЕЦ» В ЛАКСКОЙ И АРЧИНСКОЙ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКОЙ КАРТИНЕ МИРА

В статье дается сравнительный анализ языковых средств, актуализирующих концепт «конец» в лакском и бесписьменном родственном арчинском языках. Выявляются и описываются ядерные и периферийные компоненты концепта «конец». Особенностью концептосферы дагестанских языков является то, что в них значительный ареал занимают смыслы, облакаемые в форму фразеологических выражений. Анализ материала показал, что в языковой картине мира как лакцев, так и арчинцев концепт «конец» представлен широко. Фразеологические единицы лакского и арчинского языков дифференцируются по характеру репрезентируемых ими действий.

Проведенный сравнительный анализ фразеологизмов с концептом «конец» позволил выделить наиболее яркие, типологически общие и специфические для каждого из сравниваемых языков особенности лакской и арчинской лингвокультур. В сравниваемых языках фразеологические единицы дифференцируются по характеру репрезентируемых ими действий. В связи с этим в статье выявлены различные семантические группы фразеологических единиц с концептом «конец». Для ряда фразеологических единиц с концептом «конец» выделены национально-культурные компоненты.

**Ключевые слова:** концепт «конец», арчинский и лакский языки, языковая картина мира, ядерная лексема, национально-культурный компонент, заимствование.

Многочисленные исследования свидетельствуют о том, что концептология является одним из активно развивающихся направлений современной лингвистики. Лингвокультурный концепт «конец» представляет собой значимый социокультурный феномен. Он является ключевым компонентом лакской и арчинской национальных культур, который отражает национальный характер, важные категории жизненной философии народов – носителей языков. Данный концепт не был объектом комплексного лингвокультурологического исследования в дагестанских языках.

Как мы знаем, чтобы определить характерные особенности концепта, его актуализацию в языке, необходимо исследовать фразеологический и паремнологический материал. Фразеологизмы и паремии служат для описания самых различных явлений и ситуаций в жизни человека. Это говорит о том, насколько данное понятие важно для носителей того или иного языка [1, с. 240].

В отличие от лексических концептов, которые имеют вербальную актуализацию прямыми, денотативными значениями, фразеологические концепты проявляются в том, что рациональный смысл фразеологических единиц того или иного языка закодирован. Репрезентация фразеологического концепта вызвана желанием экспрессивно, образно отразить определенную мысль, дать эмоциональную оценку тому или иному феномену [1, с. 241].

Фразеологические единицы лакского и арчинского языков дифференцируются по характеру репрезентируемых ими действий [3], [4]. В сравниваемых языках мы выявили следующие семантические группы:

### а) значение «завершение какого-либо вида деятельности»

Ядерной лексемой среди фразеологических единиц арчинского и лакского языков, которые обозначают конец действия, является заимствованная из арабского языка лексема *ахир* – «конец», а также *о1хъакес*, *лакхукес* (*лакхуас*) – «закончить»:

1) закончить, завершить что-либо, подвести черту: *хабар бо1хъа1бекес* – «завершить разговор», *ари о1хъа1кес* – «закончить работу»;

2) положить конец чему-либо: *ари лакху ас* – «завершить работу», *о1хъа1кес ати* – «дай закончить» (= молчи), *ч1ат кут1а* – «сократи разговор» (в значении «завершить разговор»). *Ясхъи хъимис яму латтишиву лакхуйит-ти*. – «Сегодня после обеда он от нас закончился (= умер)»; *Ахир ит1иттут арии икурт1у*. – «Без конца работа не бывает»; *Зари теб нокъа бакху, ахир гъан х1укму збттену синт1у*. – «Я их дома оставил, не знаю в конце, к какому решению пришли»; *Ахиллит босдут гъаракийт1у бона, адамлис бала арди-ги*. – «То, что можно сказать в конце, в начале сказав, человека не обижай». *Эденнут ари о1хъа1 эттита дахъа1 уну*. – «Когда вся работа закончилась, пришла ты тоже»; *Ч1ат кут1а а, арии лабхан а* – «Речь сократи, работу увеличь»; *Г1уммара кут1утту ло ийдил Г1умар*. – «У которого жизнь короткая, парень был Омар».

В лакском языке: *даву къуртал дан* – «закончить работу», *ч1ун къуртал хъунни* – «время закончилось (вышло), пришло к концу». *Махъ учинмур хъхъ-ич1 мат1ра*. – «Что надо сказать в конце, в начале не говори»; *Ссайн буккурив къак1упли миннал гъал гъа ахирданий*. – «Не знаю, к чему в конце пришел их разговор»; *Даву къуртал дува яла шаппай насу*. – «Закончи свою работу, потом иди домой»; *Буч1ириг ттун ттула даву къурталдан*. – «Разреши мне поставить конец своей деятельности».

Особо следует отметить фразеологизм арчинского языка *ахиркъаду* – «наконец, в конце концов» – это устойчивое сочетание, заимствованное из аварского языка, интересно тем, что буквально переводится как «конец даже в обед». Любое дело принято начинать с раннего утра, а если не начали с утра, то хоть к обеду. Так закрепилась в языковом сознании народа данная фразеологическая единица – «наконец, т.е. если не утром, то в обед» [2, с. 82].

В арчинском: *Ахир-кьаду гъан х1укму эбтти виш?* – «В конце концов, какое решение было у вас?». *Ахир-кьаду вас гъан ас лъул би* – «В конце концов, что ты собираешься делать?»

В лакском: *Махъва-махъу бувсунни шьери* «в конце концов, рассказал стихотворение. *Махъва-махъу инсаннал мяррипат дик1ан аьркини* – «В конце концов, у человека должна быть совесть».

Широко употребляются во фразеологических и паремнологических единицах лакского и арчинского языков теонимы и их дериваты.

В мусульманской религии в завершение любой молитвы произносят слово «Фатиха», что означает «конец, завершение молитвы». В арчинском и лакском языках арабизм *фатиха*, претерпев некоторые фонетические адаптации, стал частью устойчивого сочетания *потиха бос*. Данная единица отличается регулярностью и частотностью в употреблении. Исходное денотативное значение завершения молитвы стало широко употребляться в отношении любого другого агентивного действия с компонентом «закончить, завершить; прийти к концу».

В арчинском языке: *потиха бос*. – «Потиха сказать» (завершить, закончить что-либо). *Дурба, лакъу а ари, потиха ба, ч1ем эттили нокъиши хъе1с*. – «Давай, закончи работу, скажи, домой идти пора»; *Хабар абхатс ба, адамтил бехъиши би*. – «Задай разговор (= закончи разговор), люди идут».

В лакском: *амин уча* «амин скажи» (чтобы хорошо закончилось). *Вила дай мургу кьурталдува, дуаьгу дуккигъарзат ххуйну хъунна куну*. – «То, что делаешь, тоже заверши и дуа почитай, чтобы хорошо все было». *Ахир хайрдаин дукканна куну дуаьдува*. – «Помолись за то, чтобы конец был хороший»;

#### б) сема «уничтожение»

В лакском и в арчинском языках ядерными для семы «уничтожение» являются такие лексемы: *арч*. *оц1* – «огонь», *ды1кь1* – «зола», *гун* – «пыль»; *лак*. *ц1у* – «огонь», *к1алаш* – «пепел», *лах* – «зола» и др.

В арчинском: *Оц1 эльа, ят ихъ ачуттиб адамтилчес*. – «Пусть сгорят в огне люди, которые так нам навредили»; *Надир Шагъли ды1кьы1ттик кевккисувли кь1вет1уву яттиннен духур*. – «Надир Шах в пепел превратил два аварских села»; *Бис кьэват1лишмен халимес парала цахуттут ари этти*. – «Моих соседей семью, будто молния ударила (= в знач. умерли)»; *Тарактор акъули Х1усенему нокъ дарба-дигъатав*. – «Трактором Гусейн дом разрушил»; *Дунил хирх эттили иннут раг1-мич де1хху1-дек1у*. – «От землетрясения вся посуда разбилась (= уничтожилась»; *Марху букърасабас, марху бит1иши абас* «букв.: высушить корень, корень уничтожить» (уничтожить кого-либо); *Зари теб гуннетик кевккис абухъи, муши кье1бдит1омч1иш* – «Я их в пыль превращу, если хорошо вести не будут»; *Хос чучибос ас нах1ну уетту гъекъана*. – «Имущество уничтожить (букв.: смыть водой), которое появилось ничтожество»; *Некьуттишиву вит1иша увс кьан*. – «Надо убрать с лица земли (= уничтожить)».

В лакском: *Думур дакъамур ц1арал луххайн к1ура даен дурунни*. – «Все, что было, огонь превратил в пепел»; *Тлун махъа ччан бик1ан буме, на бирибам анна*. – «Тех, кто меня обидит, я сотру в пыль». *Ина ц1арал ччучивуй*. – «Чтоб тебе наступил конец от огня». (Проклятие); *Ц1арайн руртун ччурчуну кьаританна*. – «Брошу в огонь и сожгу дотла»;

#### в) «завершение жизненного цикла»

Как мы знаем, в древние времена наши народы пережили множество нашествий внешних врагов, которые становились причиной гибели большого количества людей. Такие трагические для народов события ярко отразились во фразеологической и в паремнологической картине мира лакского и арчинского языков. Для актуализации названного концепта в сравниваемых языках мы выявили большое количество фразеологических единиц, которые репрезентируют конец жизни, уход из жизни, смертельный исход. Такие единицы возникли из потребности в каждой конкретной ситуации подобрать именно то выражение, которое не ранит сердце матери, девушки, отца и народа в целом. Анализ материала лакского и арчинского языков позволил дать следующую классификацию фразеологических единиц, репрезентирующих *ахир* «конец» как «завершение жизненного цикла»;

##### 1) завершение жизненного цикла, т.е. уход из жизни

В арчинском языке: *ахарлин ранг асас* – «умереть, принять смертельный цвет»; *к1анхиртут гыл ол1мус* – «последний вздох испустить»; *рух1 шубус* – «букв.: душу забрать» (= умереть); *ижал ба1хъа1«смерть пришла»* (= умер); *хьонк1 бо1хъа1 беке* – «хинкал закончиться» (= умереть); *латтишшеу лакъу ийтти* – «кто-либо скончался (букв.: от нас закончился, ушел)»; *лакъу ийтти* – «скончался»; *г1уммаралиттиш лакъуийтти* – «из жизни ушел»; *дуниллиттиш хьохъ ачу* – «отвернулся от жизни (букв.: повернул спину от жизни)». *Ахарлин ранг асутта элт1у якъа1н кер к1ахъуттут адам*. – «Букв.: Когда смертельный цвет одевает, мы понимаем, что человек умирает»; *Лъасишав рух1 шубус жунт1у нокълин дикъинна кьан*. – «Чтобы душу забрали (= умереть), каждый хочет во дворе своего дома (= у себя); *Лъибт1у ихълиннут ац1и хъа1ли гьалпыттуб ижал ба1хъа добас*. – «Три дня только заболел, легкая смерть пришла бабушке»; *К1анхиртут гыл ол1антта лъавак ч1ат бос адам эдит1у тувмин*. – «Последний вздох когда выпускал, рядом человека не было у него»; *Ижал ба1хъа1нч1иш, мисирттен массу хербит1у*. – (Посл.) «Если смерть пришла, и от золотой постели поль-

зы нет»; *Ижал сабккирши борцирт1у*. – «Смерть не ждет (букв.: «ожидая, не стоит») [4, с. 105]; *Ахдуб сапаллит ухъа1 лузу дия, яса нент1у кулу этти*. – «В далекий путь ушел наш папа, уже мы осиротели»; *Жигьилмиттиур дунил оцаратти лъанна, тормулзу лъва бошормин ик1маш кьанкулу а1х1у1*. – «Будучи молодой, мир покинула жена, вместе с ней в сердце мужа угасла любовь».

**В лакском:** *биек1у биек1унни* – «смерть пришла», *ивк1унни* – «умер (в знач. «закончил жизненный путь»)», *биек1улуп лажин ккарккунни* – «увидел лицо смерти». *Тул ч1ахху чувнач1ан биек1у биек1унни*. – «К моему соседу пришла смерть». *Биек1улуп ссавурда кьассар*. – «У смерти нет терпения, смерть не ждёт». *Ласу шаргу цакъини кьуртал хьунни*. – «Муж и жена в один день закончились (умерли)»;

##### 2) конец жизни как последний путь

В арчинском языке: *абадлувтут нокъиши хъе1с* – «в вечный дом идти (= в последний путь отправиться)»; *ахдуб сапаллит хъе1с* – «в далекий путь уйти (= умереть)»; *хараши ба1кьа1с ит1иттуб сапар эбт1мус* – «букв.: откуда нет возврата, путь завязать (= в путь отправиться)»; см. в аварском языке: *Нахъ вуссунареб сапар бухъизе* – «букв.: откуда нет возврата, путь завязать (= в путь отправиться)»; *к1анхиртут сапарлит т1алоцис* – «проводить в последний путь; отдать последний долг»; *к1имк1мул ас, эхмул ас* – «совершить ритуалы похоронных проводов». *Тот ихъна Расул Х1амзатов к1анхиртут сапаллит т1алуцис марчи ба1хъа1ли эбде*. – «В тот день Расула Гамзатова в последний путь провожать пришли все»; *Гьинц адам к1амухур эхмул ас гьалта эттили*. – «Сейчас, когда человек умирает, проводить в последний путь стало легче (совершать похоронные ритуалы).

В лакском: *танал ахир ххуйсса хьунни* – «его конец оказался хорошим (об умершем человеке). *Уссу т1айла увккуссар оьрмулуп махъва махъсса ххул-лийн*. – «букв.: Брата проводили в законченный жизненный путь»;

##### 3) конец жизни как способ уйти из жизни

В арчинском языке: *ижал бирккуст* – «букв.: «искать смерти» «покончить собой, наложить на себя руки»; *ижал буцбус* – «букв.: «смерть взять» (= покончить собой); *хъеве1нхур т1анк1бос* – «покончить жизнь самоубийством» (букв.: «прыгнуть со скалы»); *Ижаллин себек т1анк1бос* – «прыгать в рот смерти»; *и-жууу жусуу учас* – «покончить с собой»; *Кул эльас* – «руку приложить» (= покончить с собой); *куллино1кьши к1ис* «букв.: от руки умереть».

В картине мира сравниваемых языков *к1имк1мул* – «смерть» (*ахир* – «смерть») выступает неотъемлемой частью концепта «конец».

Характер смерти, то, как человек ушел из жизни, как наступила смерть, было значимо для мусульманского народа, который был глубоко религиозным и строго соблюдал все каноны ислама.

Во фразеологических единицах арчинского и лакского языков чаще, чем глагол *лакъукес* – «закончить» используется синонимичная лексема *к1ис* – «умереть»: *к1имк1мул, к1ис* – «смерть, умирать».

В арчинском языке: *оц1 к1али* – «огонь умер» (= стал слабым), *дик1ис (к1ис) ижалукун кьант1у* – букв.: «как умереть смерть не хочу» (в значении «очень не хочу»). *Гьарактут хварукул о1хъи1ли ло к1вамаш хараши, лурчен оц1 к1али, т1оши ийттили Мах1муд*. – «Раньше которая была радость ушла, в глазах огонь погас, после того как сын умер, опустел Махмуд»; *К1ис ижалукун кьанши эдит1у бишимма духътрихъи1ши дехъе1с*. – «Как не хотела, также не хотела в чужое село поехать»; *К1имк1мул эхас вил1ит1у духур хъа1ли эди*. – «На похороны семь селений приходило».

Такие же примеры мы находим в родственном аварском языке: *Гьаб нусго ц1аракьялда гьоркьоб жинцаго т1аде босун ка- милго хвел бухъизе лъалев чиросут гъеч1о (из газеты «Асса-лам» №16/2008 г.)* – «В этих домах не было ни одного человека, который смог бы сам провести похоронные ритуалы умершему».

Проведенный сравнительный анализ фразеологизмов с концептом «конец» позволил выделить наиболее яркие, типологически общие и специфические для каждого из сравниваемых языков особенности лакской и арчинской лингвокультуры.

Рассмотренный нами фразеологический материал показал, что среди фразеологических единиц, выражающих концепт «конец», встречаются выражения, имеющие два и более значений: в арчинском языке:

**лакъукес** – 1) «умереть», 2) завершить начатое дело;

**о1хъа1 кес** – 1) «завершить, закончить», *куммул о1хъа1 этти* – «еда закончилась», 2) о1хъикес атис – «закончить разговор, завершить ссору», *ихъ о1хъа эттити* – «букв.: «день у которого закончился» (= злой, вспыльчивый человек).

В лакском: *ц1у лершунни* – «огонь погас (потух)», *На биеч1аннисия цах-лил*. – «Я бы умерла от страха». *Ивч1арчангу кьуртал дува дуллай дайдыхь-мур*. – «Хоть умрешь, заколчи то, что начал делать».

Резюмируя вышеизложенное, отметим, что в обоих языках процесс образования новых значений происходит как в результате вторичного образного переосмысления, так и в результате параллельного переосмысления.

Рассмотренный нами фразеологический материал помогает создать картину эстетического своеобразия сравниваемых языков, говорит об их философской направленности, лингвокультурологической и этнолингвистической самобытности [3, с. 543].

## Библиографический список

1. Брыкина Е.В. Фразеологический фрагмент языковой картины мира диалектоносителей. *Слово сознание – культура: сборник научных трудов*. Москва, 2006: 240 – 248.
2. Ареал фразеологических единиц аварского языка в рамках концепта *ahir* «конец». *Вопросы кавказского языкознания*. Махачкала. 2011: 81 – 91.
3. Магдильова Р.А. Сравнительный анализ языковых средств актуализации концепта «пространство» в арчинской и аварской фразеологической картине мира. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; № 5: 543 – 545.
4. Самедов Д.С., Магдильова Р.А. *Арчинские фольклорные тексты разных жанров*. Махачкала, 2017.

## References

1. Brykina E.V. Frazеologicheskij fragment yazykovoj kartiny mira dialektonositelej. *Slovo soznanie – kul'tura: sbornik nauchnyh trudov*. Moskva, 2006: 240 – 248.
2. Areal frazeologicheskikh edinic avarskogo yazyka v ramkah koncepta *ahir* «konec». *Voprosy kavkazskogo yazykoznanija*. Mahachkala. 2011: 81 – 91.
3. Magdilova R.A. Sravnitel'nyj analiz yazykovykh sredstv aktualizacii koncepta «prostranstvo» v archinskoi i avarskoj frazeologicheskoi kartine mira. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; № 5: 543 – 545.
4. Samedov D.S., Magdilova R.A. *Archinskie fol'klornyje teksty raznyh zhanrov*. Mahachkala, 2017.

Статья поступила в редакцию 02.12.19

УДК 811.351.22

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10274

**Mutalov R.O.**, Doctor of Sciences (Philology), Professor, Chief Researcher, Department of Caucasian Languages, Institute of Linguistics of the Russian Academy of Sciences (Moscow, Russia), E-mail: mutalovr@mail.ru

**THE PHONETIC PECULIARITIES OF THE SHARI DIALECT OF THE DARGIN LANGUAGE.** The paper presents a study of phonetic peculiarities of the Shari dialect of the Dargin language. The Shari dialect belongs to the southern Dargin idioms, which, in comparison with the Northern ones, retain many archaic features. However, there are several phonetic features in Shari that are absent in other southern idioms, but are represented in Northern ones. The purpose of this article is to study the phonetic features of the Shari dialect, which will contribute to the comparative historical research on Dargin idioms. The article studies the processes of identifying and describing all the differences of the sound system of Shari speech in comparison with the other Dargin idioms. A comparative method and a method of synchronous analysis are used to reveal all the above-mentioned processes. The phonetic system of the Shari dialect remains unstudied nowadays, that's why the study of it is relevant. The novelty of the study is that it gives the first distinctive features of the sound system of the Shari dialect, reveals specific sound correspondences that are characteristic only to this dialect. It is found out that the Shari speech has peculiarities that are characteristic to the Northern Dargin dialects, but not to the Southern ones. The material for a research is collected directly from native speakers of different ages. In the future, the results of the study will be used in forming a comparative and historical phonetics and grammar of Dargin languages.

**Key words:** Caucasian languages, Dargin languages, phonetics, sound correspondences, labialization, palatalization, degemination.

**Р.О. Муталов**, д-р филол. наук, проф., главный науч. сотр. отдела кавказских языков Института языкознания Российской академии наук (РАН), г. Москва, E-mail: mutalovr@mail.ru

## ФОНЕТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ШАРИНСКОГО ДИАЛЕКТА ДАРГИНСКОГО ЯЗЫКА

Статья посвящена исследованию фонетических особенностей шаринского диалекта даргинского языка. Шаринский диалект относится к южнодаргинским идиомам, в которых, по сравнению с северными, сохранилось много архаических черт. Тем не менее в шаринском имеется несколько фонетических особенностей, которые отсутствуют в других южных идиомах, но представлены в северных. Целью данной статьи является изучение фонетических особенностей шаринского диалекта, которые будут способствовать проведению сравнительно-исторических исследований по даргинским идиомам. В статье решаются следующие задачи: выявление и описание всех имеющихся в звуковой системе отличий шаринской речи в сравнении с материалом других даргинских идиомов. Для решения приведенных задач использованы сравнительно-сопоставительный метод и метод синхронного анализа. Фонетическая система шаринского диалекта остается пока не изученной, в чем заключается и актуальность данного исследования. Новизна работы в том, что в ней впервые даны отличительные особенности звуковой системы шаринского диалекта, выявлены специфические звуковые соответствия, которые характерны лишь для данного диалекта. Выявлено, что шаринская речь обладает особенностями, не встречающимися в южных даргинских диалектах, но характерных для северных. Материал исследования собран непосредственно у носителей языка разных возрастов. В перспективе результаты исследования будут использованы при создании сравнительно-исторической фонетики и грамматики даргинских языков.

**Ключевые слова:** кавказские языки, даргинские языки, фонетика, звуковые соответствия, лабиализация, палатализация, дегеминация.

Шаринский диалект распространен в с. Шари Агульского района Республики Дагестан. В 1944 году шаринцы, как и другие жители малых селений, были переселены в Чечню. В конце 50-х годов жители этих селений вернулись в родные аулы, а в 60-х годах они переселились на равнину. Их носители проживают в населенных пунктах со смешанным национальным составом, языки быстро исчезают.

В даргиноведении остро стоит проблема изучения речи жителей подобных селений. В классификации даргинских диалектов С.Н. Абдуллаева, представленной в его монографии [1], нет сведений о речи этих селений (Шари, Хахри, Санакари, Кала-Корейш и т.д.). В дальнейшем речь их также практически не исследовалась, в связи с чем остаются нерешенными и спорными вопросы места данных идиом в лингвистических классификациях. Между тем полевые исследования показывают, что говоры жителей данных селений обладают значительными отличиями от других даргинских идиом [2 – 12].

В классификации С.М. Гасановой годашаринская речь считается говором чирагского диалекта (наряду с анжукским; а амукский при этом выделен в самостоятельный диалект [3, с. 40]).

В «Атласе кавказских языков» [4] шаринская речь отнесена к амукскому диалекту. В нашей статье, посвященной исследованию падежной системы шаринского диалекта [5], высказано предположение о близости данного диалекта к кайтагскому наречию.

С 2015 года нами проводится полевая работа по изучению шаринской речи в селениях Тубе и Кумторкала Кумторкалинского района Дагестана. С целью подготовки корпуса текстов собрано более 12 часов аудиозаписей, они расшиф-

рованы и переведены на русский язык. Собраны также именной и глагольный словари, готовится грамматический очерк данного идиома.

Проанализированный нами материал дает возможность предварительного классифицировать шаринскую речь в качестве самостоятельного диалекта, близкого к кайтагскому. В ней представлен ряд переходных явлений, присущих другим соседним даргинским идиомам; это своего рода связующее звено между кайтагским и юго-западными даргинскими идиомами. В то же время шаринский диалект обладает своеобразными особенностями, которые не отмечаются ни в кайтагском, ни в распространенных поблизости ицаринском, амукском, худукском идиомах.

Для даргинских диалектов характерно произношение в конце именных и глагольных форм одного из гласных звуков *и* или *е*. [6]. Данное отличие проявляется в использовании в окончании гласного *е* или *и* в маркерах мн. числа существительных, показателях эргатива, деепричастия и наречия. По данному признаку даргинские идиомы можно разделить на 2 группы:

- а) диалекты, использующие в конце словоформ гласный звук *и* (их условно можно было бы назвать «икающими»),
- б) диалекты, использующие звук *е* («екающие»).

Гласный *и* используется в ауслауте словоформ следующих идиомов: акушинского, урахинского, кайтагского, муиринского, ицаринского, амукского, худукского. Екающими можно назвать идиомы: цудахарский, сирхинский, тантынский, кубачинский, кадарский, мекегинский, мургукский, чирагский, мегебский. Распространение данного явления невозможно объяснить ни географическим расположением идиом, ни их лингвистическими характеристиками; разброс достаточно



широк – изоглоссы ауслаутных звуков *ли* в даргинском ареале принимают причудливые формы: иканье в конце слов представлены как в северных даргинских диалектах, так и в южных без какой-либо закономерности. Особенность шаринского диалекта заключается в том, что он относится к екающим идиомам, тогда как окружающие идиомы – кайтагский, ицаринский, амукский, хуцуский – являются икающими. Одной из ярких особенностей шаринской речи является дегеминация звуков в начале слов: *гуртта* (ккуртта (в скобках даются ицаринские эквиваленты с геминированными анлаутными звуками)) – «лиса», *гацца* (кквация) – «кобыла», *гъаркьа* (къаркьа) – «камень», *гъахъба* (ккъахъба) – «куропатка», *жаккаце* (ччакквация) – «красивый».

Даргинские диалекты по признаку наличия/отсутствия геминированных звуков делят на две группы:

а) диалекты с геминированными звуками (южные идиомы, или диалекты цудахарского типа);

б) диалекты без геминированных звуков (северные идиомы, или диалекты акушинского типа) [7, 1, 6].

Шаринский диалект относится к диалектам цудахарского типа, в нем представлены геминированные звуки. Однако для диалектов цудахарского типа является несвойственным в начале слов такой фонетический процесс, как дегеминация. Такое явление не встречается и в северных диалектах. Тем не менее подобный переход смычных звуков в спиранты обнаруживается в кадарском языке, распространенном в северной части даргинского ареала, вдали от других даргинских диалектов: «Характерной особенностью кадарской речи, обособляющей её от других диалектов и говоров даргинского языка, является звукоособотворение заднеязычных звонких спирантов *гъ*, *з* заднеязычным смычным глухим *къ*, *к*. кдр. *гъахъ* – «спина», литер. *къахъ*; кдр. *гъача* – «теленек, бычок», литер. *къача*; кдр. *гъангъа* – «нос», литер. *къангъа* [8, с. 66].

Объяснение данного явления заключается, возможно, в том, что кадарский язык также распространен на периферии даргинского ареала, в нем также имеются архаические черты. Возможно, кадарский, самый северный даргинский диалект, и шаринский, самый южный, являются островками, в которых сохранились схожие фонетические явления, которые исчезли в других даргинских диалектах. Но вполне также допустимо, что на каком-то этапе исторического развития они контактировали между собой. Дегеминация в шаринском происходит не во всех случаях, когда в начале слова представлен геминированный звук, имеется достаточно много слов с анлаутным геминированным звуком: *плянн* – «ремень», *ттуеъу* – «петух», *цце* – «соль», *ккэза* – «мотыга» и т.д.

Проведенное исследование показало, что дегеминации начальные звуки подвергаются в том случае, если далее в слове есть другие геминированные звуки или стечения согласных. Дегеминация геминированных звуков в шаринском диалекте встречается и в середине слова при образовании форм множественного числа существительных: *датте* – «отец», *ддатте*; *бурхха* – «потолок», *бурх-ме*; *гуртта* «рубашка», *гуртте*, *рицци* – «сестра», *рицбе*.

Другая яркая особенность шаринской речи заключается в том, что в нем отсутствуют лабиализованные звуки, функционирующие во всех соседних диалектах [9]: *жаккаце* – «красивый», *ччакквация* (ицаринское), *кьял* – «корова», *кьял* (кайтаское).

Лабиализация представлена практически во всех даргинских языках и диалектах, за исключением нескольких идиомов центральной части – акушинского (основы даргинского литературного языка), мугинского, верхнему лебкиского [1]. А из южных даргинских идиомов лабиализация отсутствует лишь в шаринском.

Еще одна уникальная особенность шаринской речи – звукопереход *м* – *н*. Инлаутный и ауслаутный губной, губно-губной сонорный звук *м* в шаринском диалекте, как правило, заменяется сонорным *н*: *унхъу* (умхъу) – «ключ», *инссе* (имсси) – «ножницы», *тун* (тум) – «хребет», *дун* (дум) – «край», *лянц1* (лямц1) – «блеск», *ттыан* (ттыя) – «капкан». Подобное явление не отмечено ни в одном из других даргинских языков и диалектов. Данный факт шаринского диалекта представляет несомненный интерес для лингвистической типологии.

Выше было отмечено, что шаринский диалект по многим языковым характеристикам наиболее близок к кайтагскому наречию. Одним из признаков шарин-

ского диалекта, сближающим его с последним, является звукопереход губного смычного *б* в губной спирант *в*. Подобный переход наблюдается, как правило, в конце слов: *г1яб* (ицаринское) – «три», *г1яв*; *жеб* – «весна», *жев*. Особенно часто данное явление встречается в глагольных формах аориста, образованных посредством маркеров *-иб*, *-уб*: *буциб* – «поймал», *буцив*; *биличчиб* – «дал», *беччив*; *бариб* – «сделал», *барив*; *беруб* – «высохло», *бергъув*.

Переход звука *б* в спирант *в* в кайтагском получил широкое распространение. Как отмечает С.М.Темирбулатова, губно-губной смычный *б* в абсолютном конце слова в результате ослабления губной смычки переходит в губно-губной спирантоид *в* в ауслауте глаголов прошедшего времени в абсолютном конце ряда имен. В ряде случаев при стечении согласных губно-губной смычный *б* переходит в спирантоид *в* и в середине слова, но в конце слога [10, с. 45].

Для даргинских языков характерно явление палатализации, представляющее собой процесс перемещения вперед места артикуляции заднеязычных спирантов и смычно-взрывных [1, 6, 9, 12]. В шаринском диалекте палатализация распространена намного шире, чем в других южных идиомах: *гал* – «мальчик», *жиле* (мн. ч.).

В нем встречаются следующие звукопереходы заднеязычных спирантов: *хъ* – *ш* (*бархъара* – «прицепить», *баршив* – «прицепил»), *хъхъ* – *шш* (*ивхъхъара* – «открывать», *ившшив* – «открыл»), аффрикат: *г* – *ж*, (*кигара* – «сестра», *кижив* – «сел»), *к* – *ч* (*укана* – «есть», *учи* – «есть»), *кк* – *чч*, (*беккара* – «отдать», *беччив* – «отдал»), *кл* – *чл*: *урк1и* – «сердце», *урч1е*.

В статье И.А. Курбанова, посвященной англукскому и амукскому диалектам даргинского языка, соседствующим с шаринским, автор пишет, что в них «отсутствуют палатализованные и назализованные согласные» [11, с. 80]. Следует также отметить, что палатализация отсутствует в шаринском диалекте (похожим по звучанию на шаринский), распространенном по соседству с шаринским в Дахадаевском районе.

Аффиксом негативных форм глагола в шаринском диалекте служит маркер *-а*, как и в кайтагском. В работе [10] отмечается, что «в хайдакском диалекте отрицательные формы глагола образуются посредством частицы *а*», с её фонетическими вариантами *г1я*, (если гласный следующего слога *-я*, и *з* (если гласный следующего слога *е*): *барара* – *абарара* – «сделать – не сделать», *букана* – *абукана* – «покушать – не покушать» [10, с. 184]. Однако в шаринском диалекте в отличие от кайтагского при присоединении аффикса *а* к глаголам, начинающихся с гласных, в слове появляется сонорный звук *-й*: *агур* – «ушел», *агагур* – «не ушел», *уек1ан* – «умирающий», *ауек1ан* – «не умирающий». Функционирование сонорного *-й* в подобной позиции, судя по имеющейся литературе, также зафиксировано лишь в шаринской речи.

Следует привести и такую особенность шаринской речи, как отсутствие долготы гласных, которая широко функционирует в других южных идиомах, соседствующих с шаринским – ицаринском [9], аштынском, кубачинском [12].

Таким образом, в ходе работы достигнута основная цель исследования – подробно изучены фонетические особенности шаринского диалекта даргинского языка. Задачи, обозначенные во вводной части, полностью решены. В результате проведенного исследования выявлены следующие отличия шаринской речи от других даргинских идиомов. Данный диалект относится к диалектам екающего типа. Одной из особенностей шаринской речи является дегеминация звуков в начале слов; установлено, что данное явление наблюдается в тех случаях, когда в слове есть другие геминированные звуки или стечения согласных. Яркой особенностью шаринской речи является отсутствие в нем лабиализованных звуков. Другая особенность заключается в наличии звукоперехода *м* – *н*. Одним из признаков шаринского диалекта, сближающим его с кайтагским, является звукопереход губного смычного *б* в губной спирант *в*. Установлено также, что палатализация в рассматриваемом диалекте распространена намного шире, чем в других южнодаргинских идиомах. Результаты исследования будут использованы при составлении сравнительно-исторической фонетики и грамматики даргинских языков, а также при подготовке размеченного корпуса текстов.

#### Библиографический список

1. Абдуллаев С.Н. *Грамматика даргинского языка (фонетика и морфология)*. Махачкала: Дагучпедгиз, 1954.
2. Сумбатова Н.Р., Ландер Ю.А. *Даргинский говор селения Танты: грамматический очерк, вопросы синтаксиса*. Москва: Языки славянской культуры, 2014.
3. Гасанова С.М. *Очерки по даргинской диалектологии*. Махачкала, 1971.
4. Коряков Ю.Б. *Атлас кавказских языков*. Москва: Пилигрим, 2006.
5. Муталов Р.О. Падежная система шаринского диалекта даргинского языка. *Acta Linguistica Petropolitana*. 2017; Т. XIII, Ч. 1: 751 – 773.
6. Гаприндашвили Ш.Г. *Фонетика даргинского языка*. Тбилиси: Мецниереба, 1966.
7. Быховская С.Л. Имена существительные в даргинском литературном языке. *Язык и мышление*. Москва – Ленинград, 1940; Т. X: 64 – 101.
8. Вагизиева Н.А. О некоторых фонетических особенностях кадарского диалекта даргинского языка. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*: в 3-х ч. Тамбов: Грамота. 2016; Ч. 2, № 7 (61): 65 – 68.
9. Sumbatova N.R., Mutalov R.O. *A grammar of Icar Dargwa*. München: LINCOMEUROPA, 2003.
10. Темирбулатова С.М. *Хайдакский диалект даргинского языка*. Махачкала: Издательство ДНЦ РАН, 2004.
11. Курбанов И.А. К вопросу об англукском и амукском диалектах даргинского языка. *Путь науки. Международный научный журнал*. 2015; № 9 (19): 79 – 82.
12. Магомедов А.А. *Кубачинский язык. Исследование и тексты*. Тбилиси: Мецниереба, 1963.

#### References

1. Abdullaev S.N. *Grammatika darginskogo yazyka (fonetika i morfologiya)*. Mahachkala: Daguchpedgiz, 1954.
2. Sumbatova N.R., Lander Yu.A. *Darginiskij govor seleniya Tanty: grammaticheskij ocherk, voprosy sintaksisa*. Moskva: Yazyki slavyanskoj kul'tury, 2014.

3. Gasanova S.M. *Ocherki po darginskoj dialektologii*. Mahachkala, 1971.
4. Koryakov Yu.B. *Atlas kavkazskih yazykov*. Moskva: Pilgrim, 2006.
5. Mutalov R.O. Padezhnaya sistema sharinskogo dialekta darginskogo yazyka. *Acta Linguistica Petropolitana*. 2017; T. XIII, Ch. 1: 751 – 773.
6. Gaprindashvili Sh.G. *Fonetika darginskogo yazyka*. Tbilisi: Mecniereba, 1966.
7. Byhovskaya S.L. Imena suschestvitel'nye v darginskom literaturnom yazyke. *Yazyk i myshlenie*. Moskva – Leningrad, 1940; T. X: 64 – 101.
8. Vagizova N.A. O nekotorykh foneticheskikh osobennostyakh kadarskogo dialekta darginskogo yazyka. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*: v 3-h ch. Tambov: Gramota. 2016; Ch. 2, № 7 (61): 65 – 68.
9. Sumbatova N.R., Mutalov R.O. *Agrammar of Icar Dargwa*. München: LINCOMEUROPA, 2003.
10. Temirbulatova S.M. *Hajdaskij dialekt darginskogo yazyka*. Mahachkala: Izdatel'stvo DNC RAN, 2004.
11. Kurbanov I.A. K voprosu ob ankluskom i amuhskom dialektakh darginskogo yazyka. *Put' nauki Mezhdunarodnyj nauchnyj zhurnal*. 2015; № 9 (19): 79 – 82.
12. Magometov A.A. *Kubachinskij yazyk. Issledovanie i teksty*. Tbilisi: Mecniereba, 1963.

Статья поступила в редакцию 02.12.19

УДК 81

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10275

**Orehova O.E.**, Can. of Sciences (History), senior lecturer, German Language Department, MGIMO, Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: frauo@bk.ru

**PLACE OF YOUTH SLANG IN THE STRUCTURE OF LANGUAGE OPTIONS OF THE GERMAN LANGUAGE.** No language system can be static, moreover, historical variability is almost the main property of any living language. Over time, linguistic categories and phenomena change, emphasizing the influence of the time factor on the nature of the language, the knowledge of which, in turn, is possible only if the causes and results of these changes are identified. The article analyzes the classification of German language variants. Various classifications of linguistic varieties are considered in order to find out the place among them of youth slang. Young slang is considered by the germanists to be one of the "special languages". Youth slang can be seen as a transient sociolect, it cannot be considered as an only means of communication of speakers, but only an additional means of communication. The peculiar specificity of this phenomenon manifests itself mainly in its lexical and phraseological subsystem, and a characteristic feature of slang is its heterogeneity.

**Key words:** sociolect, youth slang, classification, language variant, criterion.

**O.E. Орехова**, канд. ист. наук, доц., МГИМО МИД РФ, г. Москва, E-mail: frauo@bk.ru

## МЕСТО МОЛОДЕЖНОГО СЛЕНГА В СТРУКТУРЕ ЯЗЫКОВЫХ ВАРИАНТОВ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА

Ни одна языковая система не может быть статичной, более того, историческая изменчивость является едва ли не основным свойством любого живого языка. Со временем языковые категории и явления изменяются, подчеркивая влияние фактора времени на природу языка, познание которого, в свою очередь, возможно только при условии выявления причин и результатов этих изменений. В статье анализируется вопрос классификации вариантов немецкого языка. Рассматриваются различные классификации языковых разновидностей с целью выяснения места среди них молодежного сленга. Сленг молодежи считается германистами одним из «специальных языков». Молодежный сленг можно рассматривать как транзитный социолект, он не может считаться единственным средством коммуникации говорящих, а лишь дополнительным средством общения.

**Ключевые слова:** социолект, молодежный сленг, классификация, языковой вариант, критерий.

Язык как социальное явление успешно функционирует в качестве средства общения, выражения мыслей и эмоций только на основе внутренней конкуренции: новые средства выражения постоянно появляются в противовес старым, навязывая борьбу, замещая имеющиеся варианты другими. Новообразования могут возникать в результате переосмысления уже существующих языковых форм или совершенно новых явлений языка. Варьирование является первым шагом к более существенным трансформациям в структуре языковой системы, превращением отдельных изменений в социальный факт. Даже краткий исторический экскурс убеждает в том, что немецкий язык никогда не оставался стабильно неизменным: с течением времени нивелировались вчерашние парадигмы, а языковые нормы наполнялись новым содержанием. Современная немецкая речь не звучит так, как она звучала из уст великого Гете, а те средства выражения, которыми он пользовался, отличны от популярных у Вольфрама фон Эшенбаха или Вальтера фон дер Фогельвейде, которые творили на несколько веков раньше. Медленно, но уверенно язык менялся, независимо от того, были ли эти изменения по нраву отдельно взятым его носителям.

Общезвестно, что национальный язык состоит из многих подсистем (территориальных, социальных), которые связаны между собой лексическим составом, грамматическими и фонетическими правилами. Параллельно с территориальными диалектами в языке существуют социолекты, которые являются ответвлением общенационального языка по своей сути, а их существование обусловлено социально-профессиональной дифференциацией общества. Вопросы социальной дифференциации языка являются одним из важнейших вопросов социолингвистики. Они содержат в своей основе известный тезис И.А. Бодуэна де Куртене о «горизонтальном» (территориальном) и «вертикальном» (собственно социальном) членении языка [1].

Цель нашего исследования заключается в анализе предлагаемых учеными классификаций и выяснении места молодежного сленга среди языковых разновидностей немецкого языка.

Х. Леффлером [2] представлено распределение языкового континуума современного немецкого языка как социолингвистической модели, основой распределения которой являются устная и письменная формы существования языка. В пределах указанных форм реализуются различные «лекты»: диалекты, «функциональные» (аналог функциональных стилей и институциональных дискурсов), социолекты, гендерные и возрастные «лекты», а также ситуативные «лекты», связанные с выбором определенного типа текста и стиля, идиолекты и медиалекты.

При этом автор указанной классификации замечает, что сами факторы, вызывающие возникновение той или иной разновидности языка, имеют экстралингвальный характер и влияют на его вербальную манифестацию. Возможно, эта классификация не является всеобъемлющей, однако, по мнению автора, вариативность речи – чрезвычайно сложное явление, описать которое можно лишь с различных точек зрения, учитывая при этом большое количество смежных случаев, которые на разных основаниях можно отнести к нескольким типам.

Внутренняя дифференциация языка является следствием и выразителем социальной стратификации общества. Более наглядное проявление внутриязыковой гетерогенности находится в зависимости от дифференцированности и комплексности социальной системы, которая пользуется определенным языком: чем более однороднее и элементарнее общественная структура, тем в меньшей степени дифференцирован язык, на котором говорят его члены. Однако и в высокоразвитых, и сложно структурированных обществах разница между вариантами языка не слишком большая, что объясняется тем фактом, что потребность в общении между представителями различных групп обуславливает тенденцию к уменьшению различий в языковых вариантах [3, с. 44].

В современной германистике исследователи считают возможным, структурируя весь языковой континуум, выделять несколько видов подсистем или вариантов, которые можно объединить в три группы:

1. Диалектные варианты, охватывающие диалекты, говоры и некоторые недиалектные формы, связанные с территориальным размещением языковых коллективов.
2. Диастратические варианты, к которым относятся варианты языка, характерные для социальных групп, а именно: специальные языки, охватывающих как профессиональные, так и групповые языки, а также языковые варианты, возникшие как результат дифференциации общества по гендерному или возрастному признакам.
3. Диафазические группы, которые образуют иерархию («вертикаль») стилистических слоев или стилистических уровней современного немецкого языка и определяются часто как диаситуативные группы лексики, или ситуолекты (Situolekte) [4].

Варианты языка, приведенные в классификации, невозможно четко отделить друг от друга. Границы между обозначенными группами лексики подвижны, поэтому можно говорить о переходе элементов языковых вариантов из одной группы в другую.

Социолекты современного немецкого языка можно считать одной из самых многочисленных и развитых языковых (лексических) группировок. Однако среди лингвистов нет единства мнений относительно самих квалификационных признаков, которые бы служили основанием отнесения того или иного явления к определенной группе, как нет и общей точки зрения относительно определения понятия «социолект». Социальная символизация отдельных языковых признаков базируется, по мнению Х. Леффлера [2], не на объективных, характерных для определенного языка свойствах, а зависит в большей степени от позиции и оценки социальных групп. Один и тот же языковой элемент может в одном случае иметь социолектный характер, в другом – нет.

Понятие «социолект» используется в лингвистических исследованиях и в лингвистической литературе неоднозначно: как синоним варианта языка, как синоним языка определенной группы, как общее понятие для профессиональной речи и жаргона или же как язык определенной социальной прослойки. Итак, социолект подразумевает определенное речевое поведение, развивается от группы к группе, которые образовали собственные наименования для обозначения разных вещей. Общая черта всех языковых вариантов, именуемых социолектами, состоит в том, что они, как правило, представляют собой дополнительное средство общения отдельных коллективов – социальных, профессиональных, групповых, возрастных. Возникая как ответная реакция на разнообразные потребности отдельных сообществ, социолекты сосуществуют в речевой практике одновременно с остальными языковыми формами, всегда выступающими в качестве первичных, основных, являясь лишь дополнением к ним.

Проблематичной в германистике представляется ситуация с классификацией социолектов. В германском языкознании нет однозначной позиции по классификации социолектов. Так, В. Вильдген различает специальные языки (*Fachsprachen*), которые образовались в разных профессиональных группах и своеобразные особые языки (*Sonder- und Geheimsprachen*), которыми пользуются различные сообщества «субкультуры» [5].

Х. Леффлер [2] выделяет социолекты и социолектные признаки как характерные черты отдельных групп, которые могут свидетельствовать о принадлежности к социальной группировке. Сами группы определяются на основе внеязыковых «социальных» признаков. Характерные социолектные черты могут быть представлены целым набором признаков и полностью или частично формировать социальную группу, основным признаком которой будет ее язык. Совокупность языковых признаков является основой для групповых (профессиональных) жаргонов (*Berufs-, Fach-, Wissens-, Schichten-, Standes-, sprache / Jargon*). Понимание социолекта как речевого поведения общественно обособленной группы лиц позволяет, по мнению ученого, считать вышеупомянутые языковые явления, а также специальные языки социолектами. Социолектами исследователь считает только те языковые варианты, носители которых образуют отдельную общественную группу на основе других признаков.

К. Киллиан отмечает, что к социолектам стоит отнести различные особые и специальные языки (*Sondersprachen*), характерной чертой которых, по его мнению, является содействие интеграции членов такого сообщества и их изоляции от внешнего окружения, а также использование специальных языков как средства идентификации при вхождении в сообщество других людей. Такие языки ученый называет «контр-языками» (*Kontrasprachen*), поскольку они служат для языкового отграничения от окружающих и противопоставления себя иным [6].

Однако, по мнению А.И. Домашнева, исследователям не удалось осуществить адекватную классификацию различных языковых образований из-за того, что в одном ряду закрытых «языков» оказались «языки» учеников, студентов, солдатские жаргоны и аргос ворон, что является ложной позицией. Такой подход к классификации социолектов немецкими лингвистами обусловлен, как считает А.И. Домашнев, тем, что они пытались включить их в две группы: профессиональные «языки» и так называемые специальные «языки», к которым в общий ряд внесены молодежный сленг, солдатский жаргон, закрытые аргос различных корпоративных, асоциальных и криминальных сообществ [7, с. 129].

Принципиально другой подход к пониманию немецких социолектов предлагает Н. Диттмар [4], подчеркивая, в частности, что социальные варианты неоднородны по своему характеру и имеют свою иерархическую структуру. А.И. Домашнев поддерживает позицию Н. Диттмара, который предлагает начинать классификацию немецких социолектов по социальным формам речи, к которым относятся в первую очередь наддиалектная форма языка – разговорно-бытовой язык.

К социолектам А.И. Домашнев [7, с. 132] относит и сленг, хотя отмечает, что среди специалистов нет единства взглядов по поводу того, существует ли вообще немецкий сленг, а также выделяет существование проблемы соблюдения установленных детальных критериев определения явления сленга, поэтому шкала оценок остается очень широкой: одни исследователи рассматривают такие высказывания как раскованные пренебрежительные формы обиходно-разговорной речи, другие видят в таких речевых формах явление жаргона, различных специальных языков.

Называя социолекты «языками», авторы энциклопедического справочника немецкого языка Е. Агрикола, В. Фляйшер, Х. Проче подчеркивали, что термин «язык» используется лишь условно в отношении образований, о которых идет речь, и не должен приводить к ложным толкованиям, поскольку под этим термином понимают не отдельные языки со своей структурой и общей системой, а на-

бор специальных средств лексического и словообразующего характера, которые по своему содержанию относятся к различным отраслям специальной лексики (*Sonderwortschatz*) [7, с. 133].

Особую группу социолектов составляют жаргоны и аргос. Во французской социолингвистике эти термины (жаргон, аргос) четко разграничиваются и изучаются отдельно. Нужно, однако, отметить, что среди немецких лингвистов нет единодушия в вопросе разграничения этих двух языковых явлений, которые, по мнению Н. Диттмара [4], практически невозможно отделить одно от другого, и поэтому ученый считает возможным не только объединить вышеупомянутые понятия, но и формации специальных языков, к которым он относит и сленг, в общую группу под термином «*Sondersprachen* (*Argot*(*olekt*) / *Slang*)».

Заметим, что такой подход к классификации немецких социолектов не нужно считать единственной позицией исследователей. Вышеупомянутая классификация социолектов поддерживается А.И. Домашневым, учитывая позицию ученого по выделению сленга и жаргонов / аргос из общей группы специальных языков.

Из целого ряда немецких социолектов заметно выделяется молодежный сленг, который, по определению Н. Гросса, «обозначает специфические способы речи и письма, с помощью которых молодежь стремится к своей языковой специализации и, таким образом, частично самоидентификации» [8, с. 33], уточняя: «языки молодежных групп – это те экзистенциальные формы, которые аккумулируют молодежный образ жизни и мировосприятия, противопоставляя установленному взрослыми стандартному языку» [8, с. 28]. Й. Андросопулос [9] рассматривает молодежный сленг как диафазический вариант, который четче маркирован, чем разговорный язык, поскольку в нем более явно выражен интернациональный элемент. Как и аргос, в целом это «второстепенная речь», которой молодежь пользуется дополнительно с «нормальным языком». Молодежный вокабуляр относится преимущественно к второстепенному субстандарту. Он считает молодежный сленг социолектом, носителями которого являются разные группы молодых людей, а его место расположено среди вариантов разговорного языка.

Молодежный сленг иногда называют «групповым языком». Принадлежность к группе и статус «специального языка» могут быть, по мнению Х. Леффлера, переходными, временными и постоянными. Соответственно ученый выделяет переходные (транзиторные), временные и постоянные социолекты. К транзиторным социолектам относятся возрастные субкоды немецкого языка – речь детей, учеников, молодых людей, студентов, взрослых и пожилых людей; временными социолектами он считает речь солдат, заключенных, спортивных жаргон, жаргон групп, которые объединяет совместное времяпрепровождение, язык Интернет-общения; постоянные социолекты – это языки женщин и мужчин, языки деклассированных элементов и идиш [2]. В.Д. Бондалетов считает правомерным называть язык молодых людей социальным диалектом, учитывая его функции, характер лексико-понятийной системы, сферы и условия употребления и другие структурно-языковые и экстралингвальные показатели. [10, с. 4]. «Молодежный язык» как калька термина «*Jugendsprache*» в германистике характеризуется неоднородностью и гетерогенностью. Неоднородность самой молодежной группы является причиной неоднородности языка, на котором она общается.

Как отмечает Б. Беккет, новые студии молодежного сленга не уделяют внимания эксплицитному рассмотрению понятия «молодежь». Современные исследователи отказались от восприятия речи молодых людей как омогенного явления, поэтому ученый предлагает рассматривать это языковое явление как «средство коммуникации между членами одной группы, которое существует преимущественно в устной форме и используется молодыми людьми в определенных ситуациях, а также характеризуется основными типичными чертами разговорного языка, группового языка и коммуникативной интеракции» [11, с. 15].

Социолингвистическая неоднородность молодежного сленга стала предметом внимания многих исследователей. Б. Беккет [11] считает параметры «север/юг» и «город/село» такими, которыми можно объяснить такую неоднородность, однако они касаются не только речи молодежи. Х. Леффлер [2] ищет объяснения различного языкового поведения молодежи в разном уровне образования. Н. Гросс [8] выдвигает на первый план принадлежность к различным группировкам и гендерную дифференциацию. Стоит заметить, что лингвисты объединяют дифференциацию молодежного сленга также по возрастному критерию, исходя из позиции о распределении продолжительности фазы молодости на три части – молодежь раннего подросткового возраста («*Praadoleszenz*»), подросткового и раннего юношеского возраста («*Adoleszenz*»), а также позднего юношеского возраста («*Postadoleszenz*»). Именно в период adolescence, как показывают многочисленные исследования, молодые люди активно прибегают к языковому эксперименту, производя своеобразные высказывания. Согласно социальному критерию выделяют язык школьников, студентов, профессиональных и неформальных групп молодежи.

Стоит отметить, что в современном глобализованном мире значительно влияние на формирование молодежного сленга английского языка, результатом взаимодействия которого с немецким стало появление речевого новообразования, получившего название *Denglisch* [12].

Причину появления термина можно, очевидно, связать с возникновением в 1960-х «молодежной культуры», активизированной англоязычной группой The Beatles, которая привлекала большое количество подростков и стимулировала таким образом культурную революцию с углублением разрыва между поколе-



ниями, в том числе из-за чрезмерного использования младшими «чужого» для старших английского. С другой стороны, популяризации английского языка способствовали экономические процессы в Евросоюзе. Отмена таможенных пошлин странами ЕС оживила торговлю между членами сообщества, а тесное экономическое сотрудничество, как известно, является одним из главных факторов интенсификации языковых взаимовлияний. Среди других причин стремительного взлета активности использования термина «Denglisch» нельзя не отметить то, что эту фазу в значительной мере стимулировали процессы объединения Германии и последующего ее вхождения в ЕС уже в полном составе. Как известно, именно лексика непосредственно связана с общественно-политическими и культурными изменениями в обществе и соответствующей реструктуризацией познавательной деятельности.

Несмотря на существование и достаточно активное использование термина в текстах публицистического и реже научного стилей, найти его четкой дефиниции не удалось. Понятие несет в себе броские оттенки негативно-ироничной эмоциональной нагрузки, что не является характерным для научных терминов. В большинстве случаев им оперируют именно неспециалисты в области лингвистики. В основном авторы склонны понимать под ним неоправданно большую совокупность английских заимствований в немецком языке, которые используют не столько с целью удовлетворения прямых коммуникативных потребностей, сколько ради развлечения.

Так, Х. Эхманн [12] видит причину активной англизации в дани моде. Речь, по мнению автора, как стиль одежды, дизайн жилья, марка авто или часов – отличное средство демаркации, социального размежевания между бедными и богатыми, старшими и младшими, прогрессивными и консервативными. «Отсталые» скажут: «Kaffee zum Mitnehmen», – те, что идут в ногу со временем, – «Kaffee to go», а самые прогрессивные – «Того» (что не имеет никакого отношения к Западной Африке). Мода на английский у молодежи стала настолько большой, что в немецком языке появились даже псевдозаимствования: слова, которые по звучанию похожи на английский, но на самом деле в последнем отсутствуют (например, das Handy, der Beamer читаются теперь на английский манер).

Итак, молодежный сленг – это транзитный (по Х. Леффлеру) социолект, принадлежащий к группе «специальных языков», характерное своеобразие которого ограничивается преимущественно его лексико-фразеологической подсистемой, поскольку грамматическая и фонетическая специфика проявляет незначительные отличия от стандартного языка. Молодежный сленг никогда не служит единственным средством общения его носителей, а считается второстепенным субстандартом, который молодые люди используют дополнительно к общенациональному языку. Сленг молодежи не стоит воспринимать как гомогенное явление, именно неоднородность является характерной чертой этого языкового явления, что может быть связано с географической локацией говорящих, тендерной и возрастной дифференциацией, принадлежностью к разным субкультурам.

#### Библиографический список

1. Беликов В.И., Крысин Л.П. *Социоллингвистика*. Москва: РГГУ, 2001.
2. Löffler H. *Germanistische Soziolinguistik*. Berlin: Erich Schmidt Verlag, 5, neu bearbeitete Auflage, 2016.
3. Крючкова Т.Б., Нарумов Б.П. *Зарубежная социоллингвистика. Германия, Испания*: монография. Москва, 1991.
4. Dittmar N. *Grundlagen der Soziolinguistik: ein Arbeitsbuch mit Aufgaben*. Gruyter, Walter de GmbH, 1997.
5. Wildgen W. *Stabilität und Variation in der Sprache. Studien zur Soziolinguistik und Sprachgeschichte*. Bremen, 1992.
6. Kilian C. *Erklärungsansätze und Funktion der Jugendsprache*. München: GRIN Verlag, 2010 <https://www.grin.com/document/164008>
7. Домашнев А.И. Проблемы классификации немецких социолектов. *Вопросы языкознания*. 2001; № 2: 127 – 139.
8. Gross N. *Strukturen der Heutigen Jugendsprache. Eine Soziolinguistische Untersuchung*. Norderstedt: GRIN Verlag, 2008.
9. Androutsopoulos J. Von fett zu fabelhaft: *Jugendsprache in der Sprachbiographie. Sprechalter. Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie – Heft*. 2001: 55 – 78.
10. Бондалетов В.Д. *Социальная лингвистика*. Москва: URSS, 2019.
11. Beckert B. *Jugendsprachvarietäten und Jugendsprachforschung in DDR und BRD: Differenzen und Gemeinsamkeiten*. Norderstedt: GRIN Verlag, 2011.
12. Ehmann H. *Endgeil: Das voll korrekte Lexikon der Jugendsprache, (Beck'sche Reihe)*. – München: C.H. Beck Verlag, 2005.

#### References

1. Belikov V.I., Krysin L.P. *Sociolinguistics*. Moscow: RGGU, 2001.
2. Löffler H. *Germanistische Soziolinguistik*. Berlin: Erich Schmidt Verlag, 5, neu bearbeitete Auflage, 2016.
3. Kryuchkova T.B., Narumov B.P. *Zarubezhnaya sociolinguistics. Germaniya, Ispaniya*: monografiya. Moscow, 1991.
4. Dittmar N. *Grundlagen der Soziolinguistik: ein Arbeitsbuch mit Aufgaben*. Gruyter, Walter de GmbH, 1997.
5. Wildgen W. *Stabilität und Variation in der Sprache. Studien zur Soziolinguistik und Sprachgeschichte*. Bremen, 1992.
6. Kilian C. *Erklärungsansätze und Funktion der Jugendsprache*. München: GRIN Verlag, 2010 <https://www.grin.com/document/164008>
7. Domashnev A.I. Problemy klassifikatsii nemeckikh sociolektov. *Voprosy yazykoznanija*. 2001; № 2: 127 – 139.
8. Gross N. *Strukturen der Heutigen Jugendsprache. Eine Soziolinguistische Untersuchung*. Norderstedt: GRIN Verlag, 2008.
9. Androutsopoulos J. Von fett zu fabelhaft: *Jugendsprache in der Sprachbiographie. Sprechalter. Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie – Heft*. 2001: 55 – 78.
10. Bondaletov V.D. *Social'naya lingvistika*. Moscow: URSS, 2019.
11. Beckert B. *Jugendsprachvarietäten und Jugendsprachforschung in DDR und BRD: Differenzen und Gemeinsamkeiten*. Norderstedt: GRIN Verlag, 2011.
12. Ehmann H. *Endgeil: Das voll korrekte Lexikon der Jugendsprache, (Beck'sche Reihe)*. – München: C.H. Beck Verlag, 2005.

Статья поступила в редакцию 02.12.19

УДК 82

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10276

**Gasanova G.A.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: [uzlipat066@mail.ru](mailto:uzlipat066@mail.ru)  
**Sagitova P.M.**, 2nd year undergraduate, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: [uzlipat066@mail.ru](mailto:uzlipat066@mail.ru)

**PHRASEOLOGICAL REPRESENTATION OF THE CONCEPT "APPEARANCE OF A PERSON" IN RUSSIAN AND AVAR LANGUAGE PICTURES OF THE WORLD.** The article describes the concept "appearance of a person" on the material of phraseological units of the Russian and Avar languages. The national-specific features of native speakers, depending on their perception of the world, are most clearly reflected in these language units. In this regard, it is customary to talk about the language picture of the world, which is one of the basic concepts of modern linguistics. Based on the analysis of linguistic material are defined and are characterized by semantic group, which implemented the concept of "appearance" and linguocultural analysis of these units has allowed to establish and to describe the factors that create national-cultural specificity of images in the language pictures of the world in both languages. From a functional point of view, a culture code is a way of describing the material and spiritual world in a cultural space by native speakers of a given language, as well as a way of conceptualizing the surrounding world.

**Key words:** language picture of the world, concept, human appearance, semantics of phraseological units, linguistic and cultural analysis.

**Г.А. Гасанова**, канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», г. Махачкала, E-mail: [uzlipat066@mail.ru](mailto:uzlipat066@mail.ru)  
**П.М. Сагитова**, магистрант 2 курса, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», г. Махачкала, E-mail: [uzlipat066@mail.ru](mailto:uzlipat066@mail.ru)

## ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ КОНЦЕПТА «ВНЕШНОСТЬ ЧЕЛОВЕКА» В РУССКОЙ И АВАРСКОЙ ЯЗЫКОВЫХ КАРТИНАХ МИРА

Настоящая статья посвящена описанию содержания концепта «внешность человека» на материале фразеологических единиц русского и аварского языков. В указанных языковых единицах наиболее ярко отражаются национально-специфические особенности носителей языка, зависящие от их восприятия мира. В связи с этим принято говорить о языковой картине мира, которая является одним из основных понятий современной лингвистики. На основе

анализа языкового материала определяются и характеризуются семантические группы, при помощи которых реализуется концепт «внешность», а лингвокультурологический анализ указанных единиц позволил установить (выявить) и описать факторы, создающие национально-культурную специфику образов в языковых картинах мира обоих языков.

**Ключевые слова:** языковая картина мира, концепт, внешность человека, семантика фразеологических единиц, лингвокультурологический анализ.

В данной статье предпринята попытка лингвистического и лингвокультурологического анализа фразеологических единиц, репрезентирующих концепт «внешность человека» в русском и аварском языках. Лингвокультурология изучает особенности отражения в единицах языка национально-культурной информации, связанной с материальной и духовной культурой народа, обычаями, мировоззрением, менталитетом и т.д. По словам В.А. Масловой, «фразеологические единицы, отражая в своей семантике длительный процесс развития культуры народа, фиксируют и передают от поколения к поколению культурные установки и стереотипы, эталоны и архетипы» [1, с. 82].

Одним из основных понятий лингвокультурологии является код культуры. «Культурный код – это система знаков (знаковых тел) материального и духовного мира, ставших носителями культурных смыслов; в процессе освоения человеком мира они воплотили в себе культурные смыслы, которые «прочитываются» в этих знаках» [2, с. 9].

Учеными выделяются следующие коды культуры: природно-ландшафтный, соматический, зооморфный, пространственный, временной, предметный, антропный, растительный, артефактивно-вещный, гастрономический, духовный (религиозно-антропоморфный). В толковых словарях русского языка дается следующее определение понятию «внешность». Внешность – Внешний вид человека, наружность [3]. Внешность – Наружный облик человека [4].

Исходя из данных определений, можно предположить, что концепт «внешность человека» является перцептивный концептом, так как основным средством его отражения является зрительное восприятие. В ходе семантического анализа ФЕ выявилось, что зрительно воспринимаемыми являются такие признаки, как рост (высокий, низкий), красота, телосложение (худой, толстый), возраст (молодой, старший).

Лингвокультурологический анализ собранного нами материала позволил выявить факторы, создающие национально-культурную специфику образов русского и аварского языков. Одним из таких факторов является использование во фразеологических оборотах названий населенных пунктов. Ср.: *Коломенская верста* – «Человек очень высокого роста; верзила» [5, с. 60].

Исходным образом для данного выражения послужило сравнение человека с высокими верстовыми столбами, установленными по указанию царя Алексея Михайловича по дороге из Москвы до села Коломенское, где была летняя резиденция царя [6, с. 9].

В русском языке во фразеологических единицах, характеризующих рост человека, характерной национально-культурной чертой является использование мер длины: *В косую сажень ростом. От горшка два [три] вершка. Коломенская верста. Аршин с шапкой*. В аварском языке это явление отсутствует, и для характеристики высокого человека используются фразеологизмы: *Бер гунтлугларев* – «высокий, необъятный» (букв.: глазом не охватить). *Зодихье гунтлугларев* – «высокий, громадный» (букв.: касающийся неба) [7].

Для характеристики человека маленького роста в обоих языках используются ФЕ с компонентами-соматизмами. В аварском языке: *квер гланасей яс (жо)* – «малышка, маленькая девочка» (букв.: девочкой с рукой). *Мальгеланасей жо* – «маленькая девчушка» (букв.: девочка с ноготок).

В русском языке: *с ноготок. Короче воробьиного носа*. Не менее интересно то, что в аварском языке во ФЕ со значением «высокий» имеется указание на лицо мужского пола, а во ФЕ со значением «человек невысокого роста» – на лицо женского пола: *Бер гунтлугларев* – «высокий, необъятный». *Зодихье гунтлугларев* – «высокий, громадный». *Квер гланасей яс* – «маленькая девочка». *Мальгеланасей жо* – «маленькая девчушка». В значении «красивый» в русском и аварском языках используется сравнение с картинкой: *Как картинка* – *Сурат гладай*. В аварском языке в этом же значении используются устойчивые сравнения с растительным и животным кодом культуры: *Пегь гладай* – «красивая» (букв.: цветку подобная). *Микки гладай яс* – «изящная, красивая девушка» (букв.: голубую подобная девушке). *Мокьокь гладай* – «изящная, красивая» (букв.: куропатке подобная). Образ куропатки в аварском языке, как и в других дагестанских языках, считается символическим. Женщина в Дагестане – олицетворение скромности, кротости. Она не должна привлекать внимания. В меру суетливая, маленькая куропатка со скромным неброским оперением – лучшее сравнение для женщины данной культуры, на которую большое влияние оказала религия. Это сравнение прямо противоположно сравнению в русском языке, в котором олицетворением красоты и величия выступает другая птица – павлин («А сама-то величавая, выступает, будто пава...» (А.С. Пушкин «Сказка о царе Салтане...»). Также в фразеологических оборотах со значением «красивый» используются сравнения с природными явлениями: *Бадисан бакь аккарай* – «очень красивая» (букв.: из глаз которой солнце светит) [8]. Неземная красота в русском языковом сознании также ассоциируется с религиозными образами, с произведениями искусства. Ср.: *Красивый(ая), как бог (богиня). Красив, как ангел. Однако божественная, ангельская красота* – это, по представлениям русских, не только внешняя кра-

сота, но и внутренняя: доброта, нежность, одухотворенность [9, с. 483]. В русской языковой картине мира красивые глаза сравниваются с животным миром: *глаза, как у лани, как у газели, как у серны*; с растительным миром: *красивые, как цветки; голубые, как васильки, как незабудки*; с библейскими, фольклорными и мифологическими персонажами: *голубые, как у Эльфы; красивые, как у богини* [9, с. 482]. В аварском языке также встретилось достаточно много фразеологизмов, описывающих красоту глаз: *Чалухал берал* – «красивые» (букв.: томные) глаза. *Сундусил берал* – «ласковые, нежные» (букв.: шелковые) глаза.

В аварском языке встречаются фразеологизмы со значением красивая, выделяющаяся из ряда других с использованием названий дорогих тканей, драгоценных камней: *Дарайдул гурде гладин* – «красивая» (букв.: как шелковое платье). *Читалда гьорл махмар гладин* – (букв.: как бархат среди ситца). В русском языке интерес представляет фразеологизм «как кровь с молоком» в значении «красивый, здоровый», который не имеет эквивалента в аварском языке, т.е. в аварском языке нет ФЕ, характеризующих внешность человека с компонентом «кровь». Однако фразеологизм *Баглар глануби* – «румяные щеки» (букв.: красные щеки) также имеет положительную коннотацию и может нести ту же смысловую нагрузку. Значение «красивый» имеет и фразеологический оборот *Бахьинаб нодо* – «о красивом, умном человеке» (букв.: белоснежный лоб).

Таким образом, в обоих языках и культурах в описании внешности человека сочетание красного и белого цветов характеризует здорового и красивого человека. В русском языке фразеологических единиц со значением «красивый» значительно меньше, чем в аварском языке. В аварских фразеологизмах, характеризующих внешность человека, используются и имена собственные: *Камалил Башир* – «красавец, «нарцисс» [7, с. 142]. Выражение возникло на основе легенды о молодом парне неопикуемой красоты – *Камалил Башире*. По преданию, в ауле Чох бы парень необыкновенной красоты по имени Башир. Не было ему прохода от девушек и женщин, даже когда он скрывался в горах и пещерах. Аульчане грозилась убить его и принести тело к дому родителей, тогда отец вынужден был собственноручно обезглавить своего сына Башира. Легенда повествует о грустной трагедии красавца Башира и его отца Камала, который был вынужден убить своего сына, чтобы избежать гнева сельчан. Так, благодаря этой легенде появилось выражение «*Камалил Башир*», характеризующее внешность человека. Однако оно имеет отрицательную коннотацию и эквивалентно слову «нарцисс». Фразеологических единиц со значением «некрасивый» в русском языке оказалось больше, чем в аварском языке. Негативная оценка внешности человека выражается в следующих фразеологических единицах: *Дурен (страшен), как смертный грех*. Очень, до крайней степени (дурен, страшен) [5, с. 120]. *Ни кожи ни рожи (у кого)*. Груб. прост. Кто-либо очень худ, некрасив, уродлив [5, с. 200]. *Кикимора болотная*. Прост. бран. О некрасивом, неприятно одетом человеке.

В выражении отразились ассоциации с женским персонажем русской (и отчасти южнославянской) мифологии – *кикиморой*. Обычно ее представляют в виде безобразной, неряшливо одетой и уродливой старухи в лохмотьях. Кикимора предпочитает обитать в сырых местах – отсюда выражение *кикимора болотная* [6, с. 299]. *Чучело гороховое. Пугалло гороховое (огородное)*. Неодобр. О нелепо, безвкусно одетом человеке; о человеке, служащем посмешищем. Оборот собственно русский. Восходит к обычаю ставить в горох, чтобы отпугивать птиц, пугало или чучело. Именно поэтому в выражении употреблено в качестве определения слово гороховое [6, с. 129].

В аварском языке: *Бегл бекарав* – «некрасивый, невзрачный» (букв.: со сломанным обликом). *Чурулье ккараб гунтлугл гладин* – (букв.: как мышьяк в помоях). Выражение эквивалентно русскому фразеологизму «как мокрая курица» (о человеке, имеющем жалкий вид). *Солдатасда ханжар гладин*. (букв.: как кинжал на солдате). Его русский эквивалент «как на корове седло». В период Кавказской войны горцы носили кинжалы, а русские солдаты использовали сабли, штыки [7, с. 301].

Следует отметить, что большое влияние на жизнь человека, в том числе и на язык оказывает религия. Характерным признаком влияния религии на формирование фразеологических образов является отсутствие в аварском языке фразеологических единиц, характеризующих волосы. Это связано с верованиями горцев: женщине-мусульманке не подобает ходить с непокрытой головой. В русской же культуре это не запрещено. Здесь длинные волосы – один из признаков красоты девушки, женщины. Ср.: *Коса – девичья краса*. Также в аварском языке отсутствуют фразеологизмы, обозначающие наготу, тогда как в русском языке они имеются: *в костюме Адама (и Евы); в чем мать родила*.

В ходе исследования встретились ФЕ с религиозным кодом культуры, характеризующие телосложение человека. Ср. в аварском языке: *Льабмоцил клал ккурае муьминчи гладин* – «худой, слабый» (букв.: как бедняк, постивший три месяца). Связь с тремя месяцами в исламском календаре, в которые обычно верующие соблюдают пост (не едят ничего и не пьют до заката). Выявились немало синонимичных ФЕ с зооморфным, предметным и растительным кодами культуры:

*кьварун вакьварав гьарим* – (букв.: совершенно высохший бедняга). Русский эквивалент *живые мощи* (об очень худом, изможденном человеке). *Хабалъа вахъарав* – «бледный, худой» (букв.: из могилы вставший). *Глуц1 г1адин т1еренав* – «худой» (букв.: тонкий, как палка). *Ч1ах1 г1адав* – «хилый, бледный, тщедушный» (букв.: как сорняк). *Гарц1 г1адав* – 1) «худой», 2) «проворный, ловкий, шустрый» (букв.: как кузнечик). *Ц1улал х1ама* – «худой» (букв.: деревянный осел). *Пуни цапулев х1алалда* – «худой, изможденный» (букв.: если дунуть, то упадет). Его русские эквиваленты: *в чем (только) душа держится; еле-еле душа в теле* [8 – 10].

В аварском языке толстый человек ассоциируется с быком (*оц г1адин* – «тучный» букв.: как бык), в то время как в русском языке это значение проявляется в образе другого животного (свинья, боров), а *бык* – воплощение силы и здоровья.

В аварской культуре большое внимание уделяется силе и здоровью мужчин, поэтому характерно наличие таких фразеологизмов, как *кьуру г1адав бихьинчи* – «крепкий, здоровый» (букв.: скале подобный мужчина). *Къараб бек1*

*г1адав* – «крепкий, подтянутый» (букв.: как крепкий альчик). Что касается фразеологических единиц, характеризующих возраст человека, следует отметить, что в обоих языках старый человек ассоциируется с сединой: *бетлер хъах1лызе* – «поседеть, постареть» (букв.: головой побелеть). *Саву ккараб бетлер* – (букв.: инеем покрытая голова). В русском языке: *как лунь седой (белый)* – «совершенно седой (белый)». *До седых волос* – «до преклонных лет, до старости». В значении «молодой» в обоих языках используются фразеологизмы с зооморфным кодом культуры: *Желторотый птенец* – «молодой, неопытный человек». *Бачил ригъалдаг* – «в раннем возрасте, еще в колыбели» (букв.: в возрасте теленка). Синонимичный ему *михъида х1урхъвач1ев* – (букв.: над губой пушок не прорезался). Русский эквивалент: *молоко на губах не обсохло* – «кто-либо совсем еще молод и неопытен».

Таким образом, наше исследование позволило выявить общее и различное в концепта «внешность человека», выраженного фразеологическими единицами, двух неродственных языков – русского и аварского, а также национально-культурное своеобразие языковых картин мира обоих народов.

#### Библиографический список

1. Маслова В.А. *Лингвокультурология*. Москва, 2001.
2. Гудков Д.Б., Ковшова М.П. *Телесный код русской культуры*. Москва, 2007.
3. Лопатин В.В., Лопатина Л.Е. *Русский толковый словарь*. Москва, 1998.
4. Кузнецов С.А. *Большой толковый словарь русского языка*. Москва, 2000.
5. Молотков А.И. *Фразеологический словарь русского языка*. Москва, 1986.
6. Бирх А.К., Мокиенко В.М., Степанова Л.И. *Русская фразеология. Историко-этимологический словарь*. Москва, 2005.
7. Магомедханов М.М. *Аварско-русский фразеологический словарь*. Москва, 1993.
8. Алиханов С.З. *Русско-аварский словарь*. Махачкала, 2003.
9. Гасанова Г.А. Образ красивого человека в русской языковой картине мира (На материале фразеологических и паремологических единиц). *Мир науки, культуры, образования*. 2017; № 6 (67): 482 – 484.
10. Вежицкая А. *Язык, культура, познание*. Москва, 1997.

#### References

1. Maslova V.A. *Lingvokulturologiya*. Moskva, 2001.
2. Gudkov D.B., Kovshova M.L. *Telesnyy kod russkoj kul'tury*. Moskva, 2007.
3. Lopatin V.V., Lopatina L.E. *Russkij tolkovyj slovar'*. Moskva, 1998.
4. Kuznetsov S.A. *Bol'shoj tolkovyj slovar' russkogo yazyka*. Moskva, 2000.
5. Molotkov A.I. *Frazeologicheskij slovar' russkogo yazyka*. Moskva, 1986.
6. Biri A.K., Mokienko V.M., Stepanova L.I. *Russkaya frazeologiya. Istoriko-etimologicheskij slovar'*. Moskva, 2005.
7. Magomedhanov M.M. *Avarsko-russkij frazeologicheskij slovar'*. Moskva, 1993.
8. Alihanov S.Z. *Russko-avarskij slovar'*. Mahachkala, 2003.
9. Gasanova G.A. Obraz krasivogo cheloveka v russkoj yazykovoj kartine mira (Na materiale frazeologicheskikh i paremiologicheskikh edinic). *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2017; № 6 (67): 482 – 484.
10. Vezhbitskaya A. *Yazyk, kul'tura, poznanie*. Moskva, 1997.

Статья поступила в редакцию 02.12.19

УДК 801

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10277

**Nikolashkin Ya.I.**, MA student, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: [nicolashkin.yan@yandex.ru](mailto:nicolashkin.yan@yandex.ru)  
**Poskachina E.N.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia),  
 E-mail: [poskachina.26@mail.ru](mailto:poskachina.26@mail.ru)

**PRAGMATIC POTENTIAL OF NEWS VIDEO VERBAL TEXT.** The work presents a study of the pragmatic aspect of news video verbal text. The part of the text presented in the video format is of interest to study as it can transmit most of the information, often implicit and hidden, which is not presented in the text itself. Video verbal text is a rather poorly studied and relatively new type of mass media text. This determines the relevance of the article, which consists in studying the news video verbal text in order to identify various ways of influencing the human mind. The verbal component of the news video verbal text creates visual images that affect the mind, which can be illustrated, supplemented and enhanced by media. The results of the study show that the media component of the news text has a strong acting potential, and is able to put certain meanings in the spotlight and change the recipient's world view.

**Key words:** media text, news video verbal text, video sequence, means of influence.

**Я.И. Николашкин**, магистр, Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: [nicolashkin.yan@yandex.ru](mailto:nicolashkin.yan@yandex.ru)  
**Е.Н. Поскачина**, канд. филол. наук, доц., Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: [poskachina.26@mail.ru](mailto:poskachina.26@mail.ru)

## ПРАГМАТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ НОВОСТНОГО ВИДЕО-ВЕРБАЛЬНОГО ТЕКСТА

Статья посвящена изучению прагматического аспекта новостного видео-вербального текста. Часть текста, оформленная в видео-формате, представляет интерес к изучению, поскольку в ней может передаваться большая часть информации, зачастую имплицитная и скрытая, не присутствующая в самом тексте. Видео-вербальный текст является довольно малоизученным и относительно новым видом масс-медийного текста. Это обуславливает актуальность статьи, которая заключается в необходимости изучения новостного видео-вербального текста с целью выявления различных способов воздействия на сознание человека. Словесная составляющая новостного видео-вербального текста создает воздействующие на сознание визуальные образы, которые могут иллюстрироваться, дополняться и усиливаться медийными средствами. Результаты исследования показывают, что медийная составляющая новостного текста обладает сильным воздействующим потенциалом и способна выдвигать те или иные смыслы в центр внимания и изменить картину мира реципиента.

**Ключевые слова:** медиатекст, новостной видео-вербальный текст, видеоряд, средства воздействия.

На протяжении многих веков средства получения информации совершенствовались по мере возрастания потребности человека в обработке все большего количества информации, от самых примитивных вычислительных устройств

древних цивилизаций до современных высокотехнологичных компьютеров. Благодаря быстрому развитию научно-технического прогресса за последние десятилетия, сейчас мы уже не представляем свою жизнь без средств массовой



информации. Влияние СМИ на современное общество трудно переоценить, так как они не только информируют людей о разных событиях, но и активно меняют и совершенствуют современный язык.

Как известно, Интернет-пространство входит в перечень средств массовой информации. Современные СМИ являются, в основном, коммерческими проектами, они стараются преподнести сенсационные и злободневные материалы ради получения прибыли в ущерб объективности и правдивости. Различные органы власти целенаправленно используют СМИ путем подачи нужной информации и добиваются определенного восприятия этой информации массами. Объем передаваемых данных через Интернет увеличивается ежедневно, а количество пользователей насчитываются миллиардами. Тем не менее, свобода распространения информации через Интернет имеет свои отрицательные черты, поскольку он является также средством манипулирования.

Особую роль в обеспечении эффективности воздействия СМИ играют невербальное сопровождение и различные аудиовизуальные средства, широко применяемые в Интернете. Так, например, Т.Г. Добросклонская считает, что медиатекст является объемным многоуровневым явлением, которое дополняется устойчивой системой параметров, позволяющей дать точное описание всех типов медиатекста. Данная концепция медиатекста довольно схожа с определением Алана Белла: «Концепция медиатекста выходит за пределы знаковой системы вербального уровня, приближаясь к семиотическому толкованию понятия "текст", которое подразумевает последовательность любых, а не только вербальных знаков» [1, с. 35].

По мнению большинства исследователей, основной целью медиатекста является социальная регуляция. Отличительные характеристики медиатекста тесно связаны с его социально-регулятивной природой, а именно: многомерность медиатекста, его языковая специфика, а также небольшой объем. В нынешнем массмедийном пространстве медиатекст используется как «уникальное средство интерпретации и репрезентации реальности, следовательно, и формирования у индивида картины мира, это дает возможность масс-медиа влиять на сложные социальные процессы, тем самым предопределять видение мира реципиентом» [2, 130 – 131].

В современном мире, по мнению исследователей, отмечается небывалый рост влияния аудиовизуальных средств коммуникации. Это неудивительно, так как подавляющая часть информации извне мы получаем через зрение и слух. Т.Г. Добросклонская отмечает, что «в масс-медиа вербальный текст всё более замещается мультимедийным, его словесная составляющая иллюстрируется, дополняется, многократно усиливается медийным компонентом – рисунком, фотографией, видеорядом, особым шрифтом и т.д., создавая визуальные образы, оказывающие мощное воздействие на сознание человека» [3, с. 14]. Большинство современных статей в Интернете дополняются различными фотографиями и иллюстрациями, создающими вместе с текстом единый семиотический ряд. Определенный зрительный образ может полностью изменить все содержание статьи. Зрители могут не вспомнить, что им говорили о герое сюжета, но они запомнят сопровождающий этот рассказ визуальный образ [4, с. 158; 5].

В настоящее время Интернет является главным коммуникационным каналом для общения, распространения и обмена информацией. Интернет стал одним из основных мест для реализации новостных текстов, такие газетные издания и информационные агентства, как «BBC», «USA Today», «The Guardian», «Комсомольская правда» и другие запустили Интернет-версии своих традиционных изданий, тем самым значительно увеличив количество производимых текстов, меняя их природу и интерактивный потенциал. Скорость обмена данными и яркая визуальная образность становятся главными факторами, привлекающими пользователя в тот или иной медиаконтент [6].

Тексты, соединяющие визуальные и вербальные составляющие, обозначаются в современной лингвистической науке как видео-вербальные тексты [7]. Видео-вербальный новостной текст, на наш взгляд, имеет схожие с телевидением функции и является неким «идейным приемником» телевизионных новостей. На сайтах таких изданий, как «The New York Times», «Los Angeles Times», «USA TODAY», «CNN» присутствуют видеоролики длительностью от 2 – 5 минут, в которых издания информируют в краткой форме о событиях, происходящих в мире. Визуализация новостного сюжета позволяет более наглядно показать объект повествования, а звуковые средства выразительности – «оживить» новостной текст в Интернете: «Звуковые кадры, так же как и немые кадры, монтируются на равных основаниях, могут монтажно совпадать, могут монтажно не совпадать и переплетаться друг с другом в разных необходимых сочетаниях» [8, с. 23].

В ходе анализа нами было обнаружено, что для создания и закрепления в сознании зрителей дискредитирующего образа того или иного персонажа используются такие разновидности речевой агрессии, как «наклеивание ярлыков» и «речевая агрессия», последняя на данный момент является актуальным объектом лингвистических исследований, что в первую очередь связывают с «неблагополучным социокультурным положением в большинстве современных логосфер: ростом асоциальности, общим снижением уровня речевой культуры, инвективизацией и вульгаризацией речи, пропагандой насилия в средствах массовой информации, существенным ослаблением коммуникативных механизмов, традиционно сдерживающих проявления агрессии слова» [9, с. 6].

В новостном видео-вербальном тексте «Syrians report 15 dead in U.S. airstrike» (Сирийцы сообщают о 15 погибших в авиаударе США) от 9 апреля

2017 года (LA Times) сообщается, что 7 апреля сирийские официальные лица осудили ракетный удар США по авиабазе в ответ на химическую атаку, произошедшую 4 апреля 2017 в провинции Идлиб [10].

В начале мы видим надпись: «Внимание: видео содержит графический контент» (Warning: Video contains graphic content), далее в фрагменте 0:06 – 0:13 приводится текст «Russian and Syrian officials rebuked the U.S. after an airstrike against a Syrian airfield» («Российские и сирийские официальные лица упрекнули США в авиаударе по сирийскому аэродрому»). В данном тексте используется более экспрессивный вариант глагола «blame» – «rebuke» (упрекать, обвинить), который применяется для выражения резкого неодобрения или недовольства чьим-либо поступком. Также любопытным нам здесь показалось разделение сторон конфликта. Условно приводятся две стороны – это «Russian and Syrian officials» и «the U.S.». Соединение двух стран союзом «and» имплицитно указывает на их союз и согласованность их действий. Также мы обратили внимание на то, что «упрёк» идет исключительно в сторону Соединенных Штатов (the U.S.).

Следующий фрагмент начинается с текста: «Russia's President Vladimir Putin said the U.S. strike was "an aggression against a sovereign state in violation of the norms of international law"» («Президент России Владимир Путин заявил, что авиаудары со стороны США были «агрессией против суверенного государства в нарушение норм международного права»). Обратим внимание на слова «Russia's President» (Президент России), а именно на то, как эти слова написаны. Обычно статус президента пишется, например, таким образом: «The President of the Russian Federation» или «The President of the United States», однако такого рода сокращения, как, например, «USA's president» не встречаются в западных изданиях. Можно предположить, что «Russia's President» является неформальным и пренебрежительным вариантом «The President of the Russian Federation», что создает отрицательный образ В.В. Путина. Данный фрагмент содержит признаки воздействия на уровне коннотативного значения слова, так, например, авторы могли использовать вариант «The President of Russia», который звучит менее пренебрежительно, чем «Russia's President», однако не сделали этого, что позволяет сделать вывод о преднамеренном имплицитном воздействии на читателей.

В следующем фрагменте мы видим кадры пуска крылатых ракет и текст: «Russian Maj. Gen Ignorances Konashenkov rated the "combat effectiveness" of the airstrike "very low"» («Российский генерал-майор Невежество Коношенков оценил "боевую эффективность" авиаудара как «очень низкую»). Сначала обратим внимание на слова «Russian Maj. Gen», которые являются показателем пренебрежительного отношения авторов к официальному представителю Министерства обороны Российской Федерации Игорю Коношенкову (the Ministry of Defence of the Russian Federation Major-General Igor Konashenkov). Характеристика должности Игоря Коношенкова сокращенными словами «Russian Maj. Gen» обесценивает его в глазах англоязычного зрителя, так как создается образ невежественного генерал-майора. Следующий пример носит исключительно высмеивающий характер, поскольку авторы, по неизвестным нам причинам, назвали Игоря Коношенкова «Невежество Коношенков» (Ignorances Konashenkov). Таким образом авторы прямым текстом указывают на невежество и некомпетентность генерал-майора. Далее мы узнаем, что Коношенков оценил «боевую эффективность» авиаудара как «очень низкую». Любопытно, что версии событий США и России сильно разнятся. Например, по версии США, практически все ракеты (59 из 60) долетели до аэродрома и уничтожили около 20 самолетов и ракет класса «воздух-воздух» [11]. В то время как в России считают, что до аэродрома долетело только 23 ракеты из 59 запущенных, и было уничтожено 6 самолетов, склад материально-технического имущества, учебный корпус, столовая, радиолокационная станция. Информация об остальных 36 оставшихся ракетах отсутствует [12]. В этом случае становится ясно, почему Игорь Коношенков оценил «эффективность» авиаудара как «очень низкую». Далее сообщается причина подобного заявления со стороны Игоря Коношенкова: «Konashenkov said only 23 of the 59 missiles launched hit the Shayrat air base» («Коношенков сообщил, что только 23 из 59 запущенных ракет достигли авиабазы Шайрат»).

Следующий фрагмент содержит текст: «President Trump ordered the strike in retaliation for an apparent poison gas attack April 4 that killed up to 70 people in the northern Syrian town of Khan Sheikhoun» («Президент Трамп приказал нанести удар в ответ на очевидную химическую атаку 4 апреля в северном сирийском городе Хан-Шейхун, в результате которой погибли более 70 человек»). Обратим внимание на существительное «apparent» (по всей видимости, очевидный), которое имеет значение «легко понятный, ясный или очевидный» (Readily understood; clear or obvious). Авторы уверены, что в химической атаке виноваты сирийские власти. Также авторы указывают на количество жертв того дня – «killed up to 70 people». Военная терминология «gas attack», «strike», «order» вызывает у зрителей в целом отрицательный эмоциональный отклик.

Следующий фрагмент продолжает предыдущую тему: «Turkish experts found evidence the civilians were targeted with chlorine and possible sarin, a toxic nerve agent» («Турецкие эксперты обнаружили доказательства того, что гражданские подвергались воздействию хлора и возможного зарина, нервно-паралитического отравляющего вещества»). Авторы ссылаются на неких турецких экспертов (Turkish experts), и это может создать эффект достоверности, однако неизвестно, на каких именно экспертов авторы ссылаются.

В заключение новости мы видим речь Госсекретаря США Рекса Тиллерсона: «U.S. Secretary of State Rex Tillerson said Russia had “failed” to deliver on a 2013 agreement to remove Syria’s chemical weapons» («Госсекретарь США Рекс Тиллерсон сообщил, что Россия “не смогла” выполнить соглашение 2013 года по химоружию Сирии»). В данном фрагменте обратим внимание на глагол «failed» (провалила, потерпела неудачу), который носит экспрессивный характер. Авторы иногда используют квазицитаты, чтобы одновременно выразить оценочное мнение и не нести при этом ответственность, так как они ссылаются на слова другого человека [13, с. 32].

По результатам исследования можно сделать вывод о том, что в новостном видео-вербальном тексте авторы часто используют речевые средства воздействия. Особый интерес вызывает скрытая и прямая речевая агрессия, которая часто реализуется через речь политиков или других авторитетных источников. Широкие манипулятивные возможности открывает добавление авторитетного мнения определенной организации или персоны, которые могут создать эффект мнимой достоверности передаваемой информации. Также при анализе аудиовизуального уровня новостных видео-вербальных текстов ав-

торы прибегают к манипулятивным приемам, которые апеллируют к чувствам и эмоциям зрителей. В результате анализа фрагментов нами были выявлены следующие способы воздействия, характерные для новостных видео-вербальных текстов.

На уровне текста средством выражения субъективного отношения к кому-либо является лексика с оценочной семантикой, которая может быть выражена следующими способами: во-первых, это слова, в которых коннотативное значение совпадает с денотатом, во-вторых, более грубая форма изначально нейтрального слова. Часто издательства самовольно интерпретируют слова политиков путем изменения смысла слов и понятий, которые преднамеренно изменяются для создания вокруг персоны негативных ассоциаций.

В заключение можно сделать вывод о том, что новостной видео-вербальный текст, содержащий аудиовизуальную информацию с текстовым сопровождением, предоставляет иные способы воздействия по сравнению с обычным текстом. Анализ новостных текстов показывает, что примененные способы воздействия не только искажают реальную картину событий, но и способны создавать у зрителя «правильное» восприятие информации с точки зрения манипулирующего.

#### Библиографический список

1. Добросклонская Т.Г. *Медиалингвистика: системный подход к изучению языка СМИ: современная английская медиаречь*. Москва: Наука, 2008.
2. Рогозина И.В. *Медиа-картина мира: когнитивно-семиотический аспект*: монография. Москва – Барнаул: Изд-во АлтГТУ, 2003: 130 – 131.
3. Добросклонская Т.Г. Методы анализа видео-вербальных текстов. *Медиалингвистика*. 2016; № 2 (12): 13 – 25.
4. Данилова А.А. «Манипулирование словом в средствах массовой информации». Москва: Добросвет, Издательство «КДУ», 2009: 220 – 232.
5. Николешкин Я.И., Поскачина Е.Н. Видеоряд как способ воздействия на общественное мнение (на материале англоязычных сайтов). *Научный электронный журнал «Меридиан»*. 2017; № 8 (11): 30 – 32.
6. *Экранная культура: теоретические проблемы*: сборник статей. Под редакцией К.Э. Разлогова. Санкт-Петербург, 2012.
7. Пойманова О.В. *Семантическое пространство видео-вербального текста*. Автореферат диссертации кандидата филологических наук. Москва, 1997.
8. Светлана-Толстая С.В. *Русская речь в массмедийном пространстве*. Под редакцией Я.Н. Засурского. Москва: МедиаМир, 2007.
9. Щербинина Ю.В. *Вербальная агрессия*. Москва: ЛКИ, 2008.
10. *Syrians report 15 dead in U.S. airstrike*. Available at: <http://www.latimes.com/world/middleeast/la-fg-syria-airstrike-20170406-story.html>
11. *US military strikes on Syria: what we know so far*. Available at: <https://www.theguardian.com/world/2017/apr/07/us-airstrikes-on-syria-donald-trump-what-we-know-so-far>
12. *Ракетный удар США по Сирии*. Обобщение. Available at: <http://www.interfax.ru/world/557315>
13. Слышкин Г.Г. *От текста к символу: лингвокультурные концепты прецедентных текстов в сознании и дискурсе*. Москва, 2000.

#### References

1. Dobroskionskaya T.G. *Medialingvistika: sistemnyj podhod k izucheniyu yazyka SMI: sovremennaya anglijskaya mediarech'*. Moskva: Nauka, 2008.
2. Rogozina I.V. *Media-kartina mira: kognitivno-semioticheskiy aspekt*: monografiya. Moskva – Barnaul: Izd-vo AltGTU, 2003: 130 – 131.
3. Dobroskionskaya T.G. Metody analiza video-verbal'nyh tekstov. *Medialingvistika*. 2016; № 2 (12): 13 – 25.
4. Danilova A.A. «Manipulirovanie slovom v sredstvakh massovoj informacii». Moskva: Dobrosvet, Izdatel'stvo «KDU», 2009: 220 – 232.
5. Nikolashkin Ya.I., Poskachina E.N. Videoryad kak sposob vozdzejstviya na obschestvennoe mnenie (na materiale angloyazychnyh sajtov). *Nauchnyj `elektronnyj zhurnal «Meridian»*. 2017; № 8 (11): 30 – 32.
6. *Ekranaya kul'tura: teoreticheskie problemy: sbornik statej*. Pod redakciej K.E. Razlogova. Sankt-Peterburg, 2012.
7. Pojmanova O.V. *Semanticheskoe prostranstvo video-verbal'nogo teksta*. Avtoreferat dissertacii kandidata filologicheskikh nauk. Moskva, 1997.
8. Svetlana-Tolstaya S.V. *Russkaya rech' v massmedijnom prostranstve*. Pod redakciej Ya.N. Zasurskogo. Moskva: MediaMir, 2007.
9. Scherbinina Yu.V. *Verbal'naya agressiya*. Moskva: LKI, 2008.
10. *Syrians report 15 dead in U.S. airstrike*. Available at: <http://www.latimes.com/world/middleeast/la-fg-syria-airstrike-20170406-story.html>
11. *US military strikes on Syria: what we know so far*. Available at: <https://www.theguardian.com/world/2017/apr/07/us-airstrikes-on-syria-donald-trump-what-we-know-so-far>
12. *Raketnyj udar SShA po Sirii*. Obobshchenie. Available at: <http://www.interfax.ru/world/557315>
13. Slyshkin G.G. *Ot teksta k simvolyu: lingvokul'turnye koncepty precendentnyh tekstov v soznanii i diskurse*. Moskva, 2000.

Статья поступила в редакцию 01.12.19

УДК 801.52

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10278

**Aigubova S.S.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: [soulless17@yandex.ru](mailto:soulless17@yandex.ru)

**Dzhakaeva A.A.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: [a.dzhakaeva.a@mail.ru](mailto:a.dzhakaeva.a@mail.ru)

**PRONOUNS IN THE MORPHOLOGICAL STRUCTURE OF SPEECH OF KHUDUTS OF THE SIRKHIN DIALECT OF THE DARGIN LANGUAGE.** The article deals with pronouns in the morphological system of the Khuduts who speak the Sirkin dialect of the Dargin language. The author describes all the main categories of the pronouns in the dialect in comparison with the literary Dargin language. The forms of pronouns in the dialect, as well as their categories are considered: personal, reflexive, indicative, interrogative, relative, definitive, indefinite and negative. The work highlights pronoun declensions. The article also provides an analysis of the views of researchers on a rather complex and controversial issue of the third person pronouns in Dargin studies. The similarities and differences of pronouns in the morphological paradigm of the Khuduts' speech of the Sirkin dialect of the Dargin language and its literary version are also analyzed. In some cases, the processes that could cause some characteristic features of the studied dialect are considered.

**Key words:** discrepancies, actonym, paradigm of declension, personal pronouns, reflexive pronouns, demonstrative pronouns, interrogative pronouns, relative pronouns, definitive pronouns, indefinite pronouns, negative pronouns.

**С.С. Айгубова**, канд. филол. наук доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», г. Махачкала, E-mail: [soulless17@yandex.ru](mailto:soulless17@yandex.ru)

**А.А. Джакаева**, канд. филол. наук доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», г. Махачкала, E-mail: [a.dzhakaeva.a@mail.ru](mailto:a.dzhakaeva.a@mail.ru)

## МЕСТОИМЕНИЕ В МОРФОЛОГИЧЕСКОЙ СТРУКТУРЕ ХУДУЦКОГО ГОВОРА СИРХИНСКОГО ДИАЛЕКТА ДАРГИНСКОГО ЯЗЫКА

В данной статье речь идет о местоимениях хуцуцкого говора сирхинского диалекта даргинского языка. Автор описывает все основные категории местоимения в анализируемом диалекте в сравнении с литературным даргинским языком. Рассматриваются формы местоимений в говоре, а также их разряды: личные, возвратные, указательные, вопросительные, относительные, определительные, неопределенные и отрицательные. Кроме того, приводятся примеры склонения местоимений в изучаемом говоре. В статье также приведен анализ взглядов исследователей по поводу довольно сложного и спорного в даргиноведении вопроса о местоимениях 3-го лица. Анализируются сходства и различия местоимений в морфологической парадигме хуцуцкого говора

сирхинского диалекта даргинского языка и литературного его варианта. В отдельных случаях рассматриваются процессы, которые обусловили появление у исследуемого говора тех или иных характерных признаков.

**Ключевые слова:** расхождение, дейктомим, парадигма склонения, личные местоимения, возвратные местоимения, указательные местоимения, вопросительные местоимения, относительные местоимения, определительные местоимения, неопределенные местоимения, отрицательные местоимения.

The relevance of the problem under consideration is due to the need for a detailed study of the phonetic and morphological features of the Khudutskiy dialect of the Dargin language, and exactly of the category of pronouns, and the defining of their place in the system of areal units of the Dargin language. There are still few works devoted to this theme. P.K. Uslar, Z.G. Abdullaev, Temirbulatova S.N., Abdullaev S.N. and some other scientists did research on this morphological category but regarding the literary language or some local dialects. Meanwhile the Khudutskiy dialect hasn't been the object of the study.

In the pronouns of the Khudutskiy idiom there are many peculiar, distinctive from the pronouns of other Dargin dialects and the literary language. The very forms of many pronouns are peculiar: personal, and demonstrative, and interrogative and others.

The personal pronoun of the 1st person is a different lexeme than in the literary language – du 'I', there are peculiar features in the declension of pronouns.

In the studied dialect there are pronouns of the following categories: personal, reflexive, demonstrative, interrogative, relative, definite, indefinite and negative.

The personal pronouns of the Khudutskiy dialect have some discrepancies with similar ones in the literary language, e.g.:

Khud.dial.	Lit. lang.	
ду	ну	'I'
нусса	нуша	'we'
элу	хлу	'you'
элуша	хлуша	'you'
ит	ит	'he'
итму	итму	'they'

In the last example, *итму* 'they' in the Khudutskiy dialect, and in the literary *итму*, as a result of progressive assimilation in the dialect, the consonant element of the suffix of pezorialis –*ду* is aligned with the prepositive [t].

In the personal pronouns of the Khudutskiy dialect, as well as in the literary language, the class differentiation of the referent does not have its formal grammatical expression. P.K.Uslar also wrote referring to this: 'Personal pronouns are the essence of any category, that is, the difference in categories in them is no different' [1, p. 52].

The form of the grammatical class of personal pronouns is thus assigned to the form of the verbs that combine with them:

Khud.dial.	Lit. lang.	
ду вачилбда	ну вачилра	'I have come' – I class
элу вачилбди	хлу вачилру	'I have come' – II class
итму вачилб	итму бакилб	'they came' – III class.

Z.G. Abdullaev as a supporter of the primacy of deuteronyms in the lexico-grammatical system of any language believes that the category of grammatical classes is still a characteristic of personal pronouns. They give the following arguments: '... in the Dargin language all forms of the same personal singular dectonym are represented: -ну, -ды. The form -ну is inherent in some dialects (Akushinsky, Khurkilinsky, Muirinsky, etc.), the form -ды is inherent in others (Tsudakhar, Sirkhinsky, Kharbucksky, Haydaksy, etc.). The author fairly observes that "the point is not the consuming use of one and the same dectonym, and in the nature of opposed root morphemes -н and -д of this dectonym, in their historical role" [2, p. 9-10]. The indicators -ну and -ды are historical indicators of the sexual (primary) or social (secondary) division of people: women and men: when a woman spoke in an act of speech, the dectonym was used in the form of -ну, whereas the man talked, the dectonym was pronounced in the form -ды.

The researcher believes that 'the parallel existence of second forms of the same development of the dectonym (-ну and -ды) is a mystery of the historical development of the Dargin language' [2, p. 9-10].

We can add to the above-mentioned that the pronoun -ды serves as the basis for the formation of the genitive, nominative, dative, thematic, additive, locative, etc., i.e. of all indirect cases. In the plural, it is used in the form -ну. Attention should be paid to the fact that in the literary language, -ды serves as the basis for the formation of the genitive and the additive with the end -у with the semantics of 'under'.

Quite complex and controversial in darginology is also the question of 3rd person pronouns.

P.K. Uslar as the 3rd person pronouns mentions the pronoun *эит* 'he' and *эитму* 'they' [10]. S. Abdullaev considers –*саџ* 'he, himself' to be a pronoun of the 3rd person [3].

A.A. Magometov, in his turn, writes that "the third person of personal pronouns is expressed through demonstrative pronouns" [4, p.139].

It is typical for the Khudutskiy dialect to use demonstrative pronouns as the 3rd person singular: *Ит дџна амма цаџ*. 'He is my father'. *Итму дџна уџби цаџ*. 'They are my brothers.'

Speaking about the use of demonstrative pronouns in the role of the 3rd person, S.N. Abdullaev also underlines: "In the role of the 3rd person pronoun, the following demonstrative pronouns are used: *уш*, *ит*, *ук*, *ух* 'that' " [1, p.140].

Personal pronouns in the Khudutskiy dialect are inclined as follows:

sing. number	pl. number	
Nom.	ду 'I'	нусса 'we'
Erg.	ду	нусса
Gen.	дила	ниссала
Dat.	дам	ниссай
Komit.	дицил	ниссацл
Them.	диарка	ниссерка
Adit.	дишшу	нисашу
Loc.	дициб	ниссацб
Abl.	дишшурка	нисашурка
Dest.	дишшу	нисашу

For comparison, we cite the paradigm of declining personal pronouns of the 1-st person in the Dargin literary language:

sing. number	pl. number	
Nom.	ну 'I'	нуша 'we'
Erg.	нуни	нашани
Dat.	наб	нушаб
Gen.	дила	нушала
Com.	набчил	нушачил
Them.	набчила	нушачила
Med.	набчибли	нушачибли
Adit.	набчи	нушачи
Loc.	набчиб	нушачиб
Abl.	набчибад	нушачиб
Dest.	набчибях.	нушачибях.

In the declension of the personal pronouns of the analyzed dialect, attention is drawn to the fact that the ergative is not framed yet, i.e. in the singular and plural nominative acts as an ergative: *Ду беџ кахьубда* 'I killed the wolf'; *Нусса беџ кахьубда* 'We killed the wolf' *Глушша беџ кахьубда* 'You killed the wolf'; *Глу беџ кахьубди* 'You killed the wolf'.

Personal pronouns *ду* 'I', *элу* 'you', *нусса* 'we', *элушша* 'you' here carry the functions of nominative and genitive cases. Ergative is not differentiated from nominative.

We believe that this phenomenon is due to the fact that ergative differentiated later in personal pronouns than in nouns; before that, the ergative in personal pronouns was replaced by the nominative case [5]. In the Khudutskiy dialect, unlike the literary Dargin language, the process of separating the ergative from the nominative did not occur. This may indicate that the forms of personal pronouns of the dialect under study are more relict than the literary language.

Reflexive pronouns in the Dargin language are used only in the 3rd person [1]. A similar picture takes place in the Khudutskiy dialect:

Khud.dial.	Lit. lang.	
цаџ	саџ	'he, himself'
цар	сарџ	'she, herself'
цаб	саби	'they, themselves.'

The pronouns *цаџ*, *цари*, *цаби* in the dialect under study, as well as the forms *саџ*, *сари*, *саби* are a kind of two-part lexical and grammatical units, they act both as class forms of the reflexive dectonym and as class forms of the verb. As forms of a reflexive dectonym, they have a single declension paradigm, where indirect cases are deprived of class differentiation [2].

I	II	II	
Nom.	цаџ (he himself)	цар (she herself)	цаб (they themselves)
Erg.	цинни	цинни	цинни
Genit.	цинна	цинна	цинна
Dat.	циннџ	циннџ	циннџ
Komit.	цинницл	цинницл	цинницл

Demonstrative pronouns, along with personal and interrogative ones, belong to the most important categories of pronoun words, since they due to their many features occupy a central place among all categories of dectonymic words [6].

As in many Dagestan languages, the demonstrative pronouns of the Dargin language as a whole and the Khudutskiy dialect in particular have the ability to express spatial orientation relatively to the vertical and horizontal plane.

The demonstrative pronouns of the dialect in the initial form differ in their sound structure with the literary language: *уџ* – lit. *уш* 'this' (located next to the speaker); *эџел* – lit. *ул* 'this', 'that' (next to the second person, located at some horizontal distance from the speaker); *эџет* – lit. *уш* 'that' (outside the participants in the speech); *эџек* – lit. *ук* (above speakers); *эџех* – lit. *ух* 'that' (below speakers).

As can be seen from the material, the demonstrative pronouns of the Khudutskiy dialect (џет, џекл, џех, џен) preserved the alautian spirant *џ*, which is represented in the demonstrative pronouns of a number of Dagestan languages with a vowel. Such a spirant *џ* also exists in the Muirin dialect. This indicates the primacy of the indicative names of the studied dialect in comparison



with the literary language, in which the prefix *э* is not fixed in the demonstrative pronouns.

With emotionally evaluative indicative coloring, there are used pronouns that are derived from varieties of pronouns without the prefix *э* by the addition of the *-е* element. In the root, in some cases, the alternation of vowels takes place: *Имме, итталла нядихь!* 'Look at them, at their sloppiness.'

These forms are used when they want to pay special attention to the index person(s). Depending on the tone of speech, they may contain either a condemnation by the speaker of the subject of speech, or admiration for him: *-Яже! Ижила куц!* 'At him, at his look!' (condemnation, contempt).

Interrogative pronouns in the Khudutskyi dialect are represented by the following forms: *ча?* 'Who?' (lit. *чу?*), *ци?* 'What?' (lit. *се?*) *чум?* 'How much?' (lit. *чум?*), *кутми?* 'What? Which?' (lit. *чиди?*), *цикькала?* 'When?' (lit. *мурт?*).

In the interrogative pronouns *ча* 'who?' and *ци* 'what?' there are semasiologically opposed, as in many related languages, a person and not a person, a person and a thing. Question *ча?* 'who?' refers to a person, and *ци?* 'what?' – to animals, things. In declension, interrogative pronouns *ча?* 'who?' in the Khudutskyi dialect there appears an indirect stem of *чи*, which in other dialects and in the literary language is the initial form, the direct stem.

Nom.	<i>ча?</i> 'who?'	<i>ци</i> 'what?'
Erg.	<i>чи-п?</i>	<i>чи-п?</i>
Genit.	<i>чи-ла?</i>	<i>ци-ла?</i>
Dat.	<i>чи-й?</i>	<i>ци-й?</i>
Komit.	<i>чи-цил?</i>	<i>чи-цилли?</i>

The interrogative pronoun *ча* 'who?' makes the form of a representative set of *чахьал?* (lit. *чихьали?*) 'who are they?'

The stem *-ку* of the pronoun *куми* (lit. *чиди*) 'which' corresponds to the forms of other dialects with the root *-ч*. "Since the Dargin language is characterized by the process of affrication of the rear-linguals, does the assumption of the secondary affricate of *-ч* in the Akushin interrogative dectonym *чиди* seem reasonable in relation to the back-lingual – in the corresponding forms of other dialects" [2, p. 33].

In addition to the above-mentioned interrogative pronouns with the greatest functional load, the following interrogative pronouns can be distinguished in the dialect: *чинарка?* 'where?' (lit. *чинабад?*), *чумдилый?* 'who?' (lit. *чумбилил?*), *куцалил?* 'how much?' (lit. *сетсадиллус?*), *цилли?* 'how?' 'how many times?' (lit. *чуйна?*).

Negative pronouns in the Khudutskyi dialect are represented by the following forms: *чаклара* 'nobody' (lit. *чилра*), *циклара* 'nothing' (lit. *селра*), *цаалра* 'not one' (lit. *цалра*). Negative pronouns are formed from interrogative ones with the help of the particle *-алра*, e.g.: *цигьуналра* 'no', *цикалра* 'nothing'.

The declension of negative pronouns does not differ from ordinary declensions:

	Khud. dial.	Lit. lang.	
Nom.	<i>чаклара</i>	<i>чилра</i>	'nobody'
Erg.	<i>чаклаллара?</i>	<i>чилира?</i>	
Genit.	<i>чаклаллара?</i>	<i>чилара?</i>	
Dat.	<i>гьилклаллий?</i>	<i>чисра?</i>	
Komit.	<i>гьиццерка</i>	<i>чиссерка</i>	
Adit.	<i>гьишиурка</i>	<i>чичира</i>	

The pronoun *чакал* (without *-па*) is not inclined. The case forms of negation are expressed by the *-па* element, since the suffix *-ал* disappears when the case forms are formed, conveying its negative semantics to the allied particle *-па*, which does not carry such a load in the nominative case.

#### Библиографический список / References

1. Uslar P.K. Ethnography of the Caucasus. Linguistics. V. Hurkilin language. -Tiflis, 1892. S. 52 – 53.
2. Abdullaev Z.G. Dargin language. T. II. Morphology. – M., 1993. S. 9 – 10, 19.
3. Abdullaev S.N. Grammar of the Dargin language (phonetics and morphology). – Makhachkala, 1954. P. 139 – 140.
4. Magometov A.A. Kubachi language (studies and texts). – Tbilisi, 1963. S. 139.
5. Chikobava A.S. Introduction to Iberian-Caucasian linguistics: general principles and basic principles // EIKYA, -T. VII. – Tbilisi, 1980, p. 9 – 35.
6. Temirbulatova S.M. On the basics of reflexive pronouns of the Haidak dialect of the Dargin language Materials of the international symposium dedicated to the 100th birthday of A.S. Chikobava. Tbilisi, 1998.

Статья поступила в редакцию 05.12.19

УДК 81'44

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10279

**Ahunzyanova R.R.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Naberezhnye Chelny State Pedagogical University (Naberezhnye Chelny, Russia), E-mail: [ahraisa@mail.ru](mailto:ahraisa@mail.ru)

**EPISTEMIC POSSIBILITY AND ITS MANIFESTATION IN THE ENGLISH AND TATAR LANGUAGES.** The article deals with subjective type of modality – epistemic modality – which consists in qualifying the content of the proposition of the utterance in terms of its probability by the speaker. Utterances with epistemic modality have a character of inferences, in which the speaker makes a personal assessment, if the content of the proposition corresponds to reality, basing the inference on the knowledge of the situation the speaker possesses. The focus of the article is an epistemic possibility as a subtype of epistemic modality, which denotes low or medium degree of likelihood of the content of the proposition and results from the limited or insufficient knowledge of the situation by the speaker. The actual research concerns representation of semantics of epistemic possibility in typologically diverse languages – the English and Tatar languages, which belong to the analytical and agglutinative language types correspondingly. The realization of the modal meaning is examined on different levels (morphological, lexical, syntactical) of the language system.

**Key words:** modality, epistemic modality, epistemic possibility, English language, Tatar language, semantics.

**Р.Р. Ахунзянова**, канд. филол. наук, доц., Набережночелнинский государственный педагогический университет, г. Набережные Челны,  
E-mail: ahrasla@mail.ru

## ЭПИСТЕМИЧЕСКАЯ ВОЗМОЖНОСТЬ И ЕЕ ВЫРАЖЕНИЕ В АНГЛИЙСКОМ И ТАТАРСКОМ ЯЗЫКАХ

В статье рассматривается субъективный тип модальности – эпистемическая модальность, которая заключается в оценке пропозиции высказывания говорящим с точки зрения ее вероятности. Высказывания с эпистемической модальностью главным образом имеют характер логических умозаключений, в которых говорящий лично оценивает, насколько содержание пропозиции соответствует действительности, основываясь на своем знании ситуации. В центре данного исследования находится эпистемическая возможность, которая выражает низкую или среднюю степень вероятности соответствия содержания пропозиции действительности и является результатом недостаточной или ограниченной осведомленности говорящего относительно описываемой ситуации. Целью настоящего исследования является рассмотрение репрезентации эпистемической возможности в разнотипных языках, в частности в английском и татарском языках, которые принадлежат к аналитическому и агглютинативному языковым типам соответственно. Реализация данного вида модальных значений исследуется на различных (морфологическом, лексическом, синтаксическом) уровнях языковой системы.

**Ключевые слова:** модальность, эпистемическая модальность, эпистемическая возможность, английский язык, татарский язык, семантика.

В свете антропоцентрической тенденции, которая наблюдается в языкознании в последние годы, становится актуальным исследование языка через призму личности использующего язык человека. В частности, особый интерес в данном отношении представляют когнитивные процессы человека и их отражение в языке и речи. Одним из наиболее очевидных способов представления ментальных состояний и операций человека в языковой структуре является эпистемическая модальность. Эпистемическая модальная рамка квалифицирует пропозициональное содержание высказывания с точки зрения оценки степени его соответствия объективной действительности, его достоверности. Данная оценка является субъективной и производится говорящим исходя из степени полноты и характера его знаний об анализируемой ситуации. Различные когнитивные состояния говорящего отражают различные степени его уверенности в истинности пропозиционального содержания, что, в свою очередь, находит выражения в двух видах эпистемической модальности – эпистемической необходимости и эпистемической возможности. В случае эпистемической необходимости мы имеем дело с уверенным предположением. Это выводное предположение о высокой степени вероятности наличия связи между предметом и приписываемым ему признаком, базирующееся на интерпретации косвенных данных. Известный исследователь модальности Ф.Р. Пальмер формулирует суть эпистемической необходимости как *единственно возможное заключение, это то, что ...* или *Невозможно, что не ...* [1, с. 43]. Так, видя свет в окнах, мы можем вывести уверенное заключение о том, что хозяин в данный момент находится дома. The windows are lit – John must be at home. Подчеркнем, что для высказывания с семантикой эпистемической необходимости важно наличие надежных оснований вывода, в качестве которых могут выступать данные перцепции (как в приведенном выше примере), предварительные знания относительно анализируемой ситуации, знания обычного положения дел (вывод по аналогии), личный опыт говорящего, фоновые знания, свидетельства других лиц. Эпистемическая возможность же связана с такой ситуацией, когда говорящий не обладает достаточной информацией для уверенного вывода. Он квалифицирует истинность пропозиции как возможную, однако в силу ограниченности своей осведомленности оценивает достоверность подобного заключения как низкую или среднюю. Существенной отличительной чертой данного вида модальности (в отличие от значения эпистемической необходимости) является альтернативность вывода: пропозиция может соответствовать или не соответствовать действительности с равной вероятностью или с большей вероятностью последнего варианта. Если в случае эпистемической необходимости вариант интерпретации ситуации мыслится как наиболее вероятный, единственно возможный или наиболее естественный в ситуации, то в случае с эпистемической возможностью мы нередко имеем дело с разными вариантами трактовки ситуации. Так, в следующем примере герой пытается объяснить тот факт, что он вспотел, страхом или тем, что он находится в закрытом помещении с отоплением и явно не может отдать предпочтение ни одному из факторов, приводя их в высказывании как равновероятные. It may have been fear or it may have been the church's heating system, but sweat was running down his ribcage in cold rivulets (Blunt).

Хотелось бы отметить, что в ряде исследований вопроса рассматриваемый в данной статье круг модальных значений квалифицируется как значения неуверенного предположения [2], неуверенности, сомнения [3, 4, 5], а также значения средней и низкой степени достоверности [6], [7]. Подобная тенденция особенно характерна для татарского языкознания, где понятие эпистемической возможности, несмотря на его достаточную распространенность в западном языкознании, как-то до сих пор не прижилось. Мы, однако, вслед за Н.Д. Арутюновой [8, с. 163] и В.М. Швеца [8, с. 162 – 163] признаем когнитивный компонент, а именно эпистемическое состояние говорящего, связанное с недостаточной осведомленностью последнего, первичным относительно мотивированного. Значение эпистемической возможности является исходным, тогда как семы неуверенности, сомнения являются результатом подобного эпистемического состояния говорящего и связаны отсутствием достаточных знаний и с колебанием говорящего между различными альтернативными вариантами трактовки ситуации.

Исследованием эпистемической модальности, в частности эпистемической возможности, на материале английского языка занимались такие лингвисты, как Ф.Р. Пальмер, Дж. Лайон, Дж. Козйтс, Дж. Ньютс, Дж. Байби, Р. Перкинс, У. Паллиука М. Халлидей, Ф. де Хаан, П. Пьетрандреа и ряд других европейских и американских языковедов. Среди отечественных исследователей вопроса можно выделить, прежде всего, Е.И. Беляеву, которая рассматривает функционально-семантические поля модальности в английском и русском языках; Трошину А.В., изучающую эпистемические модальные модификаторы также в английском и русском языках; Межеричскую М.И., исследующую эпистемические модальные значения в английском и немецком языках. Стоит, однако, отметить, что термин «эпистемическая модальность» не так часто фигурирует как вид модальности в отечественном языкознании. Так, например, Е.А. Зверева рассматривает эпистемическую семантику как подтип модальности – выражения модального отношения говорящего к содержанию высказывания [9, с. 83], а Е.В. Горбунова и ряд других авторов изучают данный вид значений в рамках концепта вероятности. Помимо того, интересующие нас значения рассматриваются в рамках модальности достоверности, модальности предположения, модальности предположительности, модальности знания, модальности истинности, модальности сомнительной оценки, значения уверенности/неуверенности и других значений.

Что касается татарского языкознания, как уже было отмечено выше, исследователи не оперируют терминами «эпистемическая модальность», «эпистемическая возможность» и «эпистемическая необходимость». Данные значения рассматриваются в рамках модальности предположительности (предположения), (Г.А. Медетова, Д.Г. Тумашева, Л.Б. Волкова), значении предположения (Р.С. Газизов, Ф.А. Ганиев, Ф.Р. Зейналов), значения уверенности/неуверенности (М.З. Закиев, М.А. Сагитов, Р.Г. Сибигагов), значения проблематичной и категорической достоверности (Р.Г. Миннихметов) и других значений.

Постановка исследовательской задачи объясняется тем, что, во-первых, категория эпистемической модальности в татарском языке к настоящему моменту не была исследована в полном объеме на разных уровнях языковой структуры, равно как не была произведена субкатегоризация данного вида модальности; во-вторых, нами не было зафиксировано опыта сопоставления представленности данной категории в английском и татарском языках, что представляет особый интерес в силу разнотипности языковой принадлежности сопоставляемых языков. Добавим, что именно сопоставление репрезентации исследуемой семантики в разных, особенно разнотипных языках позволяет добиться более полной картины – комплексного многоаспектного описания эпистемической модальности и ее отдельных видов.

Материалом исследования послужили контекстные реализации эпистемических маркеров возможности в англоязычных и татароязычных произведениях современной художественной литературы. Помимо ведущего сопоставительного метода в исследовании задействованы такие методы, как анализ словарных дефиниций, компонентно-смысловой анализ, наблюдение языковых единиц в коммуникативном и лингвистическом контексте.

В обзорном плане приведем результаты исследования.

Согласно корпусу исследованных контекстных реализаций, как английский, так и татарский языки обладают разнообразным набором модальных модификаторов эпистемической возможности, обнаруживающих существенные семантические сходства, которые находят отражение в сходном контекстном употреблении. Однако состав данных модальных маркеров весьма разнится со структурной точки зрения. Так, единственная группа модальных операторов возможности, которая обнаруживает полный параллелизм семантического, структурного и, соответственно, синтаксического плана, – это модальные слова обоих языков. Модальные слова-маркеры эпистемической возможности английского языка представлены такими лексическими единицами, как *apparently*, *maybe*, *perhaps*, *possibly*, *presumably*, *probably*. Татарский язык располагает такими модальными словами, как *ахры(сы)*, *бәлки* (*бәлкем*), *ихтимал*, *күрәсәң*, *мөгаен*, *шәйт* (*шәйтә*).

Как показал материал, группа модальных слов *maybe*, *perhaps*, *possibly*, *probably* английского языка находит соответствие в татарских модальных словах *ихтимал*, *бәлки* (*бәлкем*). Данные языковые средства выражают семантику эпи-





7. Minniametov R.G. *Modal'nye slova i chasticy kak leksiko-grammaticheskoe sredstvo vyrazheniya modal'nosti v tatarskom yazyke*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata filologicheskikh nauk. Ufa, 2000.
8. Ahapkina Ya. E., Brovko E. L., Voejkova M. D. i dr. *Semanticheskie kategorii v detskoj rechi*. Sankt-Peterburg: «Nestor-Istoriya», 2007.
9. Zvereva E. A. *Nauchnaya rech' i modal'nost' (sistema anglijskogo glagola)*. Leningrad: Nauka, 1983.
10. *Tatarskaya grammatika: v 3-h t.* Redaktory M. Z. Zakiev, F. A. Ganiev, K. Z. Zinnatullina. Kazan', Institut yazyka, literatury i istorii imeni G. Ibragimova: Tatarskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1995; T. III.

Статья поступила в редакцию 05.12.19

УДК 80

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10280

**Vasilyeva L. V.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Historical and Philological Disciplines, Branch of Stavropol State Pedagogical Institute (Zheleznovodsk, Russia), E-mail: pocrova-oktybr@yandex.ru

**Velichko I. V.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Historical and Philological Disciplines, Branch of Stavropol State Pedagogical Institute (Zheleznovodsk, Russia), E-mail: pocrova-oktybr@yandex.ru

**THE CONCEPT OF "MOUNTAIN" AS A CONSTRUCT TOPONYMIC PICTURE OF THE WORLD AT CAUCASIAN MINERAL WATERS.** The article presents an analysis of the concept of "mountain" based on the material of the oronymy of the Caucasian Mineral Waters. The process of forming the toponymic vocabulary of the region from the point of view of the multi-ethnic, multi-confessional and multilingual nature of the linguistic picture of the world of the North Caucasus is described. The work considers the lexical and semantic characteristics of names of orographic objects. Two groups of primary and non-primary oronyms are presented. Each group is classified into subgroups with different topics. The proportional ratio of Russian-speaking, Turkic and native names is determined. The motives and the main methods of onymization are indicated. The influence of paralinguistic factors on the formation of a toponymic picture of the world of the Caucasian Mineral Waters is determined.

**Keywords:** concept, linguistic picture of the world, toponymic picture of the world, aronym, onymization.

**Л.В. Васильева**, канд. пед. наук, доц., филиал ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Железноводск, E-mail: pocrova-oktybr@yandex.ru

**И.В. Величко**, канд. филол. наук, доц., филиал ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Железноводск, E-mail: pocrova-oktybr@yandex.ru

## КОНЦЕПТ «ГОРА» КАК КОНСТРУКТ ТОПОНИМИЧЕСКОЙ КАРТИНЫ МИРА КАВКАЗСКИХ МИНЕРАЛЬНЫХ ВОД

В статье представлен анализ концепта «гора» на материале оронимии Кавказских Минеральных Вод. Охарактеризован процесс формирования топонимической лексики данного региона с точки зрения полиэтнического, поликонфессионального и полиязычного характера языковой картины мира Северного Кавказа. Рассмотрены на основе лексико-семантической характеристики онимы орографических объектов. Представлены две группы оронимов: первичные и непервичные. Каждая группа классифицирована: в первой выделено шесть тем, во второй – 4. Определено пропорциональное соотношение русско-язычных, тюркских и аборигенных названий. Указаны мотивы и основные способы онимизации. Обусловлено влияние паралингвистических факторов на формирование топонимической картины мира Кавказских Минеральных Вод.

**Ключевые слова:** концепт, языковая картина мира, топонимическая картина мира, ороним, оним, онимизация.

Антропоцентрическая парадигма, определившая направление развития науки второй половины XX века, обусловила изменение вектора языковедческих исследований: произошел переход от структурного изучения языка «в самом себе и для себя» к анализу языкового материала в широком социокультурном и психологическом контексте. Термин «языковая картина мира» (ЯКМ) появился в 90-х гг. прошлого столетия и до сих пор не имеет однозначной трактовки. Наиболее точное определение данному понятию, на наш взгляд, дала А. Вержибская: «Языковая картина мира – это исторически сложившаяся в обыденном сознании данного языкового коллектива и отраженная в языке совокупность представлений о мире, определенный способ концептуализации действительности» [1, с. 34].

Для членения и категоризации окружающего мира этносы используют концепты, которые коррелируются с кодами культуры. В современном языкознании концептом обозначают слово-код, «сгусток культуры», неразделимо соединяющий в себе элементы сознания, действительности и языкового знака [2, с. 102]. Ядро ЯКМ составляют ключевые концепты, по определению А.А. Зализняка, «лингвоспецифические слова», перечень которых национально детерминирован. Например, для русской ЯКМ ключевыми концептами являются «судьба», «душа»,

«счастье», «справедливость». В качестве лингвоспецифических слов выступают и онимы, компоненты «пространственно-временных» понятий: «человек», «земля», «вода», «река», «гора», «время», «движение».

Широкий интерес к ономастике сопровождается появлением многочисленных работ эмпирического и теоретического уровня. В нашем исследовании мы опираемся на труды А.В. Суперанской, В.Д. Бондалетова, В.А. Никонова, Е.Л. Березович, М.В. Горбаневского, В.Л. Васильевой; а также использовали словарь топонимической терминологии Н.В. Подольской, топонимический словарь Е.М. Поспелова, краткий топонимический словарь Ставропольского края В.Л. Газзова.

Концепт «гора» предполагает анализ онимов сухопутной поверхности. Ороним – «собственное имя любого элемента рельефа земной поверхности» [3, с. 104]. Орография КМВ представлена горами, равнинами, ущельями, плоскогорьями, отрогами, холмами. Мы проанализировали 69 положительных орографических объектов.

Оронимы КМВ сформированы как автохтонными этносами (кабардино-черкесским, осетинским), так и колонизационными (карачаево-балкарскими,

Таблица 1

Семантическая классификация первичных оронимов КМВ

Название подгрупп	Оронимы	Количество (%)
1. Квалификативные	Кавказ, Эльбрус, Белая куча, Бештау, Красные камни, Северный холм, Серые скалы, Синие скалы, Большой Бермамыт, Малый Бермамыт, Джуца, Безымянная, Лохматая, Горячая, Железная, Лысая, Медовая, Острая, Шелудивая, Щелочная, Кокуртлы, Развалка, Свистун, Трахит	24 (35%)
2. Оронимы, содержащие названия животных	Козьи скалы, Лисий нос, Бирючья горка, Кабан-гора, Кабанка, Орлиные скалы, Овечий, Бык, Верблюд, Змейка	10 (14%)
3. Оронимы, содержащие названия предметов материальной культуры	Кольцо-гора, Крестовая гора, Пикетная горка, Бастион, Бекет, Миноносец, Броненосец, Кинжал	7 (10%)
4. Оронимы, образованные от названия вида деятельности	Пастбищный хребет, Машук, Солдатская горка, Монахова	4 (6%)
5. Оронимы, содержащие названия растений	Сосновая горка, Дубровка	2 (3%)
6. Оронимы, содержащие термин родства	Два брата	1 (1%)

Таблица 2

## Семантическая классификация непервичных оронимов КМВ

Название подгрупп	Оронимы	Количество (%)
1. Оронимы, содержащие топонимы	Белый ключ, Березовское ущелье, Дарьинский хребет, Боргустанский хребет, Джиналь-ский хребет, Бермамытское плато, Большой Бештау, Малый Бештау	8 (12%)
2. Оронимы, содержащие мифологические имена	Верхний Джинал, Малый Джинал, Боргустанское плато, Шатджатмаз, Спящая красавица	5 (7%)
3. Мемориальные	Лермонтовская скала, Перкальская скала, Суворовский (курган), Золотой курган	4 (6%)
4. Оронимы, содержащие этнонимы	Кабардинский хребет, Казачья горка, Казачка, Рим-гора	4 (6%)

русскими). Действия Крымского ханства и Российской империи (XVI – XIX вв.) существенно изменили этноконфессиональный состав региона. Доминирование русской нации на равнинной части КМВ способствовало распространению русских оронимов географических объектов. Из 69 названий – 57 русизмы. К русскоязычным мы относим все топонимы, созданные ресурсами русского языка. Например, Бештау – тюркизм, а Малый Бештау и Большой Бештау – русские оронимы. В юго-западной части региона превалирует тюркская номинация: из 12 нерусскоязычных 5 оронимов – абorigineнные (3 иранского происхождения и 2 адгигского); 7 – тюркизмы. При этом из 7 карачаево-балкарских названий, 4 – Большой Бермамыт, Малый Бермамыт, Верхний Джинал, Малый Джинал – гибридные, включающие элементы двух языков: карачаево-балкарского и русского.

Все оронимы мы разделили на 2 группы: первичные имена и непервичные (вторичные). Первичное – «имя, возникшее непосредственно из апеллятива» [3, с. 109]. Вторичное – «любое имя, образованное от другого собственного имени» [3, с. 89]. Данные группы, в свою очередь, также дифференцированы. Лексико-семантическая классификация, представленная в нашем исследовании, основана на классификации, разработанной О.С. Евсеевой [4]. Их количественный анализ представлен в таблицах 1, 2.

Общая количество первичных оронимов – 48 (69%), вторичных – 21 (31%). При анализе оронимов подобное соотношение закономерно: первичные оронимы – более древние из имен, нередко они служили основой для образования вторичных.

Два оронима, Кавказ и Эльбрус, расположены за пределами региона. Однако их включение в список анализируемых топонимов необходимо. Во-первых, Кавказ – топонимическая основа для одного из компонентов имени региона – Кавказские Минеральные Воды. Во-вторых, Эльбрус – главный орографический объект топонимической картины мира народов, проживающих на данной территории.

Кавказ – обобщающее название всей горной системы, расположенной между Черным, Азовским и Каспийскими морями. По мнению М.Е. Поспелова, «первоначально название относилось только к Эльбрусу и означало “белоснежная гора”, и лишь со временем распространилось на всю горную систему» [5, с. 223]. По поводу этимологии данного оронима существуют различные версии: скифское – «белоснежная» (Плиний), индоарийское – «блестящая скала» (О.Н. Трубачев), готско-литовское – «высокий холм» (М. Фасмер), греческое – «заячья гора» (М.А. Ююкин), тюркское – «белая гора» (М.З. Закиев), абхазское – «блестящий» (Д.И. Гулия, Р.К. Гублия), иранское – от этнонима кочевых племен, каспиев (А.А. Воронков). Это абсолютно немотивированный топоним, однако большинство гипотез о его происхождении основано на качественном признаке – доминирующем цвете: белый, блестящий, белоснежный, что и позволило отнести его к первой подгруппе первичных оронимов.

Склоны горы Медовая желтые, с небольшими углублениями, похожими на соты; Шелудивой – имеют множественные скальные выступы и каменные осыпи, напоминающие стружку или коросту, по-древнерусски – шелудь. Большой Бермамыт, Малый Бермамыт означают Большая (Малая) изогнутая нога. Джуца – относительно мотивированный ороним. Существует две версии его происхождения: от кабардинского слова «уца» (в переводе обозначает «туша», народная этимология связывает с образом отдыхающего быка) и тюркоязычного «джили-су» (теплая вода). Наличие на вершинах горы травертинов, отложенных древними горячими источниками, дает основание считать последнюю гипотезу более достоверной. Название горы Железная отражает приоритетный состав ее минеральных источников – гидроксид железа. Тюркское имя Коккуртлы (кюкурт – сера) свидетельствует о наличии в горном составе серы. Топонимика оронимов ущелья Белый ключ содержит качественный гидроним. Оним Развалака отражает генезис горы – трехциклический процесс одновременного формирования и разрушения.

Из 24 объектов данной группы номинация 23 осуществлена на основе структурных признаков: по цвету – 6 оронимов (Белая куча, Красные камни, Синие скалы, Серые скалы и др.); по форме и размеру – 8 (Эльбрус – Высокая гора); по характеру содержащихся в них внутренних вод – 5 (Щелочная, Горячая); по наличию или отсутствию растительности – 2 (Лохматая, Лысая); по количеству частей – 1 (Бештау), по отсутствию квалификационного признака – 1 (Безымянная). Только 1 объект назван на основе месторасположения – Северный холм. Количественное доминирование качественных оронимов (35%) подтверждает тезис о восприятии человеком орографизмов в качестве естественных ориентиров [6], [9].

Вторая по численности группа оронимов – зооформные (10). Их названия свидетельствуют о распространении на территории КМВ таких диких животных, как лисы (Лисий нос), волка (Бирючья горка), кабана (Кабан-гора, Кабанка), змеи (Змейка), орла (Орлиные скалы), горного козла (Козьи скалы). 7 оронимов данной группы – метафорические отапельлятивные, однословные (5), субстантивные словосочетания (2). Змейка и Кабанка содержат типично русский топоформант – ка. К этому типу относятся онимы других групп: Спящая красавица (профиль горы напоминает спящую девушку); Верблюдо-гора, имеющая две вершины (косвенное свидетельство о прохождении по территории Северного Кавказа Великого шелкового пути); Бык, Кинжал, Кольцо-Гора.

Фитоформные оронимы представлены незначительно, всего 2 объектами – Дубровка и Сосновая горка. Однако к последней группе можно отнести и непервичный топоним – Березовское ущелье, образованный от фитоформного гидронима Березовка. Дубровка и Березовка образованы посредством русского топоформанта -овка.

Среди 8 оронимов, образованных от других топонимов, 3 (онимы ущелий) содержат названия гидронимов: Березовское ущелье, ущелье Белый ключ, Дарьинское ущелье. Последний топоним тюркского происхождения, в переводе означает «большая полноводная река». Мотив их номинации обусловлен способом образования данного географического объекта.

Нередко причина номинации оронимов основана на функциональной характеристике горной местности. Гора – средство для построения военно-оборонительных сооружений, самых распространенных построек во времена присоединения Северного Кавказа к Российской империи. Из 7 анемоформных оронимов 5 – Пикетная горка, Бастион, Бекет (фонетическая трансформация слова «пикет»), Миноносец, Броненосец – относятся к военной лексике. Косвенное свидетельство о расположении редутов аккумулируют онимы Солдатская горка, Казачья горка, Казачка, Суворовский (курган). Если первый мы отнесли к оронимам, образованным от вида деятельности, то второй и третий – к оронимам, содержащим этнонимы. Казачество считается субэтносом, ставшим со временем военным сословием [7, с. 57]. Четвертый ороним – мемориальный, так как его основа – антропоним русского полководца, по приказу которого и было построено данное земляное укрепление.

Мемориальный ороним Золотой курган этимологически связан с событиями конца XIV века: на верхней части возвышенности была воздвигнута крепость-резиденция монгольского эмира Тамерлана. Золотой цвет у тюркских и монгольских этносов символизировал высшую ценность, символ императорской власти. Тюркское слово «курган» (kurgan) означает «крепость». Следовательно, точный перевод оронима – императорская крепость. Древнее название Рим-горы – Рум-Кале – аланского (осетинского) происхождения, что в переводе означает «Римская крепость» (румы – восточные римляне, византийцы). Здесь находился последний форпост Византийской империи (VI – XIV вв.).

Из 4 оронимов, образованных от названия трудовой деятельности, 2 – Пастбищный хребет и Машук – отражают распространение скотоводства (к этой группе можно отнести оронимы Овечий, Бык) и земледелия. Машук (кабардинский вариант Машуко, или Машухо) происходит от двух слов: «маш» – просо и «ко» – долина, то есть долина, где сеяли просо [8, с. 187].

Сакрализация горного пространства народами Северного Кавказа подтверждается археологическими находками, сохранившейся архитектурой древних поселений, а также мифологическим наследием. Например, многочисленные следы древних жертвоприношений указывают на место совершения ритуальных действий – вершины и перевалы. Остатки дольмен – мегалитических гробниц (III – II тыс. до н.э.), выполнявших одновременно и функцию святилища; а также развалины первых христианских храмов, часовен обычно находят на ровных вершинных площадках или на солнечных склонах.

Автохтонная номинация центральных орографических объектов связана с языческими божествами. Вариативность абorigineнных названий Эльбруса представляет вышеобозначенный тезис. Наиболее распространенными были Минги-Тай (карачаево-балкарский) – «Вечная гора», Ошхзмаф (кабардино-черкесский) – «Гора счастья», Орфитуб (абхазский) – «Гора пребывания блаженных» [5, с. 497]. Шатджатмаз в переводе с карачаево-балкарского языка означает «Святое место», или «Место поклонения Божеству», Верхний Джинал, Малый Джинал (Джынал Тхэз) с кабардино-черкесского – «Место познания Создателя всего сущего». Оним Боргустанского плоскогорья этимологически связан с древним городом аланов (их потомками считаются осетины) – Боргустаном. По мнению востоковеда И. Абаева, номинация сохранила скифо-аланские корни: Бур-

хар-Али – покровитель злаков (скифское слово «бор» – желтый) и стан – стоянка, место [9].

В топонимической картине мира КМВ оронимы, содержащие термины родства, представлены незначительно: один объект – вершина горы Бештау – Два брата (около 1%).

В нашем исследовании мы пришли к выводу, что «пространственно-временной» концепт «гора» на территории КМВ формировался на основе

оронимической системы Ставропольского края, Карачаево-Черкесской и Кабардино-Балкарской Республик. Анализируемый концепт включает три культурно-языковых пласта: иберийско-кавказский, тюркский, индоевропейский. Подводя итог, хотелось бы еще раз подчеркнуть актуальность концептуальных лингвокультурологических исследований, особенно топонимии полиэтнических регионов, в которых ЯКМ эксплицирует многоуровневые культурно-исторические коды.

#### Библиографический список

1. Вержбицкая А. Языковая картина мира как особый способ репрезентации образа мира в сознании человека. *Вопросы языкознания*. 2000; № 6: 33 – 38.
2. Телия В.Н. Русская фразеология. *Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты*. Москва: Школа «Языки русской культуры», 1996.
3. Подольская Н.В. *Словарь русской ономастической терминологии*. Москва: Наука, 1978.
4. Евсеева О.С. *Топонимия Смоленско-витебского приграничья: структурно-семантический аспект*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Смоленск, 2015.
5. Поспелов Е.М. *Географические названия России: Топонимический словарь: Более 4 000 единиц*. Москва, 2008.
6. Молчалина О.Т. Проральная номинация в свете когнитивизма. *Вопросы ономастики*. 2006; № 3: 7 – 19.
7. Григорьев А.Ф., Калантарян Л.А., Клеменчук С.П. *Генезис традиционной культуры народов Ставрополя и Северного Кавказа: исторический обзор*. Ставрополь: СГПИ, 2018.
8. Гаазов В.Л., Черная Т.К. *Ставрополеведение. География Ставропольского края. Литературный край Ставрополье*. Москва: Изд. Надыршин, 2010; Ч. I.
9. Зинченко Г.И. *Очерки по истории ст. Боргустанской Предгорного района Ставропольского края*. Available at: <http://borgustan.blogspot.com/2011/07/blog-post.html>

#### References

1. Verzhbitskaya A. Yazykovaya kartina mira kak osobyj sposob reprezentacii obraza mira v soznanii cheloveka. *Voprosy yazykoznanija*. 2000; № 6: 33 – 38.
2. Teliya V.N. Russkaya frazeologiya. *Semanticheskij, pragmaticheskij i lingvokul'turologicheskij aspekty*. Moskva: Shkola «Yazyki russkoj kul'tury», 1996.
3. Podol'skaya N.V. *Slovar' russkoj onomasticheskoy terminologii*. Moskva: Nauka, 1978.
4. Evseeva O.S. *Toponimiya Smolensko-vitebskogo prigranich'ya: strukturno-semanticheskij aspekt*. Dissertatsiya ... kandidata filologicheskikh nauk. Smolensk, 2015.
5. Pospelov E.M. *Geograficheskie nazvaniya Rossii: Toponimicheskij slovar': Bolee 4 000 edinic*. Moskva, 2008.
6. Molchalina O.T. Proralnaya nominatsiya v svete kognitivizma. *Voprosy onomastiki*. 2006; № 3: 7 – 19.
7. Grigor'ev A.F., Kalantaryan L.A., Klemenchuk S.P. *Genezis traditsionnoj kul'tury narodov Stavropol'ya i Severnogo Kavkaza: istoricheskij obzor*. Stavropol': SGPI, 2018.
8. Gaazov V.L., Chernaya T.K. *Stavropolevedenie. Geografiya Stavropol'skogo kraja. Literaturnyj kraj Stavropol'e*. Moskva: Izd. Nadyrshin, 2010; Ch. I.
9. Zinchenko G.I. *Ocherki po istorii st. Borgustanskoj Predgornogo rajona Stavropol'skogo kraja*. Available at: <http://borgustan.blogspot.com/2011/07/blog-post.html>

Статья поступила в редакцию 03.12.19

УДК 811.511

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10281

**Gerlyak N.A.**, researcher assistant, Department of Khanty Philology, Ob-Ugric Institute of Applied Research and Development (Khanty-Mansiysk, Russia), E-mail: [natasha-gerlyak@yandex.ru](mailto:natasha-gerlyak@yandex.ru)

#### LEXICO-SEMANTIC GROUP “NAMES OF FABRIC FOR MAKING CLOTHES” IN THE KHANTY LANGUAGE (ON THE MATERIAL OF KAZYM DIALECT).

The article studies features of organization of household vocabulary of the Khanty language with reference to words united by the differential semantic seme 'material from which clothes are made'. In order to specify the internal structure of this group of words, the method of logical-semantic differentiation is applied. The general seme 'material from which clothes are made' is divided into a number of meanings (narrow semes): 'fabric basis', 'fur', 'skin'. Individual words are divided into these three subgroups; within them, additional differentiation is possible, taking into account such pragmatic features as 'season in which they are worn', 'men's / women's / children's', 'method of manufacture / presence of additional elements'. The origin of nuclear lexemes is revealed, the ratio of native and borrowed words in the study group is determined. The study is carried out in the framework of a larger task – to consider the specifics of the “Khanty vision of the world” and its correlation with the general system of reflection in the language of the surrounding reality on the material of household vocabulary. It is revealed that nuclear lexemes contain roots that arose during the existence of the Finno-Ugric proto-language. Thus, it is confirmed that the main meanings denoted in the process of detailing the thematic field “making clothes” appeared in ancient times. Borrowing Russian vocabulary plays a less prominent role compared to the original word formation and borrowings (from neighboring languages) made in the early periods of the development of the Khanty language.

**Key words:** household vocabulary, thematic field, lexico-semantic group (LSG), semantic structure of the word, language of Khanty, Kazym dialect.

**Н.А. Герляк**, науч. сотр. отдела хантыйской филологии, БУ «Обско-угорский институт прикладных исследований и разработок», г. Ханты-Мансийск, E-mail: [natasha-gerlyak@yandex.ru](mailto:natasha-gerlyak@yandex.ru)

## ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКАЯ ГРУППА «НАИМЕНОВАНИЯ ТКАНЕЙ ДЛЯ ИЗГОТОВЛЕНИЯ ОДЕЖДЫ» В ХАНТЫЙСКОМ ЯЗЫКЕ (НА МАТЕРИАЛЕ КАЗЫМСКОГО ДИАЛЕКТА)

В статье на примере слов, объединенных дифференциально-семантической семой «материал, из которого изготовлена одежда», рассматриваются особенности организации бытовой лексики хантыйского языка. В целях детализации внутреннего устройства данной группы слов применена методика логико-семантической дифференциации: общая сема «материал, из которого изготовлена одежда» дробится на ряд входящих в нее смыслов (узких сем): «тканевая основа», «мех», «кожа». Отдельные слова распределяются по этим трем подгруппам; внутри них возможно дополнительное разграничение с учетом таких прагматических признаков, как «сезон, в который носят», «мужская – женская – детская», «способ изготовления – наличие дополнительных элементов». Выявлено происхождение ядерных лексем, определено соотношение исконных и заимствованных слов в составе исследуемой группы. Исследование проводится в рамках более масштабной задачи – на материале бытовой лексики рассмотреть вопрос о специфике «хантыйского видения мира» и его соотношении с общей системой отражения в языке окружающей действительности. Выявлено, что в ядерных лексемах заключены корни, возникшие в период существования уральского праязыка. Тем самым подтверждается, что основные смыслы, обозначаемые в процессе детализации тематического поля «изготовление одежды», появились в глубокой древности. Заимствование русской лексики играет менее заметную роль по сравнению с исконным словообразованием и заимствованиями (из языков-соседей), сделанными в ранние периоды развития хантыйского языка.

**Ключевые слова:** бытовая лексика, тематическое поле, лексико-семантическая группа (ЛСГ), семантическая структура слова, хантыйский язык, казымский диалект.

Тематическое поле «названия тканей» объединяет слова по прагматическому признаку – «основа для изготовления чего-либо». При этом в качестве такой основы нами рассматриваются не только различного рода ткани, но и мех и кожа. Исходя из этого, тематическое поле «названия тканей» подразделяется на две ЛСГ: первая – лексемы, объединенные видовым признаком «тканевая

основа», вторая – лексемы, объединенные видовым признаком «меховая или кожаная основа».

Лексико-семантическая группа «тканевая основа», или «материал, из которого изготовлена одежда» немногочисленна по своему составу (насчитывает около 15 лексических единиц).



Лексико-семантическая группа «тканевая основа» четко делится на четыре подгруппы (микрогруппы): «наименования хлопчатобумажных тканей», «наименования шелковых тканей», «наименования шерстяных тканей», «наименования льняных тканей» Подход к систематизации лексических единиц с учетом родовых признаков и наличием опорного или производного слова был разработан Ф.П. Филиным [1].

Также следует отметить, что указанная область лексики исследована в работах О.Н. Гауч [2], Е.В. Горячкиной [3], Л.М. Готовцевой [4], А.С. Лобановой, А.В. Черных [5], А.Т. Шамигуловой [6] и др.

Для общего наименования тканей в хантыйском языке используется лексема *sōx* – «кожа, шкура, ткань, материя». Например: *sōxem siri oħla jiti pites* – «Я волнуясь (букв.: кожа раньше тонкой стала становиться)»; *sōxa jis* – «Ведет себя ненормально, вышел из себя, стал нервным (букв.: другой шкурой стал)»; *sōxem rāsmēs* – «Ткань распустилась»; *sōxlan nōx lōmtalī* – «Надень одежду»; *ar sōx ta tānəlsəm* – «Много шкур я мяла»; *šajtal wanšəsti sōxəl xōrasər* – «Хвост у нее похож на доску для раскраивания шкур»; *tām sōx kimlen šiti xōlti anjisen* – «Почему ты край этой ткани так оборнала»; *tām sōxəlam jāxa olələlam* – «Эти ткани я соединю»; *šōšarəp sōxa jōwətsəle* – «Коробку она завернула в ткань» [7, с. 287 – 288].

В «Хантыйско-русском словаре (казымский диалект)» В.Н. Соловар лексема *sōx* многозначна: «1. Кожа. 2. Шкура. 3. Материя, ткань. 4. Одежда» [7, с. 287 – 288]. Как видим, значение «одежда» появилось в результате метонимического переноса и прослеживается с периода существования уральского праязыка.

В нашей картотеке в составе ЛСМГ «наименования хлопчатобумажных тканей» насчитываются следующие лексемы: *šāškan* – «ситец», *aħ-tāxet* – «митраль, полотно, холст», *wūt-sōx* – «ситец», *xār sōx* – «марля», *kirsā* – «кирза, кирзовый» < кирза: специальная техническая ткань под вид кожи, изготавливается из многослойной хлопчатобумажной ткани [8], *pāršan* – «брезент» < брезент: грубая плотная хлопчатобумажная водозащитная ткань [8].

Вторая по численности лексических единиц подгруппа – «наименования шелковых тканей». В состав нашей картотеки включено всего три лексемы: *jermak* – «шелк», *pārkan* – «парча», *sātin sōx* – «сатин» (букв.: «сатиновый материал»).

Ткань (шелк) – *jermak* и вещи из нее (в первую очередь – одежда: *jermak oħšat* – «шелковый платок», *jermak jernas* – «шелковая рубашка, платье») возникли в обиходе у ханты очень давно, задолго до появления русских, и слово *jermak*, возможно, пришло непосредственно из татарского языка. (Южное Приуралье, где в древности жили предки ханты, – это самая северная область, которой касался Великий Шелковый путь). В. Штейниц считает, что слово пришло в хантыйский язык из коми-зырянского [9, с. 409]. Если следовать этой логике, то вполне вероятно, что коми-зырянский был языком-посредником: слово из татарского (или другого тюркского) попало в русский язык, оттуда – в коми-зырянский и только потом – в хантыйский язык [10, с. 11].

Следующая подгруппа – «наименования шерстяных тканей». Она также не столь многочисленна по своему составу. В ней зафиксировано четыре лексические единицы: *širt* – «шерстяная пряжа», *šatəm* – «кудель» (пряжа), *nqj (sōx)* – «сукно», *pārkan sōx (sōxōm)* – «шерсть».

В следующей группе – «наименования льняных тканей» – зафиксирована всего одна лексема *šōyat* – «холст».

Примеры: *iməltijen wūlen oš siwaləs. Wūli ampəten ješalt xōratsi. Iməltijen šāškan-sāxəŋ ne kim etəs, apləlal wana katləmsəlle* – «Увидел он изгородь для загона оленей. Сторожевые собаки его обаяли. Вышла во двор девушка в ситцевом халате, собак придерживала»; *Si etnyotən ar hawrem xənti jemasen, šāškan sāxən, sewum wejn lōmātluman wōs* – «На этом вечере много ребят в хантыйские рубашки-платья, халаты, плетеные чулки были одеты»; *Wūšləm nqjər xō l'ol* – «Мужчина в желтом сукне стоит»; *Piti nqj kūwšəl oħa xōšamsəle* – «Черную малицу из сукна напялил на голову»; *Nāl sūŋpi jermak lot tāləŋ jŋkən potla, kamən ān rotla* – «Четырехугольное шелковое платно зимой в доме льдом покрывается, а на улице не замерзает»; *Jajəm mānem jermak lankeštōt mōjləs* – «Брат мне шелковое одеяло подарил» [7].

Особую группу тканей составили лексемы со значением «кожаная или меховая основы для изготовления изделий». Большая часть слов этой группы – исконно хантыйские по происхождению. Наиболее распространенными среди них являются лексемы, называющие мех различных животных: *lērək sōx* – «песцовая шкура» (букв.: *lērək* – «песец» + *sōx* – «шкура, материя, ткань»), *lanŋki sōx* – «беличья шкурка» (букв.: *lanŋki* – «белка» + *sōx* – «шкура, материя, ткань»), *sōs sōx* – «шкура горностая» (букв.: *sōs* – «горноста́й» + *sōx* – «шкура, материя, ткань»), *šōwər sōx* – «заячья шкурка, кроличья шкурка» (букв.: *šōwər* – «заяц, кролик» + *sōx* – «шкура, материя, ткань»), *wōxsar sōx* – «лисий шкура» (букв.: *wōxsar* – «лиса» + *sōx* – «шкура, материя, ткань»), *nōxəs sōx* – «соболиная шкурка» (букв.: *nōxəs* – «соболь» + *sōx* – «шкура, материя, ткань»), *kūšar sōx* – «шкурка бурндука» (букв.: *kūšar* – «бурндук» + *sōx* – «шкура, материя, ткань»), *wōj sōx* – «шкура лоса» (букв.: *wōj* – «зверь, животное» + *sōx* – «шкура, материя, ткань»), *wūli sōx* – «оленья шкура» (букв.: *wūli* «олень» + *sōx* – «шкура, материя, ткань»), *mōjər sōx* – «медвежья шкура» (букв.: *mōjər* – «медведь» + *sōx* – «шкура, материя, ткань»), *amp sōx* – «шкура собаки» (букв.: *amp* – «собака» + *sōx* – «шкура, материя, ткань»), *mis sōx* – «шкура коровы» (букв.: *mis* – «корова» + *sōx* – «шкура, материя, ткань»), *wōntər sōx* – «шкурка выдры» (букв.: *wōntər* – «выдра» + *sōx* – «шкура, материя, ткань»), *āntatər sōx* – «шкурка ондатры» (букв.: *āntatər* – «ондатра» + *sōx* – «шкура, материя, ткань»), *wūli pōrti wōj sōx* – «волчья шкурка» (букв.: *wūli pōrti wōj* – «волк» + *sōx* – «шкура, материя, ткань»), *oš sōx* – «овчина» (букв.: *oš* – «овца» + *sōx* – «шкура, материя, ткань»), *rešī sōx* – «шкура новорожденного олененка» (букв.: *rešī* – «олененок» + *sōx* – «шкура, материя, ткань»), *lōšek sōx* – «шкура росомахи» (букв.: *lōšek* – «росомаха» + *sōx* – «шкура, материя, ткань»), *wasī sōx* – «утинья шкурка» (букв.: *wasī* – «утка» + *sōx* – «шкура, материя, ткань»), *lōnt sōx* – «гусиная шкурка» (букв.: *lōnt* – «гусь» + *sōx* – «шкура, материя, ткань»), *sōx-pūn* – «шкура-шерсть», *enməltəm wōj sōx* – «пушнина», *wenš sōx* – «шкура с головы животного», *kerəl kamus* – (оленьи, лосиные лапы, идущие на пошив обуви), *kūŋəŋ wōj kerəl (kūŋəŋ wōj sōx)* – «лосина», *səltəm* – «вид камусов», *nōpəlləw* – «неблуж» (шкура (без меха) молодого олененка), *pūn* – «перо, пух, шерсть, мех», *nūki* – «кожа» (ровдуга), *šūnš* – «мездра», *pāl sōx* – «ушки белок, оленя» (букв.: *pāl* «уха» + *sōx* – «шкура, материя, ткань»), *hōp sōx* – «брюшина» (брюшинная часть животных, идущая на пошив одежды) (букв.: *hōp* – «живот» + *sōx* – «шкура, материя, ткань»), *tūləx* – «подшейный, длинный волос оленя» (идет на изготовление воротников, обуви), *kūj sōx* – «кусочек шкуры ото лба оленя, коровы, медведя и других животных, из которой делаются подметки для обуви», *tāxas* – «щетина, которая растет у копыт оленя, применяемая для шитья подшиваемой обуви». Кроме того, к этой группе слов можно отнести и лексемы *pānne sōx* – «налимья кожа» (букв.: *pānne* – «налим» + *sōx* – «шкура, материя, ткань»); *sōx sōx* – «осетровая кожа» (букв.: *sōx* – «осетр» + *sōx* – «шкура, материя, ткань»).

Примеры: *Wōxsar sōx sāx lōmtəlam* – «Она надела шубу из лисьей шкуры»; *In imi wōp pānne sōx xīrəl aləmləlle pa nik talləle* – «Жена собрала вещи, взяла большой мешок из налимьей кожи и потащила к берегу»; *lkel šit šorəs iki pōx, nōpəlləw mōlsəŋən wōl* – «Муж ее, сын морского старца, носит малицу из неблужа»; *Wūlen wenš sōx nōx xōre* – «Сними шкуру с головы оленя»; *Nūki wej pələkələw nōxəltəm hār kūrti jŋk xūwat pan xəret sa šiti šī mənəw* – «Мы берегли кожаные кисы, идем босиком по воде вдоль плесов»; *lanŋki sōx nōx sōrəlsəle* – «Шкурку белки она помяла»; *lūw wōj sōxəl nōx xōrsəle* – «Он шкуру зверя снял»; *Wūli sōxəl hēlməltija nik wōrja xūwətsəle* – «Шкуру оленя погрузила в воду»; *sōšni* – «шуба из овчины»; *pālŋi* – «женская шуба из ушек белок, оленя»; *xōt pātija jāŋxəs, lērək sōx kēšən lōmtəs* – «Сходил он в дальнюю часть дома, надел чижик из песца»; *ma hīŋəlan jīlār iləməŋ rōpələlləm* – «Я в кожаные тапочки твои свежую стельку положу»; *pōnəŋ sōx* – «меховая шкура»; *səltəm kerəl wejŋən* – «кисы, сшитые из белых и черных камусов»; *Ta kerəlm tānələlam* – «Я шкуру от ног животного мну»; *Tin xānšəm maremən in neŋəmən wōxsar sōxəl tānələs* – «Пока мы писали, эта женщина мяла лисью шкуру»; *Sāx pōn tiŋəl nūr tūt hələm, nūr wūrti* – «Кончики меха шубы, как пламя огня, совсем красные»; *xōjəŋl jōxətsəŋən, mātīren, išiti nōxəsən-wōjən tēlījewa ixtāšman* – «Мужчины пришли, оказывается, также сободем-зверем полностью обвесились»; *In mōjər sōxəl elələ xōmpəlsəle* – «Эту медвежью шкуру на тело свое наден»; *xōnni* – «женская шуба из беличьих брюшек»; *Tām lōnt sōxən lōmtəlen, tām xōrenən pōrlələŋ* – «Эту шкуру гуся наденешь, в этом облике и полетишь»; *āntatər sōx xōrəl* – «Сдирает шкуру ондатры»; *In mis sōx kəl tūten šāriti, šōŋxiti šī pitsa, pōxla šāŋərsəl* – «Верева из шкуры коровы стала оборотать, стянуло ее»; *Ši ewəlt, āl amp sōx kūwəšən wōntər sōxən wūšartman* – «Оказывалось, просто в малице из шкуры собаки он был»; *Tātīren, mūl nōri oləŋən piti nōpəlləw šūŋəŋ tiŋələŋ oħəl wōtəm pīrəs iki mōsəl* – «Оказывалось, у края священных нар в счастливом гнезде из черного неблужа седой старик сидит»; *Kerəlm aja sōsəs* – «Шкура стянулась»; *Ši arat sāx kimələŋ xōlījewa wōntər sōxən wūšartman* – «Все края шуб шкурой выдры обшиты»; *Sapəllaklāl nōxəs kerəl ewəlt, wōntər kerəl ewəlt werman* – «Воротники из шкур лап соболя, из лап выдры сшиты (букв.: сделаны)»; *Ta nōpəlləwlam kāsələm* – «Я сшиваю шкуры»; *Sāltə in iŋəŋən wōj wōlləŋən, nōxəs pōrəŋəŋ, nōxəs sāxət jōnəŋən šī neŋənəs* – «Мужья зверей добывают, соболиные шубы шьют женщины»; *šūnš xūwətti* – «выскоблить кровавую кожу шкуры (мездру)» [7].

Традиционно для пошива меховой одежды, изготовления меховой мозаики, бисерных изделий, шитья по сукну ханты пользовались нитками из оленьих или лосиных сухожилий, или «жилками» – *lōn*, *pōn*, например: *In wūli lōnəl ewəlt pōn jōwərti šī pites* – «Из этих оленьих сухожилий стала она нитки крутить»; *Pōn wəral* – «Делает нитки из сухожилий»; *Pōn lūwijəl wəŋəm pōnlal pīla tōp aləməs pānən* – «Схватила с собой только косточку для сделанных нитей из жил» [7].

Таким образом, среди названий тканей хантыйского языка встречаются названия шерстяных, шелковых и хлопчатобумажных тканей, а также мех и кожа.

Выявлено, что в ядерных лексемах заключены корни, возникшие в период существования уральского праязыка. Тем самым подтверждается, что основные смыслы, обозначаемые в процессе детализации тематического поля «изготовление одежды», появились в глубокой древности. Заимствование русской лексики играет менее заметную роль по сравнению с исконным словообразованием и заимствованиями (из языков-соседей), осуществленными в ранние периоды развития хантыйского языка.

Так, мы выявили заимствования из самодийских и тюркских языков: *aħ-tāxet* – «митраль, полотно, холст», *širt* – «шерстяная пряжа», *šatəm* – «кудель» (пряжа), *nūki* – «кожа», «замша», *nqj* – «сукно».

Заимствования из русского языка: *pāršan* – «брезент», *kirsā* – «кирза, кирзовый», сложное слово *sātin sōx* – «сатин» (букв.: «сатиновый материал»), состоит из двух лексем, первое заимствованное – *sātin* и исконное *sōx*.

К восточным заимствованиям относится лексема *pārkan* – 'парча', русский язык был языком-посредником.

Из ткани могли изготавливать не только элементы одежды и ее составные части, но и предметы, используемые в быту: *χir* – 'мешок', *wenš mōnχti sōχ* – 'полотенце', *kāšas, pūš* – 'чехол, наволочка' и др., из кожи налима (рыбы) также шили мешки, которые были очень прочны: *panne χir* – 'мешок из налима кожи'.

Также хантыйские мастерицы шили одежду из крапивного и льняного волокон. Из шерстяных нитей плели пояса и подвязки для обуви, а на иглах вязали

носки. На обувь и пояса шла также покупная кожа; на украшения – бисер, металлические подвески.

Собственно хантыйскими являются и названия мужской и женской одежды, головных уборов, обуви, названия орнаментов, женских украшений, названия красителей.

Приведенный материал также позволяет сделать вывод, что в целом у народа ханты была древняя самобытная материальная культура, приспособленная к суровым условиям жизни.

#### Библиографический список

1. Филин Ф.П. *Очерки по теории языкознания*. Москва: Наука, 1982.
2. Гауч О.Н. *Семантико-этимологическая интерпретация предметно-бытовой лексики второй половины XVIII в.: на материале ТФГТО*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Тюмень, 2009.
3. Горячкина Е.В. Названия материала для изготовления одежды в русском языке XI – XVII вв.: этимология, семантика. *Вестник Иркутского государственного лингвистического университета*. Серия «Филология». 2013; № 2 (23): 133 – 140.
4. Готовцева Л.М. Традиционная одежда якутов: лексико-фразеологические и лингвокультурные аспекты. *Вестник Новосибирского государственного университета*. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2017; Т. 15, № 2: 81 – 90.
5. Лобанова А.С., Черных А.В. Лексика традиционного костюма в диалектной речи коми-пермяков. *Урало-алтайские исследования (научный журнал)*. 2014; № 3 (14): 24 – 35.
6. Шамигулова А.Т. *Лексика одежды и украшений в башкирском языке*. Автореферат ... диссертации кандидата филологических наук. Уфа, 2015.
7. Соловар В.Н. *Хантыйско-русский словарь (казымский диалект)*. Тюмень: ООО «ФОРМАТ», 2014.
8. Фасмер М. *Этимологический словарь русского языка*. Санкт-Петербург, 1996; Т. 1 – 4.
9. Steinitz W. *Dialektologisches und Etimologisches Wörterbuch der ostjakischen Sprachen*. Akademie Verlag. Berlin, 1966 – 1991; Т. 1 – 14.
10. Герляк Н.А. Названия одежды в хантыйском языке: генезис и семантика (на материале казымского диалекта). *Вестник угроведения. Научно-теоретический и методический журнал*. 2016; № 4 (27): 7 – 14.

#### References

1. Filin F.P. *Ocherki po teorii yazykoznaniya*. Moskva: Nauka, 1982.
2. Gauch O.N. *Semantiko-`etimologicheskaya interpretaciya predmetno-bytovoj leksiki vtoroj poloviny XVIII v.: na materiale TFGATO*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskikh nauk. Tyumen', 2009.
3. Goryachkina E.V. Nazvaniya materiala dlya izgotovleniya odezhdy v russkom yazyke XI – XVII vv.: `etimologiya, semantika. *Vestnik Irkutskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta*. Seriya «Filologiya». 2013; № 2 (23): 133 – 140.
4. Gotovtseva L.M. Tradicionnaya odezhda yakutov: leksiko-frazeologicheskie i lingvokul'turnye aspekty. *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikaciya. 2017; T. 15, № 2: 81 – 90.
5. Lobanova A.S., Chernykh A.V. Leksika tradicionnogo kostyuma v dialektnoj rechi komi-permyakov. *Uralo-altajskie issledovaniya (nauchnyj zhurnal)*. 2014; № 3 (14): 24 – 35.
6. Shamigulova A.T. *Leksika odezhdy i ukrashenij v bashkirskom yazyke*. Avtoreferat ... dissertacii kandidata filologicheskikh nauk. Ufa, 2015.
7. Solov'ov V.N. *Hantysko-russkij slovar' (kazymskij dialekt)*. Tyumen': OOO «FORMAT», 2014.
8. Fasmer M. *Etimologicheskij slovar' russkogo yazyka*. Sankt-Peterburg, 1996; T. 1 – 4.
9. Steinitz W. *Dialektologisches und Etimologisches Wörterbuch der ostjakischen Sprachen*. Akademie Verlag. Berlin, 1966 – 1991; T. 1 – 14.
10. Gerlyak N.A. Nazvaniya odezhdy v hantyskom yazyke: genezis i semantika (na materiale kazym'skogo dialekta). *Vestnik ugrovedeniya. Nauchno-teoreticheskij i metodicheskij zhurnal*. 2016; № 4 (27): 7 – 14.

Статья поступила в редакцию 05.12.19

УДК 801.52

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10282

**Dzhakaeva A.A.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Foreign Languages, Faculty of Economics, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: a.dzhakaeva.a@mail.ru

**Aigubova S.S.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Foreign Languages, Faculty of Economics, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: soulless17@yandex.ru

**FUNCTIONAL AND SEMANTIC FEATURES OF THE LEXEME *BIR* / *ONE* IN KUMYK AND ENGLISH.** The article examines the categorial-semantic status and features of the lexeme *bir* / *one* as they are used in Kumyk and English. These lexemes act as numerals, adjectives, indefinite pronouns and nouns. The relevance of the topic is due to the fact that despite the fact that there are works performed on the material of English, Kumyk and other Turkic languages, as well as in comparative terms, this lexeme requires a deeper and more comprehensive study at different language levels in a typological perspective. It is revealed in what contextual conditions the lexemes *bir* / *one* are used not only to express quantitative meaning, but also a number of symbolic philosophical categories, as well as the role of an amplifying particle. Cases of using the lexeme "one" as a substitute word are studied. The reasons for the special status of this lexeme in a series of quantifiers are established with reference to its etymology in comparable languages and its symbolic meanings.

**Key words:** lexeme "one", functions, features, semantics, symbolism, quantity.

**А.А. Джакаева**, канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», г. Махачкала, E-mail: a.dzhakaeva.a@mail.ru

**С.С. Айгубова**, канд. филол. наук, доц. ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», г. Махачкала, E-mail: soulless17@yandex.ru

## ФУНКЦИОНАЛЬНО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЛЕКСЕМЫ БИР / ONE «ОДИН» В КУМЫКСКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ

В статье исследуется категориально-семантический статус и особенности функционирования лексемы бир/one «один» в кумыкском и английском языках, особенностью которой является способность выступать в роли числительного, прилагательного, неопределенного местоимения и существительного. Актуальность темы обусловлена тем, что хотя и существуют работы, выполненные на материале английского, кумыкского и других тюркских языков, а также в сопоставительном плане, данная лексема нуждается в более глубоком и всестороннем исследовании на разных языковых уровнях в типологической перспективе. Выявляется, в каких контекстуальных условиях лексема бир/one «один» используется не только для выражения количественного значения, но и ряда символических философских категорий, а также в роли усилительной частицы. Рассматриваются случаи использования лексемы один в роли слова-заменителя. Устанавливаются причины особого статуса данной лексемы в ряду квантификаторов с обращением к этимологии данной лексемы в сопоставляемых языках и ее символическим смыслам.

**Ключевые слова:** лексема один, функции, особенности, семантика, символика, количество.

There are a number of special studies in linguistics devoted to the representation of quantitative relations expressed by the lexeme "one" and its philosophical interpretations, made on the basis of English, Kumyk and other Turkic languages [1], as well as in comparative terms [2,3]. However, this lexeme needs a deeper and more comprehensive study at different language levels in a typological perspective.

This article explores the heterogeneity of the lexical meaning of the lexeme "one" and its multifunctionality in the Kumyk and English languages. Attempts are made to identify the common and different in meaning and functioning of the lexeme in comparable languages, and we use refer to symbolic interpretations of this number to understand its specificity among other numbers.

### Main part

The semantics and functioning of the word "one" in comparable languages raises a number of problems for researchers, for the most part of the morphological plan, which are not peculiar to other numerals and characterize precisely this lexical unit in its complexity.

In his work, Toporov argues that in ancient texts the number "one" is either very rare or not used at all. This suggests that the main component of the number "one" is the value of undivision and integrity, and not the value of the first element in the number series. [4]

V.A. Lukin, in particular, notes that "the ensemble of the singular meaning, identity and unity is not only an invariant of the etymology of modern semantics of the lexeme "one", but also an invariant of phylogenesis and ontogenesis of the concept of number" [5, p. 306].

Thus, the following statement by V.A. Lukina: "1 is not a number, but the antonymy in the form of a number, more precisely the antonymic meaning of the lexeme "one", from which the concept of a number grows" [5, p. 306]. It must be emphasized that in linguistics, this modification of a single meaning grows into a complex semantic-morphological problem whose solution is not possible only at a theoretical level. It is this problem that we will pay special attention to.

The number "one", being the first element of a number series, conveys special semantics. All numbers come from the unit, which is equivalent to the mystical, undetected and not measuring "Luminous point" and "Higher Power" [6, p. 574]. In the Kumyk and English languages, the number of bir / one is reflected in the meaning "unity, unanimity": *Ону булан бирге бизге бир кыбасакъкалы бирге де гелген эди*. "A man with a thick beard came to us with him" [7]; *Бирлешген Миллетлени Къуруму* (United Nations); *Бир аьуздан* "unanimously" / Friendship cannot always stand on one side. (proverb)

In universal consciousness, the number "one" symbolizes not only unity, but also the first impulse, the first movement and the beginning [8, p. 39].

To identify the symbolic semantics of the number bir "one" in the Turkic languages, it is necessary to consider its etymology. It should be noted that there are several opinions regarding the origin of the word "one". Some scholars associate the common Türkic word bir "one" with the Mongolian pronoun "everything, everyone", others – with the word barmaq "finger", the pronoun bir / bär "this one".

In the mythological representations of the Turkic peoples, "one" ("bir" in kumyk language.) has sacred meanings of existence, existence, integrity, perfection. This value is closely related to the use of the number of bir "one" in the meaning of an indefinite pronoun: *бир гиши* "a man". *Сизин бир Али деген адам сорай гелген эди* [9] "Someone named Ali asked you."

The English lexeme "one" originated from the Indo-European basis "oi-nos" which has the meaning of integrity, unity and separation. In this sense, it is found in many phrases and phraseological units: to be made one "get married", all in one "all together", one and all "all without exception", with one accord "unanimous", one and undivided "one and indivisible", at one go (at the first go-off; at one sitting; in one gulp), at one "in agreement, unanimously" [3, c 32]

It should be noted that one of the most common elements of the interpretation of the lexeme "one" are such words as single and individual, transmitting the categorical meaning of objectivity, individuality, individuality of existence, peculiarity.

The specificity of the word "one" is that the word calling it appears on the border between the category of quantity and quality, since an object in the amount of one is an object in itself. Hence there is a wide range of semantics of this word: this is an indication of an object, an object in the amount of one.

In English, the numeral one is synonymous in function of an indefinite article a / an and an indefinite pronoun any. Examples: One day, I will find myself persuading Harriet Harman and Tessa Jowell to stand in a supermarket while I ask passing shoppers if they can tell which one is which, or trying to persuade a Master of the Hunt to be chased naked through the countryside by a pack of vicious foxes [10].

The noun in combination with the numeral bir "one" in the Kumyk language also means an indefinite object or person, but unlike the English language, the numeral bir "one" can be used with a noun in both singular and plural, for example: *бир къатын* "a woman", *бир адамлар* "some people", unlike the English language, where the numeral "one" is combined only with singular nouns [3, p. 35].

The article-like functions of the word bir / one is only one of the difficulties of its morphological status. Most clearly and vividly, the complexity of the morphological nature of this word is visible when it is lexicographically understood. In the interpretation of the word "one", it should be emphasized that there is a certain regularity in the relationship between the meaning of a given word and its syntactic function, which leads to the necessity of using such marks as "in the meaning of an indefinite pronoun", "in the

meaning of a noun", "in the meaning of a numeral", "in the meaning of the adjective". "The number and variety of interpretations of the semantic and grammatical meanings of a given word varies in different dictionaries, both in quantitative and qualitative aspects, and is a very difficult problem. Here we will present the results of long work, possibly important for lexicographic practice [3, p. 36].

Since the semantic meaning of the lexeme bir / one is extremely related to its morphology, its morphological status must be considered in the system.

It was the syntactic functions of the word that were taken as the basis of semantic differentiation, since semantic detailing only on the basis of context does not give a clear difference in the meanings of this word because of their dialectic relationship.

Thus, the following syntactic (semantic-syntactic) models for the use of the word bir / one can be clearly distinguished:

1) bir / one as an independent lexeme (indefinite pronoun).

In addition to the fact that the lexeme bir / one can convey the value of the uncertainty "some" as mentioned above, it should be noted that in both languages the numeric bir / one is part of a number of indefinite pronouns: *биревню де, бирев де, биревню яьындан да* «by nobody»; *бирев де* «nobody» / someone, anyone, no one, everyone, none. Examples: *Бирев къапталын жувагъанда, бирев де тонун жува эди* (proverb) [7] / You'll meet someone. Someone wonderful [11].

Unlike English, in the Kumyk language the numeral bir "one" can fulfill the function of not only indefinite pronouns, but also adverbs, for example: *гъеч бир заманда да «never»; гъеч бир ерее, бир ерее де «nowhere»*. *Аня да, мен де дагъы бир заманда да айрылмажакъгъа бир-бирибизге сьз бергенбиз*. [12] "Anya and I vowed never to part with each other again".

In English, an adverb of frequency *once* was formed from the numeral one: "I'll ask you once more," he continued, his cheeks stuffed [11].

2) "One" in the role of a noun.

It is very interesting that in English the word one can be used in the meaning of "person": When things go badly, one is willing to take a chance, he suggested [13]. In addition to the meaning of "man", the lexeme "one" has the meanings "God" – One above and "devil, damn" – The evil one.

Also, the lexeme "one" can act as a substitute word in a sentence, taking on all the properties of the replaced word – context compatibility, function and place in the sentence: "You can't write a story about weather – a good one, anyway" "It is impossible to write an essay on the weather, I mean a good, solid article" [11].

3) bir / one + noun (only specific), correlates with the general quantitative paradigm (numeral);

In this construction, the following semantic-syntactic functions of bir / one are clearly distinguished:

3.1 particle (amplification)

In the Kumyk language, the bir "one" can be used to enhance the quality or significance of the action: *Бир яхшы затлары да бар шу бизин пачалыкъны* [9] "Our state has some good things." In English, one is also used as an amplifying particle, but with the meaning "your faithful servant, I": one is rather busy just now [3, p. 41-42].

3.2 Indefinite pronoun

In a number of contexts, the lexeme bir / one "one" is an indicator of uncertainty. In the Kumyk language, double bir acts as an indefinite pronoun: *Анты, бир-бир гюнлерде сегиз сагъатлар лекцияларда олтура*. "At six o'clock, and on some days and at eight o'clock they have lectures" [3, p. 42]; *Бир-бирде чебер китапларда шлай къоллангъан фразеология сьз тагъымланы барабара халкъ эркин кюйде къоллайгъан болуп къала*. [14]

3.3 Numeral

It is important to note that one of the main criteria for identifying the quantitative meaning of the words bir / one is their correlation with various types of quantitative paradigms. Thus, the lexeme "one", which is the first element of the quantitative series, has various shades of numerical value (only one, not more; one or two in a linear row, as a component of the minimum paradigm): *Гъалиги заманда йыракъ ер ёкъ, машин булан бурнуьу бир айлыкъ ёлгагъа бир гюнден барып болагъан болгъан* [12] "Now there are no far places, where you used to go in a month. Now you can go there in one day." / "One spring roll or two?" [11]; *Гвен raised one eyebrow* [11]; There is, however, one catch ... [15]; At that moment the guard with a scar beneath one eye came through the door .... [15]

However, it should be emphasized that this is not the most used meaning of the word "one". An object in the amount of one is an object in itself, which can be grammatically expressed by a singular noun. Therefore, the use of this word is in most cases redundant.

3.4 Adjective

Here the distinction of qualitative values in the English language is possible when replaced by such synonyms as "single, unique."

The study showed that quite often the lexeme bir / one "one" is used to express emphasized singularity, often supported by the structure of the sentence, the presence of a contrast to an abstract, indefinitely large set or indefinitely small, as well as adverbs only in the English language. Thus, emphasis is placed on the unity of the object. At the same time, opposing a singular object to any set, both positive connotation (uniqueness) and negative connotation (insufficient number) can be transmitted: *Арабызда биргине-бир математик...* [9] "Among us there is only one mathematician"; *Ону сынар бир алмасы къалгъан* "only one apple is left"; *янгъыз биротгъен йыланы ичинде* "only for the last year" [7] / For one reason or other only one of



these had been used and canceled; the other still lay in the vaults of the Bank [15]. (negative connotation).

In English, the lexeme "one" can also be accompanied by a definite article "the", which in this case serves to convey the meaning of exclusivity: "You look ... stunning, – Dominic said, waiting patiently in the hallway. It's the one. " [11]; "The one and only." Langdon pushed on toward the Office of the Swiss Guard [15]; Camerlegno Ventresca was the one man who had been a beacon of hope for the world through this entire tribulation. [15]; Today, however, he had about twenty minutes to find what he was looking for – the one church containing a Bernini tribute to fire [15].

#### Conclusion

Thus, the considered examples demonstrate that the lexeme bir / one "one" is used both as a means of indicating the unity of an object, its certainty, its individuality,

and an expression of the uncertainty of an object, the impossibility of isolating it from a set.

Also, the lexemes bir / one "one" have a great highlighting potential, which is observed in cases of excessive use of these words to create a semantic accent. In this case, these lexemes are subjected to desemantization. That is why they are not used as full-valued words, but act as particles. The ability to desemantize these lexemes is also observed in their use in the sentence as substitute words.

For the semantic differentiation of lexemes bir / one "one", such syntactic (semantic-syntactic) functions of these lexemes as functioning as "noun", "indefinite pronoun", "adjective", "numeral", "amplifying particle" were revealed.

Thus, the categorical-semantic attribute of quantitiveness can acquire various modification meanings.

#### Библиографический список / References

1. Muratova R.T. *Symbolism of numbers in the Bashkir language*. Dis ... Ph.D. Moskwa, 2009.
2. Gizatullina L.R. *Numerological phraseological units in English and Tatar languages*. Dis. Ph.D. Ufa, 2004/
3. Dzhakaeva A.A. *Structural and semantic characteristics of numerals in the Kumyk language in comparison with English*. Dis .... Cand. filol. sciences. Makhachkala, 2007/
4. Toporov V.N. On numerical models in archaic texts. *Text structure*. Moskwa, 1980.
5. Lukin. V.A. *Semantic primitives of the Russian language. Fundamentals of the theory*. Moskwa, 1990/
6. Carlot H.E. *Dictionary of characters*. Moskwa, 1994/
7. Bamatov B.G. *Gadzhiahmedov N.E. Kumyk-Russian Dictionary*. Makhachkala, 2007.
8. Klyuchnikov S.Yu. *The sacred science of numbers*. Moskwa, 1996.
9. Kerimov I. *Batyr Batash*. Makhachkala: Daguchpedgiz, 1987.
10. Fielding H., Jones B. *The edge of reason*. Moskwa: Eksmo, 2015.
11. Jio S. *Blackberry winter*. Moskwa: Eksmo, 2018.
12. Batymurzaev N. *Davut Bulan Layla*. Makhachkala, 1965.
13. Christie A. *The case of discontented husband. English story*. Moskwa: Publishing house "Manager", 1999.
14. Daibova K.Kh. *Kumyk-Russian and Russian-Kumyk phraseological dictionary*. Makhachkala, 1981
15. Brown D. *Angels and demons*. Moskwa: Eksmo, 2015.

Статья поступила в редакцию 06.12.19

УДК 801.8

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10283

**Dongak A.S.**, *Cand. of Sciences (Philology), leading researcher, Department of Folklore Studies (Kyzyl, Russia), E-mail: antdon@mail.ru*

**LANGUAGE FEATURES OF TUVAN VARIANTS OF "TALES ABOUT KEZER"**. Tuvan-Mongolian literary and folklore contacts as a result of long close historical-cultural relations between the two peoples – equally rightful heirs of the ancient nomadic civilization of the steppe Central Asian and taiga Sayan-Altai regions, are of great scientific interest to researchers due to little study. One of the vivid and obvious phenomena in the Tuvan-Mongolian folklore relationships is the widespread existence in the oral tradition of the Tuvans of various arrangements of the Central Asian cycle of legends about Geser. In this article the author aims to identify the linguistic features of the Tuvan transcriptions of the legend about Kezer, mainly words and expressions borrowed from the Mongolian language. Despite the more than 250-year history of the existence of the epic "Geser" in Tuva, archaic layers of the vocabulary of Mongolian sources can be preserved in the texts of Tuvan versions. An analysis of the text of various Tuvan arrangements, narrated by different storytellers, collected in one book showed that each of the storytellers made creative contribution to the creation of the content and form of the epic narration of the Gesar's Tuvan transcriptions based on Mongolian originals – oral or written versions (manuscripts), to outline their artistic fabric. Therefore, each of the chapters has its own unique linguistic, lexical-stylistic and poetical-style features that convey the individual style and manner of storytellers depending on talent and improvisational abilities.

**Key words:** Kezer, Geser, heroic legend, folklore relationships, Tuvans, linguistic features, Tuvan storytellers.

**А.С. Донгак**, канд. филол. наук, ведущ. науч. сотр. группы фольклора Тувинского института гуманитарных и прикладных социально-экономических исследований при Правительстве Республики Тыва, г. Кызыл, E-mail: antdon@mail.ru

## ЯЗЫКОВЫЕ ОСОБЕННОСТИ ТУВИНСКИХ ВАРИАНТОВ «СКАЗАНИЯ О КЕЗЕРЕ»

Публикация профинансирована РФФИ, проект № 17-04-00231а/17-ОГОН «Тибето-монгольские средневековые литературные памятники в фольклоре тувинцев (исследование, тексты, перевод)».

Тувинско-монгольские литературно-фольклорные контакты как результат длительных теснейших историко-культурных взаимоотношений двух народов – равноправных наследников древнейшей кочевой цивилизации степного центральноазиатского и таежного саяно-алтайского регионов – представляют большой научный интерес для исследователей в связи с малоизученностью. Одним из ярких и очевидных явлений в тувинско-монгольских фольклорных взаимосвязях является широкое бытование в устной традиции тувинцев различных переложений центральноазиатского цикла сказаний о Гэсэре. В настоящей статье автор ставит своей целью выявление языковых особенностей тувинских переложений сказания о Кезере, главным образом, слов и выражений, заимствованных из монгольского языка. Несмотря на более чем 250-летнюю историю бытования эпоса «Гэсэр» в Туве, в текстах тувинских вариантов могут сохраняться архаические слои лексики монгольских источников. Анализ текста показал, что каждый из сказителей вносил свой творческий вклад в создание содержания и формы эпического повествования тувинских переложений «Гэсэра» на основе монгольских оригиналов – устных или письменных версий, в обрисовку их художественной ткани. Потому каждая из глав имеет свои неповторимые языковые, лексико-стилистические и поэтико-стилевые особенности, передающие индивидуальный стиль и манеру сказителей в зависимости от таланта и импровизационных способностей.

**Ключевые слова:** Кезер, Гэсэр, героическое сказание, фольклорные взаимосвязи, тувинцы, исследований при языковые особенности, тувинские сказители.

Тувинско-монгольские литературно-фольклорные контакты как результат длительных теснейших историко-культурных взаимоотношений двух народов, равноправных наследников древнейшей кочевой цивилизации степного центральноазиатского и таежного саяно-алтайского регионов, представляют большой научный интерес для исследователей из-за недостаточной изученности.

Это позволило бы ответить на важные вопросы фольклористики и литературоведения (касательно сказочных сюжетов, заимствованных из старомонголь-

ской литературы), таких как миграция эпических и сказочных сюжетов из одной языковой среды в другую, перенос литературных текстов в иноязычную устную среду, проблемы их языковых особенностей и трансформации, формирования циклизации и художественно-стилистической трансформации и других теоретических явлений.

Одним из ярких и очевидных явлений в тувинско-монгольских фольклорных взаимосвязях является широкое бытование в устной традиции тувинцев различ-

ных переложений центральноазиатского цикла сказаний о Гэсэре. Известно, что Г.Н. Потанин во время его путешествия в 1879 г. по Туве и Западной Монголии одним из первых удалось зафиксировать в Туве различные легенды, предания и устные сведения, связанные с именем Гэсэра, который фигурировал под именем Кезер Чингис Кайракана [1, сс. 208; 212; 225; 332; 761, 796; 800; 804; 819; 839]. Тувинские переложения эпоса были изданы в виде книги Тувинским институтом языка, литературы и истории (ТНИИЯЛИ) в 1963 г. под названием «Он чүктүң ээзи, он хораннч үндүсүн үскен Ачыты Кезер-Мерген дугайында тоожу» (Сказание о благородном Кезер-Мергене, владыке десяти стран света, победителе десяти темных сил) [2]. Как написал в предисловии фольклорист, профессор Д.С. Куулар, «книга была составлена из переложений, записанных у разных сказителей, и состоит из 9 глав: рождение Ачыты Кезер-Мергена в мире людей; подавление Ачыты Кезер-Мергеном черно-пестрого Тигра мангыса; поездка Ачыты Кезер-Мергена к китайскому Кумбе хану; подавление Ачыты Кезер-Мергеном двенадцатиголового Орунза мангыса; три Шара-Хольских хана: Шара-Херти, Сагаан-Херти, Кара-Херти; подавление Ачыты Кезер-Мергеном пятнадцатиголового Лан-Долба хана; подавление Ачыты Кезер-Мергеном Адыгыр-Кара мангыса, сотворенного из десяти сил; поездка владыки десяти сторон света Ачыты Кезер-Мергена к Эрлик-Ловун хану; Ачыты Кезер-Мерген – сын Курбусту дээр» [2].

География локализации сюжетов о Кезере-хане в Туве также обширна, и они зафиксированы в таких районах, как Каа-Хем, Тожу, Тес-Хем, Улуг-Хем, Дзун-Хемчик, Барун-Хемчик, Бай-Тайга, Монгун-Тайга, Кызыл и т.д. «Кезер тоожузу» – «Сказание о Кезере» бывало в устной традиции тувинцев под различными названиями: «Ачыты Кезер-Мерген тоожузу» («Сказание о Ачыты Кезер-Мергене»), «Он чүктүң ээзи, он хораннч дзылын үзе баскан Кезер-Чингис Богда хаан дугайында тоожу» («Сказание о благородном Кезер-Чингис Богда хане, владыке десяти сторон света, искоренителе десяти злов») и т.д. Эти сказки входили в репертуар выдающихся сказителей Тувы Баазаная Тюлюша, Улуг-Бааштыга Донгака, Данчывая Ондара, Чанчы-Хоо Ооржака, а так и других известных сказителей – Балбыра Баяна, Алдай-оола Аспандая, Шокшя Салчака, Созура Салчака, Багбаа Салчака, Дунчээ Монгуша и многих других, что свидетельствует о чрезвычайной популярности эпоса среди народа. Как было отмечено Д.С. Кууларом, «вышеназванные сказители настолько проникновенно и искусно исполняли этот эпос, что люди не могли наслушаться» [3, с. 8]. Это было закономерно, поскольку Баазанай Тюлюш, Улуг-Бааштыг Донгак, Чанчы-Хоо Ооржак и другие были наиболее одаренными и яркими представителями тувинской сказительской традиции. Известно, что сказание о Кезере тувинские сказители исполняли в трех разных манерах: речитативном (*алганып ыдар*), речевом (*чугаалап ыдар*), прямым переводом с монгольского языка, читая с листа сутры (*моол номун көрүп олур, очулдуруп тоолдаар*) [3, с. 10].

В прошлом в Туве существовали сказительские школы, представители которых обладали неповторимыми манерами и способами исполнения в зависимости от художественного дарования, импровизационного начала, музыкальных способностей, даже особенностей их характера и темперамента. Напевно-речитативное исполнение, перемежающееся иногда с горловым пением, в целом было характерным явлением в исполнительской традиции тувинцев, исходя из стихотворного ритма, присущего стилю эпических сказаний и богатырских сказок, о чем впервые было отмечено Н.С. Тогуй-оолом [4, с. 93]. Тезис о том, что тексты тувинских эпических сказаний поднимаются внутренней стихотворной ритмике, подтверждается также в работах А.В. Кудиярова и С.М. Орус-оол. По их замечанию, тувинские эпические сказания построены на таких языковых явлениях, как «однотипность синтаксических отрезков, образующих синтаксический, образно-поэтический параллелизм; фразовая законченность отрезка; членимость многосоставной фразы на относительно законченные смысловые части; звуковые совпадения, развернутые определительные конструкции; созвучие начальных слов и слогов, образующих поэтическую аллитерационную форму» [5, с. 414; 6, с. 15]. Поскольку «Сказание о Кезере» было произведением, воспринятым извне, переводным, и, скорее всего, при переложении на тувинский язык внутренняя структура монгольского текста утрачивалась, потому исполнение его было в прозаической форме. Но, тем не менее, как пишет Д.С. Куулар, «хотя [текст] «Сказание о Кезере» не очень подходил для исполнения речитативом, наши сказители научились исполнять его в речитативной манере. Поэтому можно считать, что таким образом тувинские сказители придали самобытные черты тувинским вариантам «Гэсэра» [3, с. 10].

Как и в бурятской, монгольской и тибетской версиях «Гэсэра» основным лейтмотивом тувинских сказок о Кезере звучит защита родной земли от врагов – *шулбусов*, *мангысов* и других завоевателей, искоренение несправедливости, войн, вражды и установление мира.

В изучении тувинских переложений «Гэсэра» одним из важных является вопрос об источниках заимствования и времени появления «Гэсэра» в Туве. Какая из национальных версий – монгольская, бурятская, тибетская могла послужить источником для возникновения тувинских сказок о таком герое, как Кезер хан?

Д.С. Куулар придерживался следующего мнения: «Нет сомнений в том, что тувинские сказители слушали «Гэсэра» из уст монгольских исполнителей. Отсюда вывод, что первоначально «Гэсэр» проник в Туву устным путем. Это подтверждается и тем, что после появления печатного «Гэсэра» в 1716 г. люди, знающие старомонгольскую письменность, специально покупали и привозили печатный вариант «Гэсэра» в Туву, отыскивая его среди многочисленных религи-

озных книг. И именно после издания эпоса «Гэсэр» в Пекине «Сказание о Кезере» начало распространяться в самых разных уголках Тувы. Свидетельством этого может послужить тот факт, что в 1861 г. В.В. Радлов записал отрывок данного эпоса в одном из самых отдаленных, труднодоступных, загражденного перевалами уголков Тувы – Кара-Холе. И потому история появления и бытования «Гэсэра» в Туве насчитывает более 250 лет. За это время эпос завоевал всенародную любовь» [3, с. 6]. Соглашаясь с выводом о том, что тувинские сказители слушали «Гэсэра» из уст монгольских исполнителей, учитывая тесные историко-культурные связи тувинцев с монгольскими (особенно, западномонгольскими) народами, мы полагаем, что массовое проникновение эпоса «Гэсэр» в тувинский фольклор, устную народную среду все-таки было связано с различными волнами распространения буддизма и его литературы. Можно предположить, что среди буддийских сутр и были различные монгольские или тибетские рукописные списки и переложения «Гэсэра».

Думая о путях и способах распространения «Гэсэра» в Туве, мы считаем, что наиболее вероятным и распространенным все-таки был *книжный* путь (рукописные редакции, попавшие в Туву в составе буддийской литературы) и реже – *устный* (через устные монгольские переложения данного эпоса, передаваемые из уст в уста). Почему устный путь все-таки реже? Здесь необходимо представить сложность хозяйственно-бытовой обстановки и социально-экономической ситуации, связанной с кочевой жизнью в ту историческую эпоху. Поскольку вряд ли кто-то из тувинских сказителей, которые, как и монгольские, все были людьми, занятыми тяжким скотоводческим трудом, мог бы себе позволить находиться в течение длительного или даже недлительного времени в незнакомой этносреде (*аале*) монгольских кочевников и часами, ночами слушать эпические сказания и заучивать их наизусть, даже если кто-то из них хорошо владел бы монгольским языком. Если и были случаи такой передачи эпоса монгольскими рассказчиками-сказителями из уст в уста тувинским сказителям, то это были единичные явления. В подтверждение этих слов мы сообщаем, что в 2011 г. в с. Куран Тес-Хемского кожууна Тувы у информантки А.Ч. Комбу нами, участниками совместной тувинско-монгольской экспедиции Тувинского института гуманитарных исследований и Института АН Монголии, записаны сведения о местном сказителе (имя которого информантка, к сожалению, не помнит, поскольку была ребенком в то время), который рассказывал зимними вечерами взрослым длинную сказку о Кезер-Мергене на монгольском языке. А.Ч. Комчу родом из Эрзинского кожууна Республики Тыва, где до настоящего времени сохранилось тувинско-монгольский билингвизм. Возможно, тот сказитель был монгол или местный житель, хорошо знающий монгольский язык, т.к. это происходило в тех местах, где было распространено тувинско-монгольское двуязычие. Это происходило в начале 1950-х гг. Известно также то, что прежде в Туве сказители желали выучить текст «Гэсэра» или же завладеть его рукописным (или печатным) вариантом. Многие сказывали «Кезера» во время длинных караванных путешествий до Улуг-Хүрээ (монг. *Их хүрээ* – ныне Улан-Батор), Бээжина (Пекин), продолжая свой рассказ и на обратном пути. В частности, отмечено о том, как сказитель Балбыр Баян родом из Тоджи – таежной восточно-сааянской части Тувы – однажды в молодости услышав «Гэсэра», загорелся желанием выучить его текст. И поскольку Балбыр не знал монгольского языка, он отправился к человеку по имени Ямзырын Нугур-Даа, который рассказывал ему «Гэсэра» (надо полагать, читал с рукописного или книжного монгольского варианта и с ходу переводил на тувинский язык – А.Д.). За это Балбыр заплатил ему мясом дичи и мукой [3, с. 9].

«Сказание о Кезере» было не только одним из любимых эпических произведений тувинцев, ему приписывались также ритуально-магические функции. В похоронной обрядности тувинцев существовала традиция (сохранявшаяся до настоящего времени) ночью «*сидеть у изголовья*» умершего человека и сказывать героические сказания. И чаще всего в таких случаях исполняли «Сказание о Кезере», для того чтобы наделить покойника такими же положительными и героическими качествами, которыми обладает герой сказки, чтобы тот бесстрашно вошел в мир мертвых.

Таким образом, *основной целью* статьи ставилась попытка обозначить языковые особенности изданных в 1963 г., затем переизданных в 1995 г. в виде книги тувинских переложений сказания о Кезере, главным образом слов и выражений, заимствованных из монгольского языка для дальнейшего выявления лексико-исходных монгольских устных или рукописных вариантов. Несмотря на более чем 250-летнюю историю бытования эпоса «Гэсэр» в Туве, в текстах тувинских вариантов могут сохраняться архаические слои лексики монгольских источников. Как выше отмечено, «книга была составлена из переложений, записанных *от разных сказителей*, и состоит из 9 глав». В частности, I – V и VII – VIII главы были записаны в 1953 г. от известного сказителя из Тоджи Баяна Балбыра (имя которого упомянуто выше – А.Д.), VI глава записана у Дандара Ондара в 1961 г., а IX глава записана в 1951 г. от знаменитого тувинского мастера-сказителя Баазаная Тулуша [3, с. 11].

Например, в повествовании Баяна Балбыра (главы I – V и VII – VIII), создается впечатление, что сказитель старался придерживаться стилистики монгольского оригинала, и в нем в соответствии с содержанием сохранился довольно большой слой лексики, относящейся к буддийской космогонии, мифологии и религии: «*Шамбала ораны*» – Шамбала (буддий. косм.), Шамбала (санскр.) – полубогатая страна, находившаяся на севере Индии. Буддийская традиция считает, что в Шамбале существуют наилучшие условия для реализации буддий-

ского пути [7, с. 103]; *'чирван түрүзүн көргүзөр'* – букв.: показать [мгновения] нирваны (уйти в нирвану); *'Очур-Маанай бурган'* – божество *Ваджрапани*; *'он үш очурлу суме'* – храм с 13-ю символами-очур; *'күре-күре суугаа'* – буддийские тарни (заклинания); *'Дарийги'* – женское божество – Белая или Зеленая Тары; *'Канчыыр, Данчыыр'* – «Ганджур» и «Данджур» – собрания канонических буддийских текстов, переведенных на тибетский язык с санскрита и приписываемых самому Будде Шакьямуни, и комментарии к этим изречениям; *'он үш өңүктүг алдын дуган'* – золотая мельница, украшенная 13-ю драгоценностями; *'ламалар, хуурактар, хелиңнер'* – буддийские ламы-священники с различными степенями духовного совершенствования, образования и принятых монашеских обетов; *'ак күжү', 'сарыг күжү'* – палочки-благония, используемые в буддийских храмах; *'бүрээ-буушкүрү', 'шаң-кеңгирге'* – буддийские музыкальные инструменты; *'улу'* – дракон, мифологическое грозное существо, традиционный персонаж буддийской мифологии и т.д.

Там же есть более архаичные, добуддийские термины и понятия, характерные для религиозно-мифологических воззрений народов Центральной Азии и Саяно-Алтая: *'Курбусту дээр'* – самое высшее небо из Верхнего мира, где правит сильный и могущественный Курбусту-хан; *'Ужен үш дээр'* – тридцать три небесных божеств; *'Эзирниң он чеди дээр'* – семнадцать небесных божеств Эзира (Орла); *'Ус ораны'* – подземное царство, страна водной стихии; *'Албыган ораны'* – страна Албыган, отличается от нашей земли, чистая, блаженная земля; *'Энгергүз үнсүн ораны'* – страна, где не растет трава, чтобы пастись скоту, нет воды, чтобы людям пить, нет деревьев, чтобы топить, очень плохая земля и т.п.

Сказитель Баазанай Тулуш – один из самых ярких представителей тувинской сказительской традиции. Его эпический стиль, как отмечает С.М. Орус-оол, характеризуется разнообразными, неповторяющимися в других тувинских сказаниях специфическими поэтическими описаниями, присущими только его репертуару [6, с. 359]. Это наглядно отражается в IX главе, рассказанной Баазанам Тулушем, где представлены разнообразные художественно-изобразительные средства – *эпитеты*: *'ак өө'* – белая юрта; *'улуз ак тайга'* – большая белая тайга; *'чеди кызыл ыт'* – семь рыжих собак; *'кара чадыр'* – черный шалаш; *'бай киж чурттап мага ханмас, чок киж сөөк салып мага ханмас байырымныг чер'* – прекрасная земля, где богатый человек живет с наслаждением, а бедный человек умирает с удовольствием, *сравнения*: *'эди хар дег ак, чаагы хан дег кызыл'* – кожа, как снег, белая, щеки, как кровь, красные (о красоте); *'далай дег арага, даг дег зыт'* – молочная водка, словно море, мясо, словно гора; *парные слова*: *'аксы-даңгыраа'* – слова-обещания; *'аксы-сөзү'* – слова-разговоры; *'ил-*

*би-шиди'* – фокус-волшебство; *'чигир-чимис'* – сладости-фрукты; *'кат-чимис'* – ягоды-фрукты; *'аң-мең'* – звери-живность и т.д. *'Аът бажы дег алдын, бөрү бажы дег мөңгүн'* – фолькл. (золото с конскую голову, серебро с волчьей голову), обычно в эпосе и богатырских сказках являются определением размера *'суй-белек'* – сговорного дара богатыря-жениха, предподносимого родителям невесты родителями жениха.

В итоге следует отметить, что анализ тувинских текстов показал, что каждый из сказителей вносил свой творческий вклад в создание содержания и формы эпического повествования тувинских переложений «Гэсэра» на основе монгольских оригиналов – устных или письменных версий (рукописных редакций), в обрисовку их художественной ткани.

Следует полагать, что источниками для восприятия тувинскими сказителями эпоса «Гэсэр» могли послужить различные монгольские устные и письменные версии (рукописные редакции). Как отмечает в фундаментальном труде известный ученый-монголовед, эпосовед С.Ю. Неклюдов, «монгольское книжноэпическое сказание о Гесере существует в виде килографа, напечатанного в Пекине (1716 г.) и включающего семь глав, а также многочисленных рукописей, представляющих собой либо списки отдельных глав (входящих или не входящих в килограф), либо их своды – от двух до десяти глав. Килографическое издание, сыгравшее важнейшую роль во всей последующей истории памятника, встречается практически повсюду, где была в ходу старая монгольская письменность, – от Чахара до Ордоса на юге до Бурятии на севере [8, с. 286]. Совершенно очевидно, что вхождение Тувы в ареал бытования старомонгольской письменности, активно функционировавшей здесь на протяжении почти трех столетий, начиная примерно с середины XVIII, вплоть до 1930 года, – до момента создания тувинской письменности, основанной на кириллице, и обусловило возникновение дополнительного очага распространения и дальнейшего оригинального развития такого шедевра, как «Гэсэр».

Потому каждый из глав тувинских переложений «Гэсэра» – «Кезера» имеет свои неповторимые языковые, лексико-стилистические и поэтико-стилевые особенности, передающие индивидуальный почерк и манеру сказителей в зависимости от таланта и импровизационных способностей. Различна также степень использования традиционных художественно-изобразительных средств. Учитывая переводной характер произведения «Гэсэр», совершенно очевидно, что тувинские переложения во многом сохранили лексико-языковые характеристики оригинальных монгольских источников – многочисленных рукописей (списков или сводов).

#### Библиографический список

1. Потанин Г.Н. Очерки Северо-Западной Монголии. Результаты путешествия, исполненного в 1879 году по поручению Императорского Русского Географического Общества членом сотрудником онаго Г.Н. Потаниным. Материалы этнографические, с 26-ю таблицами рисунков. С. Петербург, 1883; Выпуск IV.
2. Он чуктун эззи, он хораннын ундусун ускен Ачыты Кезер-Мерген дугайында тоожу» (Сказание о благородном Кезер-Мергене, владыке десяти стран света, победителе десяти темных сил). Кызыл, 1963.
3. Куулар Д.С. Предисловие. Ачыты Кезер-Мерген (Сказание о благородном Кезер-Мергене, владыке десяти стран света, победителе темных сил). Кызыл, 1995. Выпуск II: 3 – 11.
4. Тогул-оол Н.С. Опыт исследования тувинского стихосложения. Ученые записки ТНУИЯПИ. Кызыл, 1953; Выпуск I: 93 – 110.
5. Кудияров А.В. Примечание переводчика к богатырской сказке. Тувинские народные сказки. Новосибирск: Наука, 1994: 414 – 432.
6. Орус-оол С.М. Тувинские героические сказания (текстология, поэтика, стиль). Москва, 2001.
7. Гарри И.Р. Предисловие и комментарии. Культура Центральной Азии: письменные источники. Улан-Удэ, 1998.
8. Неклюдов С.Ю. Фольклорный ландшафт Монголии: Эпос книжный и устный. Москва: Индрик, 2019.

#### References

1. Potanin G.N. Oчерки Severo-Zapadnoj Mongolii. Rezul'taty puteshestviya, ispolnennogo v 1879 godu po porucheniyu Imperatorskogo Russkogo Geograficheskogo Obschestva chlenom sotrudnikom onago G.N. Potaninym. Materialy etnograficheskie, s 26-yu tablitsami risunkov. S. Peterburg, 1883; Vypusk IV.
2. Он чуктун 'е эзи, он хораннын ундусун ускен Ачыты Кезер-Мерген дугайында тоожу» (Skazanie o Blagorodnom Kezer-Mergene, vladyyke desyati stran sveta, pobeditele desyati temnyh sil). Kyzyl, 1963.
3. Kuular D.S. Predislovie. Achyty Kezer-Mergen (Skazanie o blagorodnom Kezer-Mergene, vladyyke desyati stran sveta, pobeditele temnyh sil). Kyzyl, 1995. Vypusk II: 3 – 11.
4. Toгул-ool N.S. Oпыt issledovaniya tuvinskogo stihoslozheniya. Uchenye zapiski TNUYaLI. Kyzyl, 1953; Vypusk I: 93 – 110.
5. Kudiyarov A.V. Primechanie perevodchika k bogatyrskoj skazke. Tuvinskie narodnye skazki. Novosibirsk: Nauka, 1994: 414 – 432.
6. Orus-ool S.M. Tuvinskie geroicheskie skazaniya (tekstologiya, po'etika, stil'). Moskva, 2001.
7. Garri I.R. Predislovie i kommentarii. Kul'tura Central'noj Azii: pis'mennye istochniki. Ulan-Ud'e, 1998.
8. Neklyudov S.Yu. Fol'klornyj landshtaf Mongolii: 'Epos knizhnyj i ustnyj. Moskva: Indrik, 2019.

Статья поступила в редакцию 05.12.19

УДК 811.111

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10284

**Dyakonova E.S.**, Cand. of Science (Philology), senior lecturer, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia),

E-mail: es\_dyakonova@mail.ru

**Burtseva R.V.**, MA student, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: bruth1997@mail.ru

**FUNCTIONING OF OCCASIONAL WORDS IN C.S. LEWIS'S FICTION LITERATURE.** In the article the problem of occasionality in creating a fictional world and system of characters in the work, analysis of occasional words in terms of their word formation, types and functioning in the text, study of the role of occasional words in the artistic work and their functional features is presented. Material for the present work is provided by three parts of the cycle of C.S. Lewis's works "The Chronicles of Narnia": "The Lion, the Witch and the Wardrobe" (1950); "Prince Caspian: The Return to Narnia" (1951); "The Voyage of the Dawn Treader" (1952). In the study 65 toponyms and proper names are analyzed, it is proved that they are effective means for expression of the author's intent. The article focuses on the definition, identification of the ways and features of functioning of occasionalism in C.S. Lewis's fantasy. In linguistics, issues of occasionality are the subject of close study, because, due to the contradictions of this phenomenon, various author's neoplasms have always attracted the attention of researchers. A characteristic feature of occasionalism is



copyright affiliation. The material presented in the paper leads to the conclusion that occasionalisms in the artistic work reflect the personality and views of the author, as well as his attitude to the named characters and phenomena.

*Key words: occasional words, author's neologism, occasional words, fictional world, functions of occasionalism.*

**Е.С. Дьяконова**, кан. филол. наук, доц., Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск,

E-mail: es\_dyakonova@mail.ru

**Р.В. Бурцева**, магистрант, Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: bruth1997@mail.ru

## ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ ОККАЗИОНАЛИЗМОВ В ФЭНТЕЗИ К.С. ЛЬЮИСА

В статье раскрывается проблема окказиональности при создании вымышленного мира и системы персонажей в произведении, проводится анализ окказиональных слов с точки зрения их словообразования, типов и функционирования в тексте, исследуются роль окказиональных слов в художественном произведении и их функциональные особенности. Материалом для настоящей работы послужили три части цикла произведений К.С. Льюиса «The Chronicles of Narnia»: «The Lion, the Witch and the Wardrobe» (1950); «Prince Caspian: The Return to Narnia» (1951); «The Voyage of the Dawn Treader» (1952). В ходе исследования было проанализировано 65 топонимов и имен собственных, которые доказали, что они являются эффективным и эффективным средством для экспрессивного выражения авторского замысла. Статья посвящена определению, выявлению способов и особенностей функционирования окказионализмов в фэнтези К.С. Льюиса. В лингвистике вопросы окказиональности являются предметом пристального изучения, поскольку в силу противоречивости этого явления различные авторские новообразования всегда привлекали внимание исследователей. Характерным признаком окказионализма является авторская принадлежность. Представленный материал позволяет сделать вывод, что окказионализмы в художественном тексте отражают личность и взгляды автора, а также его отношение к названным персонажам и явлениям.

*Ключевые слова: окказионализм, авторский неологизм, окказиональные слова, вымышленный мир, функции окказионализмов.*

В настоящее время вопрос индивидуального авторского словотворчества привлекает все больше исследователей. Актуальность работы обуславливается тем, что окказионализмы – «авторские слова» – становятся необходимым средством не только для создания вымышленного мира со своим пространством и со своей системой персонажей, но и для понимания и интерпретации произведения в целом. Целью данного исследования является выявление способов функционирования окказионализмов в произведениях К.С. Льюиса как средства создания вымышленного мира.

Окказионализм – авторский неологизм, созданный для определения того или иного явления в конкретном контексте. В лингвистическом словаре О.С. Ахмановой под термином «окказиональный» понимается «не узальное, не соответствующее общепринятому употреблению, характеризующееся индивидуальным вкусом, обусловленное специфическим контекстом употребления» [1].

Ф. де Соссюр считал, что язык и речь являются разными понятиями. По его мнению, «новообразование» представляет собой завершение аналогии, которая обнаруживается в речи [2, с. 199]. Это «новообразование» является результатом творчества отдельного лица – автора, что, в свою очередь, позволяет выявить смысл этого нового слова только в связи с его контекстом [3].

Окказионализм часто вводится в текст в качестве определенного стилистического приема – создания комического эффекта. При этом окказионализм может оставаться внесистемным явлением и принадлежать речи [4].

Высокохудожественные, эстетически ценные окказионализмы являются очень важным текстообразующим элементом, которые отличаются исключительной семантической емкостью.

Для дальнейшего исследования предлагаем рассмотреть типы окказионализмов, которые были выдвинуты Н.Г. Бабенко [5]:

1. Фонетические окказионализмы. Окказионализмы такого типа рождаются только тогда, когда автор предлагает в качестве морфемы новообразования какую-либо фонему, то есть звуковой комплекс, который несет в себе определенную семантику, вызванную фонетическими значениями звуков, его составляющих [5, с. 8].

2. Лексические окказионализмы. При образовании окказионализмов лексического типа действует исторически сложившийся механизм словопроизводства – скрещение морфем, который уже существуют в языке. Считается, что при этом уникальность такого словообразования заключается не в самих компонентах слова, а в самом факте их скрещения [5, с. 8].

3. Грамматические окказионализмы, по мнению автора, представляют собой сочетания, в которых семантика слова не согласовывается с его грамматической формой [5, с. 8].

4. Семантические окказионализмы. Окказионализмы этого типа являются узальными словами, которые в художественном контексте приобрели новое, не относящееся к ним значение [5, с. 8].

5. Также Н.Г. Бабенко выделяются окказиональные (необычные) сочетания слов. Такие окказионализмы совмещают в себе лексемы, сочетаемость которых в узусе невозможно представить, ввиду противоречия закону семантического согласования, поскольку в их лексических значениях отсутствуют общие семы [5, с. 8].

В своей работе Ю.Н. Пацула выделяет четыре функции окказионализмов [6]:

1. При номинативной функции окказионализмы выступают в тексте в качестве названий новых понятий, которые отсутствуют вне языковой действительности и могут обозначать предметы, явления, действия или состояния; при этом окказионализмы не выходят за рамки определенного контекста.

2. При стилистической функции окказионализмы создаются как образные номинанты уже известных адресату сообщения предметов или явлений. Подобные окказионализмы имеют синонимы, уступающие им по интенсивности экспрессивной окраски.

3. Характеризующая (характерологическая) функция окказионализмов позволяет им охарактеризовать ситуацию, давать оценку событиям и лицам, а также описать их внешность, привычки, поведение, т.е. окказионализмы выступают в характерологической функции. Авторы, используя окказионализмы для создания характеристики, могут не только назвать предмет, но также охарактеризовать его и выразить свое отношение к нему.

4. Экономия речевых средств также является одной из функций окказионализмов. Так, авторские окказионализмы часто используются как способ экономии выражения мысли.

Помимо вышеперечисленных функций окказионализмы также могут обладать функцией создания комического эффекта, эстетической, обобщающей и прагматической функциями. Многие авторы используют окказионализмы с целью создать комический эффект, придать тексту художественности и яркой окраски. Считается, что наиболее важными являются номинативная, характеризующая, эстетическая и прагматическая функции, поскольку именно они чаще всего встречаются в художественных произведениях.

В романах К.С. Льюиса «The Chronicles of Narnia» наглядно представлены примеры авторских окказионализмов, к которым относятся имена собственные и топонимы, репрезентирующие созданный автором вымышленный мир. Каждый окказионализм является неким отражением или реалией тех или иных персонажей или местности. Даже в названии книги мы можем наблюдать окказионализм «Нарния», который закрепился в нашей жизни и стал определением для обозначения «вымышленного, потустороннего мира».

В ходе исследования были проанализированы способы образования окказиональных слов. Методом сплошной выборки было отобрано 65 окказионализмов, которые были разделены на две группы: имена собственные персонажей и предметов, количество которых составило 40 словообразований, и топонимы – 25. В основном по количеству авторских окказионализмов в цикле произведений доминируют имена личные созданных автором персонажей, так как они играют ведущую роль в сюжете произведений.

Таблица 1

Авторские окказионализмы в фэнтези К.С. Льюиса

№	Топоним	№	Имя собственное
1	Aravir	1	Argoz
2	Archenland	2	Arlian
3	Avra	3	Aslan
4	Beaversdam	4	Belisar
5	Bernstead	5	Buffins
6	Cair Paravel	6	Clipsie
7	Calormen	7	Coriakin
8	Deadman's Hill	8	Emperor-beyond the-Sea
9	Deathwater Island	9	Dufflepuds
10	Doom	10	Glenstorm

11	Felimath	11	Glozelle
12	Galma	12	Governor Gumpas
13	Glasswater Creek	13	Hardbiters
14	Muil	14	Hoggelstock
15	Narnia	15	Jadis
16	Ravenscaur	16	Lilygloves
17	Redhaven	17	Mavramorn
18	Shuddering Wood	18	Miraz
19	Spare Oom	19	Nikabrik
20	Terebinthia	20	Octesian
21	The Fords of Beruna	21	Passarids
22	The isle of Brenn	22	Pattertwig
23	The Land of Telmar	23	Peepiceek
24	Town of Narrowhaven	24	Pittenceam
25	War Drobe	25	Prunaprisma
		26	Ramandu
		27	Reepicheep
		28	Restimar
		29	Revilian
		30	Rhince
		31	Rhindon
		32	Rhoop
		33	Rumblebuffin
		34	Rynelf
		35	Scrubb
		36	Sopesian
		37	Trufflehunter
		38	Trumpkin
		39	Tumnus
		40	Wimbleweather

С помощью имен собственных писатель выражает определенный скрытый смысл, который отражает характер персонажей. В любом произведении образ персонажа связывается с его именем, и читатель, отталкиваясь от этого, делает выводы по тому или иному персонажу. Задача перед автором стоит очень серьезная и ответственная, потому что именно то, как он номинирует персонажей, будет в последующем вызывать определенные ассоциации и создавать атмосферу эмоций у читателя.

Предлагаю рассмотреть примеры окказиональных имен собственных персонажей и предметов. Оним Pattertwig (Тараторка) – имя белки было создано путем словосложения морфем «patter» – «скороговорка, болтовня, быстрая речь» и «twig» – «прут, веточка». Выбрав именно такое имя, автор хотел указать на разговорчивую натуру белки. Так, в произведении упоминается излишняя разговорчивость белки:

«...and the moment you looked in his face you saw that he could talk. Indeed the difficulty was to get him to stop talking, for, like all squirrels, he was a chatterer» [7].

Примером словообразования путем аффиксации может предстать имя гнома Trumpkin (Трам). Имя состоит из корневой морфемы «trump» (козырь) и уменьшительно-ласкательного суффикса «kin». Очевидно, автор, используя этот суффикс, хотел показать читателям маленький размер гнома:

«The other Dwarf was a Red Dwarf with hair rather like a Fox's and he was called Trumpkin» [7].

Имя Rumblebuffin состоит из двух основ – основа «rumble», что означает «громыхание, грохот», и основа «buffin», которая означала принадлежность к роду Баффинов, одного из самых уважаемых великанских семей в Нарнии. Имя великана, который считался одним из самых добрых великанов в Нарнии, было создано семантическим способом. Его имя происходит от слова «грохот», что

очень характерно размерам и силе великана, который с легкостью может разбить каменные стены и башни:

«Well then, Giant Rumblebuffin,” said Aslan, “just let us out of this, will you?” “Certainly, your honour. It will be a pleasure,” said Giant Rumblebuffin. “Stand well away from the gates, all you little ‘uns.” Then he strode to the gate himself and bang – bang – bang – went his huge club. The gates creaked at the first blow, cracked at the second, and shivered at the third» [8].

Что касается словообразования путем заимствования иностранных слов, окказионализм Aslan (Аслан) – имя главного персонажа цикла книг, великого Льва, создателя мира Нарнии – выступает наглядным примером. Этимология слова восходит к слову arslan, что в переводе с тюркского языка означает «лев» [9]. Жители сказочного мира считают, что Аслан является сыном Великого императора из-за моря. Библейский лев из колена Иудина, изображенный на гербе Иерусалима, является символом Христа, что дает отсылки на персонажа произведений К.С. Льюиса. Поскольку автор являлся религиозным человеком, а именно христианином, в его трудах неоднократно встречаются аллюзии на Библию.

Проанализировав имена собственные персонажей и предметов в рассматриваемых произведениях, можно сделать вывод, что наиболее продуктивным способом словообразования является словосложение, что составляет 42,5%. Аффиксация как способ словообразования была использована в 30% рассматриваемых окказионализмах, а заимствование слов с иностранных языков, в свою очередь, составили 27,5%.

Среди топонимов также были выявлены окказионализмы, созданные путем словосложения, аффиксации и заимствования иностранных слов. Рассмотрим пример образования окказионализмов способом словосложения. Окказиональный топоним Nargowhaven (Узкая Гавань) – столица Одиноких Островов – был образован путем сложения двух корневых морфем «narrow» (узкий) и «haven» (гавань).

«The little white town of Narrowhaven on Doorn was easily seen» [10].

Примером аффиксального словообразования могут послужить не сами окказиональные топонимы, а номинации жителей вымышленных городов и стран, такие как narnian (нарнийцы) – жители Нарнии, telmarine (тельмарийцы) – жители страны Тельмар. Суффиксы «-ian» и «-ine» означали принадлежность к какому-то народу.

Топоним Calormen был образован путем заимствования с латинского языка, где компонент «calor» переводится как «жара», а морфема «men» означает «люди».

«The Calormenes have dark faces and long beards. They wear flowing robes and orange-coloured turbans, and they are a wise, wealthy, courteous, cruel and ancient people» [10].

Проанализировав функции окказионализмов, было выяснено, что в основном авторские окказионализмы функционируют в тексте как номинативные, характеризующие, описательные и эстетические словообразования. Так, К.С. Льюис придумал такие имена личные, прочитав которые можно сразу узнать о характере персонажа или об отношении автора к нему. Также в тексте представлены топонимы, которые показывают атмосферу и даже дают подсказку о пейзаже того или иного места.

Окказионализмы Spare Oom и War Drobe наделены эстетической, текстообразующей и комической функциями. К описательным окказионализмам следует отнести топонимы Deathwater Island и Glasswater Creek. Оба словосочетания содержат в себе элемент, так или иначе характеризующий как описание, так и особенности местности, тем самым функционируя и как характеризующие окказионализмы.

Исходя из анализа окказионализмов произведения «The Chronicles of Narnia», становится ясно, что функции индивидуальных авторских словообразований зависят в первую очередь от личности автора. Так как К.С. Льюис являлся христианином, в числе окказионализмов присутствовали реалии из Библии, что, в свою очередь, сыграло играющую роль в функционировании окказионализмов. Например, имя главного персонажа цикла произведений Аслан. Смысл и действия персонажа показывают нам, что Аслан является отсылкой на Иисуса Христа.

Таким образом, можно сделать вывод, что окказионализмы являются средством для самовыражения автора. Почти все имена собственные, созданные К.С. Льюисом, обладают номинативной, характерологической и мифологической функциями, что позволяет нам сделать вывод о намерении автора номинировать персонажей, географические местоположения с целью раскрыть их характер, внешний вид и смысл существования. Также в данной работе были выявлены наиболее важные функции окказионализмов, такие как номинативная, характерологическая, мифологическая, комическая и эстетическая.

#### Библиографический список

- Ахманова О.С. *Словарь лингвистических терминов*. Москва: Советская энциклопедия, 1966.
- Ф. де Соссюр. *Курс общей лингвистики*. Москва: Издательство «Логос», 1998.
- Львов А.Г. *Заметки об окказиональных и потенциальных словах*. Краснодар, 1968.
- Лаврова Н.А. *Неологические контaminанты и их словарная репрезентация*. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/neologicheskie-kontaminanty-i-ih-slova-maya-reprezentatsiya>
- Бабенко Н.Г. *Окказиональное в художественном тексте. Структурно-семантический анализ*: учебное пособие. Калининград, 1997.
- Пацула Ю.Н. *Окказионализмы новейшего времени: Структурно-семантический и функционально-прагматический аспекты*. Ростов-на-Дону, 2004.

7. Lewis C.S. *The Chronicles of Narnia: The Lion, the Witch and the Wardrobe*. Available at: <https://gutenberg.ca/ebooks/lewiscs-thelionthewitchandthewardrobe/lewiscs-thelionthewitchandthewardrobe-00-h.html>
8. Lewis C.S. *The Chronicles of Narnia: Prince Caspian. The Return to Narnia*. Available at: <https://gutenberg.ca/ebooks/lewiscs-princecaspiant/lewiscs-princecaspiant-00-h.html>
9. *Behind the Name – The Etymology and History of first names*. Available at: <https://www.behindthename.com/>
10. Lewis C.S. *The Chronicles of Narnia: The Voyage of the Dawn Treader*. Available at: <https://gutenberg.ca/ebooks/lewiscs-voyageofthedawntrader/lewiscs-voyageofthedawntrader-00-h.html>

## References

1. Ahmanova O.S. *Slovar' lingvisticheskikh terminov*. Moskva: Sovetskaya `enciklopediya, 1966.
2. F. de Sossyur. *Kurs obschej lingvistiki*. Moskva: Izdatel'stvo «Logos», 1998.
3. Lykov A.G. *Zametki ob okkazional'nyh i potencial'nyh slovah*. Krasnodar, 1968.
4. Lavrova N.A. *Neologicheskie kontaminanty i ih slovarnaya reprezentaciya*. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/neologicheskie-kontaminanty-i-ih-slova-mnaya-reprezentatsiya>
5. Babenko N.G. *Okkazional'noe v hudozhestvennom tekste. Strukturno-semanticheskij analiz: uchebnoe posobie*. Kaliningrad, 1997.
6. Pacula Yu.N. *Okkazionalizmy novshego vremeni: Strukturno-semanticheskij i funkcional'no-pragmaticheskij aspekty*. Rostov-na-Donu, 2004.
7. Lewis C.S. *The Chronicles of Narnia: The Lion, the Witch and the Wardrobe*. Available at: <https://gutenberg.ca/ebooks/lewiscs-thelionthewitchandthewardrobe/lewiscs-thelionthewitchandthewardrobe-00-h.html>
8. Lewis C.S. *The Chronicles of Narnia: Prince Caspian. The Return to Narnia*. Available at: <https://gutenberg.ca/ebooks/lewiscs-princecaspiant/lewiscs-princecaspiant-00-h.html>
9. *Behind the Name – The Etymology and History of first names*. Available at: <https://www.behindthename.com/>
10. Lewis C.S. *The Chronicles of Narnia: The Voyage of the Dawn Treader*. Available at: <https://gutenberg.ca/ebooks/lewiscs-voyageofthedawntrader/lewiscs-voyageofthedawntrader-00-h.html>

Статья поступила в редакцию 05.12.19

УДК 8; 81

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10285

Egorova K.G., senior lecturer, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: [kiounnei1@yandex.ru](mailto:kiounnei1@yandex.ru)

**ANALOGUE METHOD AS A WORD CREATION APPROACH IN BUILDING NEW WORDS IN THE KOREAN INTERNET LANGUAGE.** The article is dedicated to the study of the Korean Internet language developing in indirect communication. In Internet communications, new words appear and change every day, requiring immediate analysis. In text messages, the author meets many new words made up by the creative linguistic abilities of people. Today in the Internet space there are various word-making processes. The study of Internet vocabulary is the reason for the emergence of new words. The author makes an attempt to summarize the material on the topic under study, to analyze the analogy method that underlies the formation of new words in the Korean language. The conclusion is made that word formation by analogy occurs by sign correspondence, the search for the basis of the word, the comparison of the initial and derivative forms of the word.

**Key words:** Internet language, creative process, short text messages, word formation, analogy method.

К.Г. Егорова, ст. преп., Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: [kiounnei1@yandex.ru](mailto:kiounnei1@yandex.ru)

## МЕТОД АНАЛОГИИ КАК СЛОВОТВОРЧЕСКИЙ ПОДХОД В ОБРАЗОВАНИИ НОВЫХ СЛОВ В КОРЕЙСКОМ ИНТЕРНЕТ-ЯЗЫКЕ

Статья посвящена исследованию особенностей корейского Интернет-языка, развивающегося в опосредованной коммуникации. В Интернет-коммуникации с каждым днем появляются и видоизменяются новые слова, требующие незамедлительного анализа для выявления состава слова и способов словообразования в Интернет-языке. В текстовых сообщениях мы наблюдаем много новых слов, созданных благодаря творческим языковым способностям людей. Сегодня в Интернет-пространстве происходят различные словотворческие процессы, пополняющие лексический состав не только Интернет-языка, но и языка в целом. Исследование Интернет-лексики представляется актуальной темой для выявления основных причин возникновения новых слов. Автором предпринята попытка обобщить материал по исследуемой теме, проанализировать метод аналогии, лежащий в основе образования новых слов в корейском языке. Делается вывод о том, что словообразование по аналогии происходит по знаковому соответствию, поиску основы слова, сравнению первоначальной и производной формы слова.

**Ключевые слова:** Интернет-язык, творческий процесс, короткие текстовые сообщения, словообразование, способ аналогии.

Основным новшеством виртуальной реальности является изменение условий для взаимодействия людей, в том числе и на языковом уровне. Порожденное внешней реальностью, Интернет-пространство может существовать только при условии активной человеческой деятельности по его созданию и развитию. Оно само по себе является ничем иным, как реальным, живым, человеческим мышлением, воплощенным в виде текста в его новом обличье, совмещающем в себе не только словесное высказывание, но и цвет, звук, графику и анимацию [1].

Ли Чжон Бок отмечает, что «Интернет-язык – это письменный язык всех видов коммуникации, опосредованной через Интернет-связь для осуществления коммуникации между людьми». Компьютерная связь, Интернет-форумы, мобильный телефон, смартфон – все они включают один язык. Особенную популярность приобретает смартфон, в последнее время наблюдается тенденция, что разница между используемым в смартфонах языком и обычным языком сужается, можно даже наблюдать, что Интернет-язык проявляется иногда и в разговорной речи [2, с. 224].

Не будет преувеличением сказать, что с появлением онлайн-связи через компьютеры и мобильные телефоны открывается новая эра письменной формы общения. Существуют предположения, что с выходом в свет пользовательского контента и различной визуальной связи банальное письмо подвергается исчезновению, письменная речь начала XXI века уже стала неким трендом. В день по несколько десятков раз проходят тексты через сообщения, Twitter, Facebook, газетные статьи – все эти действия совершенно нового вида письма, о котором мы не знали ранее [3, с. 27].

Дэвид Кристал в своей работе («Приведут ли сообщения к языковой катастрофе») отметил, что короткие сообщения показывают явление творческих языковых способностей людей, и что это маломасштабная эволюция языка. Таким

образом, язык, выступающий в онлайн-связи, является подходящим новым способом эволюции языка [3, с. 28].

Повторяющаяся тема в этой книге касается быстрого темпа развития технологических инноваций. Для лингвистов представляет сложность не отставать от воздействий на развивающийся язык. Очевидным способом для них является проведение описания данных в Интернете, используя при этом уже имеющиеся модели, адаптировать и обработать те модели, которые будут найдены. Скорость изменений делает лингвистические описания уже устаревшими прежде, чем они будут закончены. Уже несколько областей Интернет-языка устарели, и может быть уже никогда не будут полностью описаны, потому что мир изменяется с каждым днем (например, разнообразный ассортимент MUDs и MOOs были разработаны в 1990-х гг., только один из них используется в настоящий момент). Один вид языка был найден в Twitter перед тем, как он изменился – это можно сравнить с тем, что было тогда, а не в текущем периоде. Но кто может приложить усилия и описать то, что было ранее, и не писать, как «растет боль с развитием технологий»? Жизнеспособность всех новых технологий обусловлена с доходами моделей – этот риск сдерживает ограничение во времени и ресурсами не только лингвистов, но и всех. Здесь может быть сделан неправильный вывод об области, о которой говорится. Пресса полна историй о том, что различные Интернет-игроки, особенно в социальных сетях, могут выжить, им только нужно поменять свою бизнес-модель (например, позволить себе рекламу) [4, с. 137].

В трудах корейских исследователей Интернет-языком называют все языки, которые существуют в компьютерной связи, Интернете, сообщениях телефонов. Интернет-языком называют язык, который выражается сообщениями в компьютерной связи через Интернет. Интернет-язык подразделяется на четыре большие сферы: «управляющий язык», «язык сайтов (объявления)», «язык чатов», «язык сообщений в телефоне», а также ряд других – в целом сеть Интернета и



сеть связи компьютеров взаимосвязаны, поэтому обе среды не принято разделять.

Во-вторых, электронный язык – это самоуверенный стиль письма или набор букв в противовес правилам: пробелы с левой и правой сторон; писать, как слышать; расстояние между строками, интервалы и т.п. В Интернет-языке проявляется индивидуальность пользователя, но тем не менее доминируют больше смешанные особенности индивидуального самовыражения с простым языком.

Интернет-язык имеет творческий подход.

Короткие текстовые сообщения показывают на сегодняшний день творческие языковые способности людей, потому что язык подвергается разным обстоятельствам. Короткие текстовые сообщения, которые мы используем повседневно, способствуют эволюционированию языка. Это было описано в заключительной части труда Кристала «Txing The gr8 db8 (Texting: the Great Debate)» [5, с. 175].

С мнением Кристала, что «короткие текстовые сообщения являются эволюцией языка» мы не можем не согласиться по той причине, что перед нами открывается новый вид языка. И такие изменения касаются всех без исключения языков в мире. Вид Интернет-языка, который отображается в отдельных языках, имеет некоторые особенности языка, и постоянное употребление Интернет-языка в повседневной коммуникации приведет к тому, что в скором времени придется его изучать [2, с. 222].

Главной особенностью Интернет-языка является то, что все слова сокращаются. Диалог в Интернет-общении происходит с помощью набора букв на клавиатуре, общение реализуется намного медленнее, чем в обычной речи – в чем и заключается слабая сторона данного способа общения. Насколько бы темп переписки не был быстрым, все равно общение происходит медленнее, чем в разговорной речи, поэтому общение не разворачивается в полной мере, как это происходит в «звуковой» речи. Появляется проблема того, что процесс общения может быть прерван, и для сохранения всех этих особенностей стали использовать сокращенные слова. Интернет-язык близок разговорной речи, сложные предложения почти не используются, и, кроме принятых стандартом сокращений встречаются такие слова, как '설(서울) – «Сеул», '젤(제일) – «самый», '겜(게임) – «интерес», '겜(게임) – «игра», '애크(애인) – «возлюбленный», '쌤(선생님) – «учитель», '어썬(어서와요) – «проходите». Почти все слова в Интернет-языке сокращаются, чтобы создавать такого рода сокращения, слова должны быстро произноситься и упрощаться – так возникает словообразовательный процесс.

Одним из способов словообразования Интернет-языка, вытекающих из процесса сокращения, является способ аналогии. Данный способ показывает творческий подход пользователей Интернет-языка.

Среди корейских исследователей Интернет-языка, затронувших проблему способа аналогии, является Ши Джон Гон [6]:

- 1) порядок аналогии все еще не систематизирован;
- 2) аналогия не является механизмом формирования первого слова;
- 3) аналогия не является механизмом образования правильных слов.

В сравнении с правилами словообразования слов, в словарях остается только самый необходимый элемент, который участвует при образовании новых слов, но согласно аналогии слово содержит в себе традиционную модель – то, что сохраняется в словарях и при повторном употреблении показывает относительную разницу.

Временные особенности аналогии:

팔빙수 딸기빙수, 수박빙수, 커피빙수, 키위빙수

Словообразование посредством аналогии – это не только образование новых слов по аналогии, но и влияние временного фактора. С течением времени устанавливается очередность становления того или иного слова. Как показано в примере, слова, находящиеся справа от стрелки, образованы от первоначальной модели '팔빙수' (традиционный корейский десерт из дробленого льда с пастой из красной фасоли) [6, с. 92]. Такое словообразование по аналогии – в целом очень распространенное явление. Положительная сторона аналогии заключается в том, что она очень легка в применении, проявляет возможность придать яркое значение слову и дать необходимый эффект выражению. На основе уже доступного слова Интернет-языка расширяются и видоизменяются. Таким образом, словообразование по аналогии происходит по знакомому подтверждению, поиску основы слова, сравнению основы слова и знака, а также структуры.

Примеры аналогии:

초등학생 초딩  
고등학생 고등어 고딩어 고딩 중학생 중딩어 중딩 중딩 중  
대학생 대딩

В работах Пак Тонг Гын [3], Джо Охён, Ким Ёнг Гён, Пак Тонг Гын [7, с. 280], которые ссылаются на работу Му Мён, была предложена следующая аналогия. Слово '고등어', созданное по аналогии '고등학생' – «старшеклассник», вдруг изменилось на '고딩': на данном этапе произошло видоизменение по аналогии '초딩, 중딩, 대딩' – «ученик начальных классов, ученик средних классов, студент». Если словообразованию будет необходим временный фактор, объяснить процесс первоначального образования слова, распределенного в рамках аналогии, будет сложно. За период изменения с '고등학생' на '고딩' возникли аналогии '중딩, '초

딩', '대딩', '직딩', '노딩', '원딩' – слова, которые появлялись в процессе, пока слово '고등학생' менялось на '고딩' не смогли достигнуть широкого употребления, что требует дополнительного объяснения.

Приспособление к формам '짱' и '깡' [8].

<+짱> <+깡>

몸짱 열깡

열깡 맘짱 몸깡

깡짱 맘깡

У Пак Тонг Гын [8] в примере показано как из слова '열깡' образованы слова: '몸짱, 맘짱, 깡짱'. Из них '몸짱' указывает на человека, который имеет прекрасное телосложение, '맘짱' – человек с доброй душой, '깡짱' – человек, который очень хорошо играет в компьютерные игры – все эти формы очень схожи с первоначальной формой '열깡'. Учитывая потребности пользователей Интернета, здесь происходит попытка соответствовать первоначальной форме. К тому же появляется еще одна категория '열깡', созданная по способу аналогии.

Одобрение возникает в мыслях пользователя по мере соответствия значения того или иного слова. Потребитель должен сначала признать слово, и только потом слово может стать широкоупотребительным среди пользователей Интернета. Любое новое слово, которое ищет одобрения и соответствия, должно иметь высокую частотность употребления и широкое распространение. Важными элементами применения тех или иных слов являются частотность, распространенность и признание, которые становятся критерием ценности и жизнестойкости того или иного слова. Частотность и уровень распространенности слово можно достигнуть путем уже активно употребляющихся фактических слов. Таким образом, на основе анализа собранного материала можно увидеть частотность и распространенность употребления, а также предугадать, какие формы слов одобряют массы. Однако одобрение и уместность слова не всегда решается путем частотности и распространенности употребления слова [9].

В примере мы видим частотность употребления новых слов. Слово '열깡', которое зарегистрировано в словаре нормативного языка, в базе данных поисковика показывает наименьшую частотность употребления, чем слова '몸짱', '안습' и др. Слово '조낸' с таким небольшим отставанием в частоте употребления, как '열깡', и гораздо с большей частотой употребления по сравнению с '무플' и '열깡' не распространилось так широко в повседневной речи. Слово '무플' не встречается нигде, кроме глобальной сети, слово '조낸' имеет сильное влияние сленга, поэтому использовать его в официальных ситуациях сложно.

Возможность одобрения может быть понята в двух случаях. С одной стороны, возможность одобрения формы (морфемы), а с другой, – возможность семантического одобрения. Употребляемое в Интернет-пространстве переменчивое семантическое значение берет за основу существующее значение, которое, в свою очередь, изменяется посредством сокращения, увеличения, интерпретации значения слова. Но непрозрачность формы приводит к непрозрачности значения. Вследствие чего необходимо больше обращать внимание на возможность одобрения формы, чем семантики слова.

Схематично можно представить следующим образом:

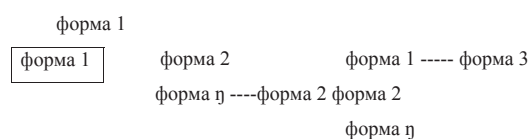


Рис. 1. Воспроизводимость слов в Интернет-пространстве

На рис. 1 можно установить начальную форму и воспроизведенную форму. Из первоначальной формы образуются различные производные формы, из производной формы образуются по второй волне другие производные формы. И главное, на что стоит обратить внимание – это бесконечное производство слов. В Интернет-языке подобное повторное словопроизводство может быть подтверждено более подробному исследованию, но период словопроизводства очень короткий. Например, производство слов, изменение, рост, этап исчезновения происходят очень быстро, поэтому невозможно проследить процесс образования из одной производной формы другую.

Пока появляются новые слова, частота употребления первоначальной формы выше, чем формы 2 и формы 3. Они являются новыми формами, поэтому возможность распространения меньше, чем первоначальной. Но с течением времени появляются еще другие формы, которые имеют еще большую частоту употребления, чем первоначальная форма.

Итак, как можно объяснить выбор слов пользователями Интернета? Новые слова должны соответствовать подходящим и одобренным элементам. Новое слово должно быть одобрено пользователями и соответствовать уместности речи и адекватности применяемых языковых средств, и только потом оно может быть широко распространено в сети Интернет. Новые формы слов появляются настолько быстро, что проследить и первоначальную, и производную формы порой бывает сложно.

## Библиографический список

1. Виноградова Т.Ю. специфика общения в Интернете. *Русская и сопоставительная филология*: Казань, 2004: 63 – 67.
2. 이진성. 영어 통신언어의 표기 특성과 한국어 통신언어와의 의사소통 전략의 차이. *한국사회언어학회* Vol. 21 No 3 (2013) 인천대학교. Li Chzhin Son. *Osobennosti oboznacheniya angloyazychnogo internet-yazyka i otlichie strategii vzaimoponimaniya cherez korejskoyazychnyj internet-yazyk*: Konferenciya po sociolingvistike korejskogo yazyka. Seriya 21. Inchhon: Universitet Inchhon. 2013; № 3. 221 – 247.
3. 박동근. 건국대학교. 매체 변화에 따른 언어 사용 방식의 변화 // *세계어생활* 제 3 권 제 1 호 (2013 년 봄). Pak Ton Gyn. *Izmeneniye sposoba upotrebleniya yazyka soglasno izmeneniyu mass-media. Novyy yazyk. Special'noe izdanie «Izmeneniya v mass-media i vzaimoponimanie»*. Seriya 23, Universitet Konguk. 2013; №1.
4. Crystal D. *Internet Linguistics: A Student Guide*. Taylor and Francis e-Library. 2011; IX.
5. Crystal D. *Texting The gr8 db8 (Texting: the Great Debate)*. New York: Oxford University Press Inc., 2008.
6. 시정곤. '디지털 네트워크와 커뮤니케이션의 구조' // 디지털 시대의 문화예술. 문학과지성사. 1999, pp. 113 – 134. Ши Джонг Гон. *Цифровая сеть и структура коммуникации. Культурная наука и техника цифровой эпохи*. 1999: 113 – 134.
7. 조오현, 김용경, 박동근 (2002). 컴퓨터 통신언어 사전. 연락. Dzhoo Ohen, Kim Eng Geng, Pak Tong Gyn. *Slovar' komp'yuternogo internet-yazyka*. Svyaz', 2002.
8. 박동근. 통신 언어의 유형에 따른 언어학적 기능 연구 // *«어문학연구»* 11, 0-16, 상명대학교 어문학연구소. (2001a). Pak Tong Gyn. *Funktsional'noe issledovanie formy internet-yazyka. Filologicheskie issledovaniya*. Institut filologicheskikh issledovnij Universiteta Sangmeng, 2001.
9. 박영준. '사이버 언어 연구 반성적 접근', *한국학연구* 20, 고려대학교학연구소, 2004, p. 7 – 44. Pak Eng Dzhun. *Issledovaniya yazyka Interneta. Issledovaniya koreevedeniya*. Nauchno-issledovatel'skiy institut Korei, 2004: 7 – 44.

## References

1. Vinogradova T.Yu. *specifika obscheniya v Internete. Russkaya i sopostavitel'naya filologiya*: Kazan', 2004: 63 - 67.
2. 이진성. 영어 통신언어의 표기 특성과 한국어 통신언어와의 의사소통 전략의 차이. *한국사회언어학회* Vol. 21 No 3 (2013) 인천대학교. Li Chzhin Son. *Osobennosti oboznacheniya angloyazychnogo internet-yazyka i otlichie strategii vzaimoponimaniya cherez korejskoyazychnyj internet-yazyk*: Konferenciya po sociolingvistike korejskogo yazyka. Seriya 21. Inchhon: Universitet Inchhon. 2013; № 3. 221 - 247.
3. 박동근. 건국대학교. 매체 변화에 따른 언어 사용 방식의 변화 // *세계어생활* 제 3 권 제 1 호 (2013 년 봄). Pak Ton Gyn. *Izmeneniye sposoba upotrebleniya yazyka soglasno izmeneniyu mass-media. Novyy yazyk. Special'noe izdanie «Izmeneniya v mass-media i vzaimoponimanie»*. Seriya 23, Universitet Konguk. 2013; №1.
4. Crystal D. *Internet Linguistics: A Student Guide*. Taylor and Francis e-Library. 2011; IX.
5. Crystal D. *Texting The gr8 db8 (Texting: the Great Debate)*. New York: Oxford University Press Inc., 2008.
6. 시정곤. '디지털 네트워크와 커뮤니케이션의 구조' // 디지털 시대의 문화예술. 문학과지성사. 1999, pp. 113 – 134. Shi Dzhong Gon. *Cifrovaya set' i struktura kommunikacii. Kul'turnaya nauka i tehnika cifrovoy epohi*. 1999: 113 - 134.
7. 조오현, 김용경, 박동근 (2002). 컴퓨터 통신언어 사전. 연락. Dzhoo Ohen, Kim Eng Geng, Pak Tong Gyn. *Slovar' komp'yuternogo internet-yazyka*. Svyaz', 2002.
8. 박동근. 통신 언어의 유형에 따른 언어학적 기능 연구 // *«어문학연구»* 11, 0-16, 상명대학교 어문학연구소. (2001a). Pak Tong Gyn. *Funktsional'noe issledovanie formy internet-yazyka. Filologicheskie issledovaniya*. Institut filologicheskikh issledovnij Universiteta Sangmeng, 2001.
9. 박영준. '사이버 언어 연구 반성적 접근', *한국학연구* 20, 고려대학교학연구소, 2004, p. 7 – 44. Pak Eng Dzhun. *Issledovaniya yazyka Interneta. Issledovaniya koreevedeniya*. Nauchno-issledovatel'skiy institut Korei, 2004: 7 - 44.

Статья поступила в редакцию 05.12.19

УДК 801.8

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10286

**Ren Ran**, postgraduate, State Institute of Russian Language n.a. A.S. Pushkin, North China University of Water Resources and Electric Power (China),  
E-mail: ranna430@mail.ru

**COMPARISON OF THE CONCEPT OF “COMPLIMENT” IN RUSSIAN AND CHINESE LINGUISTIC CULTURES.** The article discusses a problem of genre of compliment based on materials from Russian and Chinese linguistic cultures. Everyone knows that a compliment as a genre of speech etiquette has a cultural specificity and can provoke communicative failures. A survey was conducted using questionnaire methods, and using the graphs in this article, the similarities and differences in compliments in terms of the recipient of the compliment and the frequency of use of compliments in two non-related linguistic cultures are determined. This article, from the point of view of national culture, explains the reason for the similarities and differences in the use of compliments among Chinese and Russians, how they take politeness in different ways. The goal of this article is to help resolve cultural conflicts.

**Key words:** *interculture, speech etiquette, compliment, politeness, flattery.*

**Ж. Жэнь**, аспирант, ФГБОУ ВО «Государственный институт русского языка имени А.С. Пушкина», г. Москва

## СОПОСТАВЛЕНИЕ ПОНЯТИЯ «КОМПЛИМЕНТ» В РУССКОЙ И КИТАЙСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРАХ

**Проект Фонда: Программа обмена стипендией китайско-российских стипендий совета по стипендии Китая (CSC).**

Люди с разным национально-культурным происхождением имеют разные образы и привычки речевого поведения. В межкультурной коммуникации комплимент является одной из наиболее распространенных конструкций в языковом поведении, он имеет свою уникальную модель выражения и содержания нации, а также отличительные национальные особенности. В данной статье на материале русской и китайской лингвокультур рассматривается жанр комплимента. Определяются его сходства и различия в двух неблизкородственных лингвокультурах. Комплимент как речевой жанр имеет культурную специфику и невладение его правильными формами может провоцировать коммуникативные неудачи.

**Ключевые слова:** *межкультура, речевой этикет, комплимент, вежливость, лесть.*

В последнее время в преподавании русского языка китайским учащимся одно из самых важных мест занимает сопоставление родного языка с изучаемым. Сопоставление распространяется не только на грамматическую и лексическую стороны языка, но также и на русскую, и китайскую лингвокультуры, на модели речевого поведения носителей двух неблизкородственных культур.

В области культуры этикет играет очень важную роль. Речевой этикет связан с понятием этикета в целом. Это система правил речевого поведения, нормы использования средств языка в определенных условиях [1]. Данная статья рассматривает одну сторону речевого этикета – с точки зрения жанра комплимента, сопоставляя сходство и различия в русской и китайской лингвокультурах.

Комплимент – это особая форма похвалы, выражение одобрения, уважения, признания или восхищения; любезные, приятные слова, лестный отзыв; широко употребляется в общении, это простое, но мощное средство, помогающее

устанавливать хорошие отношения с другими людьми [2]. Китайцы и русские – все употребляют комплименты в общении, но в способах выражения, ответной реакции и отношении к комплиментам есть различия.

### 1. Образ комплимента

В отношении эстетического эффекта комплимента русские и китайские ученые имеют единогласную позицию, они разделяют комплименты на две категории: 1) прямой комплимент – адресант отмечает, что адресат имеет преимущества и даёт прямую позитивную оценку. Прямой комплимент совпадает с привычным мышлением, поэтому и без речевого контекста может быть четко распознан; 2) косвенный комплимент-адресант использует неявное выражение похвалы человека, косвенные комплименты должны быть выражены при помощи контекста [3].

Изучая частотность употребления прямых и косвенных комплиментов русскими и китайцами и адресата, мы провели анкету, в котором приняли участие носители русского и китайского языков возрастом от 20 до 40 лет.

Результат анкетирования (см. табл. 1) показал, как русские и китайцы употребляют прямые и косвенные комплименты в разных ситуациях. В сравнении с русскими, китайцы больше любят хвалить друг друга косвенными комплиментами. В жизни бывает много случаев, например, китайка желая оценить успех одного мужчины, говорит: «Я всегда ставлю Вас в пример своему мужу» или «Вашей жене повезло, что у неё есть такой муж, как Вы». Ещё приведем примеры:

А. После урока физкультуры одна девушка спрашивает другую: «Ты профессионально занимаешься танцами?» В смысле: у девушки – прекрасная фигура.

Б. В клубе хороший голос девушки привлёк внимание людей, и её спрашивают: «Вы раньше не получали профессиональную вокальную подготовку?» На самом деле, люди хотят выразить восхищение хорошим пением девушки.

В. На стрельбище один мужчина стрелял с высокой точностью, другие спрашивают его: «Вы вернулись с армии? Вы военный?», потому что в общем понимании военные – это люди, получившие специальную тренировку по стрельбе, соответственно, они умеют хорошо стрелять.

Г. На одной международной научной конференции русский учёный сделал доклад на китайском языке почти без акцента. После его выступления присутствующие задают ему вопросы: «Вы учились китайскому языку с детства?»; «Вы долго жили в Китае?». Люди повсеместно считают, что только те, кто учил иностранный язык с детства или долго жил в языковой среде, могут в совершенстве овладеть этим языком.

Таблица 1

Результаты анкетирования (%)

№	Вопросы	Варианты ответа	Итого (чел.)		Итого (%)	
			Рус.	Кит.	Рус.	Кит.
1	Чаще всего вы делаете своему близкому прямые или косвенные комплименты?	прямые	38	27	76	54
		косвенные	4	8	8	16
		Зависит от ситуации	8	15	16	30
2	Чаще всего Вы делаете прямые или косвенные комплименты малознакомому человеку?	прямые	26	19	52	38
		Косвенные	13	20	26	40
		Зависит от ситуации	11	11	22	22
3	Вы будете делать комплименты незнакомцу? Если да, то прямые или косвенные?	прямые	15	10	30	20
		косвенные	20	30	40	60
		зависит от ситуации	10	5	20	10
		не буду делать комплименты	5	5	10	10

Из данных, приведенных в таблице, следует, что как в Китае, так и в России косвенные комплименты чаще всего употребляются между незнакомыми или малознакомыми людьми. С точки зрения речевого акта адресант задает вопрос, но на самом деле он выражает положительную оценочную мысль адресату, т.е. делает ему комплимент. Если отношения собеседников очень близкие, тогда часто делаются прямые комплименты. Очевидно, что образ комплиментанта зависит от близости собеседников.

Мы собрали и проанализировали материалы комплиментов, которые употребляются между женщинами и мужчинами, и сделали вывод, что в Китае и в России женщины чаще используют косвенные комплименты, особенно женщины в отношении мужчин, а мужчины в отношении девушек больше любят использовать прямые комплименты. В этом Россия и Китай одинаковы.

## 2. Реплики на комплименты

Реплики на комплимент являются наиболее важной частью исследования комплимента. Начиная с 1980 года, исследование реагирования на комплимент привлекло большое внимание ученых. Американский лингвист Анне Померанц была первым ученым, изучающим реакцию комплиментанта. Она проанализировала комплиментный ответ с точки зрения разговора и отметила, что комплимент – это не просто похвала, но и оценка [4].

В русской разговорной речи, отвечая на комплименты, должно говорить «спасибо», так принято, и это считается проявлением вежливости. Но реплики у китайцев совершенно другие. Они часто из-за скромности не принимают и даже отказываются от похвалы других. Слыша комплименты о себе, китайцы выражают не благодарность, а отрицание, они говорят: «Вы перехвалили меня!»; «Вы дали мне слишком высокую оценку!»; «То, что я сделал, не стоит похвалы!» Такая реакция не ожидается русскими, и часто может привести общение в тупик. Приведем пример. На одной международной научной конференции молодой китайский учёный сделал замечательное выступление, русские коллеги поздравляют его и делают ему комплименты, на которые он отвечает: «Вы меня перехвалили, я не очень хорошо подготовился к этому выступлению, нёс околёсицу, надеюсь, этот

доклад сможет помочь вам в чём-нибудь». Слыша эти слова, русскими учёными было непонятно: Если это была околёсица, то в чём она сможет помочь?

Реплики на комплименты у китайцев чётко отражают китайское культурное явление – скромность. В Китае «ритуал» происходит от «ритуальной системы». «Небо и земля – самые основные условия для всех живых существ, и ритуал – это начало управления страной» [5]. От желаний до различий в социальной иерархии, от социальной иерархии до удовлетворения желаний и до управления они создали китайские «ритуалы» и социальные функции. Поэтому с самого начала в Китае «вежливость» происходит от социальной иерархии. «Ритуал» означает «вежливость», используется для выражения и поддержки социальной иерархии и порядки, т.е. функция вежливости – поддерживать связь «вертикальных отношений». По сравнению с западным обществом, в котором люди подчеркивают «индивидуальные желания», китайское «лицо» представляет больше социальных, коллективных особенностей, характер сохранения «лица» заключается в том, чтобы в обществе не были поставлены под угрозу целостность личности и социальное уважение, все поступки и слова должны соответствовать требованиям людей к жизни в обществе. На основе китайской уникальной языковой культуры учёный Гу завершил китайские принципы вежливости.

– Во-первых, максима самоограничения, т.е. самоуничижение и уважение к другим, пытается умягчить цену вещей, имеющих отношения с собой, и поднимает или преувеличивает преимущества другой стороны. Такое поведение рассматривается в китайской культуре как проявление скромности и уважения к другим.

– Во-вторых, максима обращения, происходит от китайского традиционного мышления «上下有异、贵贱有分、长幼有序» (существуют различия между начальниками и подчиняющимися; благородными и скромными; молодыми и старыми). В традиционной китайской культуре обращение символизирует социальный статус. По-видимому, одинаковые социальные роли будут иметь разные обращения в разных социальных позициях. Приведем следующий пример: люди обращаются к женам простых людей просто – «爱人» или «媳妇儿». Если они являются женами чиновников высоких должностей, их называют «夫人» (мадам).

– В-третьих, максима элегантности. Это означает, что в словесном общении люди должны быть вежливыми друг к другу. Не говорите «зверских» (плохих) слов, а старайтесь говорить изящные. В выражении нужно больше использовать эвфемизмов и избегать прямых выражений. Особенно, когда речь идет о чем-то, что касается конфиденциальности чужого человека или делает людей недовольными, старайтесь избегать ситуаций, приводящих к смущению других.

В-четвертых, максима морали. В Китае существует древняя поговорка: «有德者必有言» («Человек, имеющий добродетели, должен говорить хорошие слова»). Древние люди думают, что так называемые джентльмены должны быть объединены добрыми словами, добродетелями и хорошим поведением. В частности, «добродетель» означает, что ведя себя вежливо, старайтесь быть добрым и умножать доброту для других. И говорить добрые слова – значит преувеличивать доброту для других, отраженную в словах. «Хорошее поведение» означает сделать что-то, обещанное другим, и попытаться достичь хороших результатов.

В-пятых, максима соглашения. Эта максима означает в языковой стратегии следующее: чтобы оптимизировать эффект разговора, его участники с обеих сторон должны стараться выбрать за основу позитивное и пассивное поведение, чтобы следовать гармоничным идеям и мнениям [6].

Соблюдая принцип вежливости Гу, китайцы привыкли отвечать на комплименты скромно, есть такая метафора: в общении китайцы ставят себя в более низкое положение, подчеркивают: «Вы молодец, мне до вас еще далеко». А русские оценивают похвалу и выражают благодарность, при этом подчеркивая: «Вы хорошо, но и я не хуже», т.е. уважают адресанта и не забывают себя. Английский лингвист Дж. Лич представляет 6 принципов вежливости: принцип великодушия, принцип одобрения, принцип скромности, принцип согласия, принцип симпатии, принцип такта [7]. В Китае принято отвечать на комплименты со скромностью и вежливостью, это есть соблюдение принципа скромности, а в России отношение адресата к комплиментам – это соблюдение принципа согласия. В России люди между собой часто обмениваются комплиментами, они считают, что делать комплименты полезно для гармонии отношений между собеседниками, а китайцы из-за скромного национального характера не очень привыкли отпускать комплименты и делают их гораздо реже.

## 3. Отношение к комплиментам и лести

В отличие от комплимента лесть представляет собой сильное преувеличение достоинств собеседника.

Лесть грубее, имеет больше шансов быть отвергнутой из-за откровенной неправдоподобности. Многих лесть отталкивает, хотя встречаются люди, которым она по душе.

Между лестью и комплиментами можно выделить следующие основные отличия:

Во-первых, лесть, как правило, прямолинейна, однозначна, проста и понятна, комплимент же предполагает разнотечение, размышление, в ходе которого человек сам домысливает суть высказанного. Во-вторых, лесть подразумевает чрезмерное, вопиющее преувеличение положительных качеств личности, чаще всего приписывание достоинств, которых нет, комплимент же не допускает этого, он лишь опосредованно указывает на наличие у человека ряда положительных качеств. В-третьих, комплимент способен вызвать у собеседника приятные чув-



ства, лести по своей природе может вызвать отторжение и спровоцировать обратную реакцию [8].

Китайцы, как и русские, негативно относятся к лести и считают, что лести недостоверно оценивает достоинства человека, люди часто льстят с определенной целью, не обращая внимания на чувство адресанта, и хвалят не от чистого сердца.

В сравнении с китайским обществом русские больше внимания обращают на индивидуальность, для них личное чувство адресанта занимает первое место, поэтому комплименты в российском обществе, как мёд, который люди используют между собой для того, чтобы поддерживать хорошие отношения или просто, как подарок, который приносит уладу и радость другому. А китайцы более осторожно относятся к употреблению комплиментов. В китайской культуре комплименты имеют отрицательную коннотацию, принимая, их могут расценить как поступок, имеющий намерение достичь какой-то цели. Люди часто делают комплименты тем, кто старше себя или занимает более высокое общественное положение.

Как показано, находясь в разных лингвокультурах, люди понимают значение вежливого поведения различно. Вследствие долговременного влияния

уникальной культуры своего нации носители каждой культуры имеют особые способы выражения, которые представляют культурную характеристику нации. Следовательно, в межкультурной коммуникации между Китаем и Россией правильная интерпретация речевых поведений друг друга особенно важна.

В результате проведенного исследования было установлено, что в отличие от китайской культуры русская культура является низкоконтекстной культурой [9]. В русской лингвокультуре люди более склонны выражать свое отношение к комплинтам (в вербальных или невербальных формах). В большинстве случаев адресанты могут получить более четкую вербальную реакцию на сделанные комплименты. В русской коммуникации понимание вежливости близко к западному миру.

Сопоставление употребления комплиментов в китайской и русской лингвокультурах сможет помочь китайцам, изучающим русский язык, лучше понять русскую культуру, устранить культурные конфликты в межнациональных коммуникациях и повысить свой уровень культуры общения и расширить кругозор. Это имеет большое значение для укрепления культурного взаимопонимания между Россией и Китаем.

#### Библиографический список

1. Формановская Н.И. *Коммуникативно-прагматические аспекты единиц общения*. Москва, 1998.
2. Мурашкина Э.В. *Комплимент как регулятивный речевой акт (на материале английского языка)*. Тверь, 2004.
3. Wolfson N., Manes J. The compliment as a social strategy. *Research on Language & Social Interaction*. 1980; Vol. 13, № 3: 391 – 410.
4. Pomerantz A. *Compliment responses: Notes on the co-operation of multiple constraints // Studies in the organization of conversational interaction*. Elsevier, 1978: 79 – 112.
5. 《荀子·王制》. Available at: [https://www.gushiwen.org/GuShiWen\\_10c526efce.aspx](https://www.gushiwen.org/GuShiWen_10c526efce.aspx)
6. 顾曰国. 礼貌、语用与文化 // *外语教学与研究*. 1992; № 04: 10 – 17, 80.
7. Leech G. Politeness: is there an East-West divide. *Journal of Foreign Languages*. 2005; Vol. 6, № 3: 1 – 30.
8. Гутарева Н.Ю., Куимова М.В. Лингвопрагматическое исследование дискурса лести. *В мире научных открытий*. 2011: 529 – 537.
9. Hall E.T. *Beyond culture*. Oxford, England: Anchor, 1976.

#### References

1. Formanovskaya N.I. *Kommunikativno-pragmaticheskie aspekty edinic obscheniya*. Moskva, 1998.
2. Murashkina E.V. *Комплимент как регулятивный речевой акт (на материале английского языка)*. Tver', 2004.
3. Wolfson N., Manes J. The compliment as a social strategy. *Research on Language & Social Interaction*. 1980; Vol. 13, № 3: 391 – 410.
4. Pomerantz A. *Compliment responses: Notes on the co-operation of multiple constraints // Studies in the organization of conversational interaction*. Elsevier, 1978: 79 - 112.
5. 《荀子·王制》. Available at: [https://www.gushiwen.org/GuShiWen\\_10c526efce.aspx](https://www.gushiwen.org/GuShiWen_10c526efce.aspx)
6. 顾曰国. 礼貌、语用与文化 // *外语教学与研究*. 1992; № 04: 10 – 17, 80.
7. Leech G. Politeness: is there an East-West divide. *Journal of Foreign Languages*. 2005; Vol. 6, № 3: 1 – 30.
8. Gutareva N.Yu., Kuimova M.V. *Lingvopragmaticheskoe issledovanie diskursa lesti*. V mire nauchnykh otkrytij. 2011: 529 – 537.
9. Hall E.T. *Beyond culture*. Oxford, England: Anchor, 1976.

Статья поступила в редакцию 05.12.19

УДК 8; 81-119

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10287

**Malinovskaya T.N.**, Cand. of Science (Philology), senior lecturer, Barnaul Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia (Barnaul, Russia), E-mail: [vasilenko.76@mail.ru](mailto:vasilenko.76@mail.ru)

**Menshchikova G.A.**, Cand. of Science (Philosophy), senior lecturer, Barnaul Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia (Barnaul, Russia), E-mail: [alnic2901@rambler.ru](mailto:alnic2901@rambler.ru)

**PROSPECTS OF USING THE NEST PRINCIPLE OF CLASSIFICATION WHILE INVESTIGATING ORIGINAL TEXTS AND THEIR TRANSLATIONS.** The article represents justification and prospects of using the nest principle of classification of linguistic objects which is traditionally applied to classify language and speech units at word formative, lexical and syntactic levels of language system while investigating sets of texts. The reason of using the nest principle of texts classification is isomorphism of nest structure at different levels of language system as well as unification of linguistic definitions. Main purposes of the nest principle of texts classification are to determine the degree of dynamic interaction between texts at the level of content and at the level of form, to interaction and correlation of content and form, syntagmatic and paradigmatic as well as synchronic and diachronic aspects of interacting linguistic objects. Applying the nest principle of classification to the study of texts gives an opportunity to analyze texts (originals and their translations) as dynamic units and to make a full-scale study of principles and common laws of their development and functioning.

**Key words:** derivatology of texts, nest principle of classification of linguistic objects, text family, set of texts.

**Т.Н. Малиновская**, канд. филол. наук, доц., Барнаулский юридический институт МВД России, г. Барнаул, E-mail: [vasilenko.76@mail.ru](mailto:vasilenko.76@mail.ru)

**Г.А. Менщикова**, канд. филос. наук, доц., Барнаулский юридический институт МВД России, г. Барнаул, E-mail: [alnic2901@rambler.ru](mailto:alnic2901@rambler.ru)

## ПЕРСПЕКТИВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ГНЕЗДОВОГО ПРИНЦИПА СИСТЕМАТИЗАЦИИ ПРИ ИССЛЕДОВАНИИ ТЕКСТА ОРИГИНАЛА И ЕГО ПЕРЕВОДОВ

В статье представлены обоснование и возможные перспективы использования гнездового принципа систематизации, традиционно применяемого при классификации языковых и речевых единиц на словообразовательном, лексическом и синтаксическом уровнях языка, при исследовании текстов в рамках текстовых совокупностей. Основанием использования гнездового принципа систематизации на текстовом материале служит изоморфность структуры гнезда на разных уровнях языковой системы и унификация лингвистического понятийного аппарата. Основные задачи гнездового принципа систематизации текстов заключаются в установлении степени динамического взаимодействия текстов на уровне содержания и на уровне формы, а также взаимодействия и взаимозависимости содержания и формы, синтагматической и парадигматической сторон, синхронного и диахронного аспектов взаимодействующих лингвистических объектов. Применение гнездового принципа систематизации на текстовом материале (текст оригинала и его переводов) позволит исследовать текстовые совокупности как динамические образования, более полно изучить принципы и закономерности их развития и функционирования.

**Ключевые слова:** тексто-дериватология, гнездовой принцип систематизации лингвистических объектов, гнездо родственных текстов, текстовая совокупность.

В статье рассматриваются основания и перспективы применения гнездового принципа систематизации, используемого при описании словообразовательного, лексического и синтаксического уровней языка, при исследовании текстовых объединений.

Традиционно гнездовой принцип в языкознании реализуется в словообразовании, лексикологии, лексикографии, синтаксисе.

Гнездовой подход в рамках словообразовательной системы языка исследовали Ш. Балли, И.В. Альтман, Е.Л. Гинзбург, Е.А. Земская, А.Н. Тихонов и др. Гнездовой принцип в словообразовании применяется для систематизации лексики на уровне словообразовательной системы, а также для исследования словообразовательных связей и отношений между родственными словами с точки зрения формы и содержания. Исследователи в дефиниции словообразовательного гнезда отмечают тесную взаимосвязь (и даже некоторую предопределенность) плана выражения (структуры словообразовательного гнезда) и плана содержания (выражаемого посредством данной структуры значения). При этом одни полагают, что словообразовательная структура представляет собой формулу, в соответствии с которой выстраивается семантическая структура словообразовательного гнезда; по мнению других, структурная организация гнезда предопределена семантикой его компонентов.

Гнездо в лексикологии является, с одной стороны, одним из способов систематизации родственных лексических единиц в границах лексической системы (в соответствии с этим выделяют синонимические, антонимические, этимологические гнезда); с другой – выступает средством изучения связи и отношений, возникающих между компонентами гнезда. По мнению большинства лингвистов, основным критерием для объединения лексем в одно гнездо является общность семантики. При этом в случае словообразовательных гнезд, где исследуется общность словообразовательной семантики, т.е. семантика корня и аффиксов, в ходе изучения лексических гнезд учитывается лексическая семантика, т.е. семантика каждой отдельной лексемы. Так, например, в качестве основного критерия включения слов в синонимическое гнездо выступает общность семантики отдельных лексем – потенциальных компонентов гнезда [1]. По мнению ряда исследователей, правомерно выделять в лексической системе антонимические гнезда, в основе которых два гнезда со словами-антонимами [2]. Для исследования причин возникновения, движения и исчезновения отдельных лексем, динамики системных отношений между лексемами в аспекте диахронии используется понятие этимологического гнезда. Анализ этимологического гнезда позволяет наблюдать различные семантические процессы в лексике [3].

Гнездовой принцип в лексикографии используется главным образом для классификации лексических единиц. В лексикографии гнездо является самостоятельной единицей словаря (например, «Словообразовательный словарь русского языка» А.Н. Тихонова) или компонентом, входящим в структуру словарной статьи (например, «Толковый словарь живого великорусского языка» В.И. Даля). Деривационный подход к систематизации лексических единиц позволит дать детальное описание места данной лексемы в языковой системе, способствовать созданию полномасштабного «лексикографического портрета» языковой единицы, и с этой точки зрения включение рубрики «гнездо» в состав словарной статьи играет значительную роль в современной лексикографии [4].

В синтаксисе гнездовой принцип применяется главным образом с целью воссоздания и систематизации специфики функционирования словосочетания и предложения в деривационном аспекте, обуславливающую трансформацию их смысловую и формальную составляющих. Основанием для объединения словосочетаний или предложений в некую единую совокупность («деривационная парадигма предложений» [5]; «гнездо предложений» [6]), подобно словообразовательным и лексическим гнездам, служит общность семантики компонентов. В исследовании деривации синтаксических конструкций на первый план выдвигается не семантика отдельных лексических единиц, составляющих словосочетание или предложение, а семантика синтаксической структуры. По мнению некоторых лингвистов [7], [8], более сложно организованные единицы языка, такие как словосочетание и предложение, следует исследовать в рамках интегрирующего и динамического подходов, позволяющих «установить общие принципы порождения тех или иных единиц, т.е. ... тех условий, при которых два или большее количество слов оказываются связанными в пределах одной единицы» [8, с. 128]. Исследуя предложения в деривационном аспекте, необходимо учитывать экстралингвистическую ситуацию, актуальное членение и связный текст, на фоне которых и рассматривается деривация предложения [7].

Попытаемся выявить общие положения в толковании понятия гнезда в разных разделах лингвистики. Прослеживается очевидная изоморфность структуры гнезда на разных уровнях языковой системы. Отношения парадигматики и синтагматики могут быть выявлены между языковыми единицами на разных уровнях: словообразовательном, лексическом, синтаксическом. При этом следует отметить усложнение парадигматических и синтагматических структур от низших уровней языковой системы к высшим. Наблюдается также сходность механизмов формирования гнезда, построенного по деривационному принципу, в соответствии с которым обязательно наличие производящей единицы (основы, слова, словосочетания, предложения), оператора деривации (смыслового и/или формального) и производной единицы. Отметим также тесную взаимосвязь и взаимообусловленность плана выражения и плана содержания исходной и производной

водной единиц в рамках гнезда практически на всех уровнях языковой системы. Роль формальной и семантической составляющих варьируется в зависимости от уровня языковой системы и применяемого аспекта исследования.

Обзор словообразовательных, лексикологических, лексикографических и синтаксических исследований свидетельствует о том, что гнездовой принцип систематизации языковых объектов широко и разнообразно представлен в современной лингвистике. Разнородность языкового материала не препятствует выявлению определенной изоморфности и аналогий в применении гнездового принципа систематизации при исследовании различных языковых уровней. К преимуществам гнездового подхода относятся отражение корреляции содержания и формы, синтагматики и парадигматики, синхронного и диахронного аспектов изучаемого объекта. Данный подход позволяет исследовать языковые объекты в динамике их взаимодействия, детальнее изучить закономерности и принципы их существования, функционирования и развития.

Признание современной лингвистической наукой коммуникативной сущности текста предполагает в числе прочих задач исследование взаимодействия (коммуникации) текста с другими текстами, в частности в рамках текстовых совокупностей. В лингвистике понятие текстовой совокупности на данный момент определено недостаточно четко. Текстовые совокупности исследуются в общесемантическом и лингвистическом аспектах. В общесемантическом аспекте в качестве совокупности текстов выступает вся культура в различных ее проявлениях, а также отдельный элемент, фрагмент культуры. В собственно лингвистическом аспекте текстовые совокупности исследуются с позиции первичности/вторичности (исходный текст – производный текст, текст оригинала – текст перевода и т.п.), с точки зрения уровней отношений (текстовые синтагмы и текстовые парадигмы по [9], порождения (текст-продукт и тексты, участвующие в его порождении), понимания (текст-продукт и тексты, участвующие в процессе его понимания) и функционирования (текстовые синтагматы и парадигматы, исходный текст и тексты, указываемые отсылками (ссылками) исходного). Одним из возможных способов систематизации текстов в некую совокупность может стать гнездовой принцип [10 – 13]. Такие существенные характеристики гнездового подхода к исследованию и систематизации материала как более полное, в сравнении с поэлементным анализом, отображение динамического взаимодействия и взаимообусловленности формы и содержания, синтагматического и парадигматического уровней структуры, синхронного и диахронного аспектов изучаемого объекта.

Помимо этого возможность использования гнездового принципа систематизации на текстовом уровне объясняется своего рода расширением сферы использования понятийного аппарата, используемого в одном разделе лингвистики, что выражается в следующем: «в понятии, выработанном при изучении какого-либо одного уровня языка, начинают усматривать объяснительную силу по отношению к явлениям другого уровня: в результате этого выявляются новые свойства объекта и уточняются представления о нем» [5, с. 43]. Возможно, именно построение модели гнезда на материале текстов позволит обозначить лингвистические основания для объединения определенных текстов в одну текстовую совокупность. Подходы к систематизации текстов, существующие в современной лингвистике, не позволяют адекватно изучать взаимодействие текстов как динамических образований, поскольку в большинстве случаев они нацелены на описание и классификацию текстов, рассматриваемых в качестве продуктов или конечных результатов какой-либо деятельности или процессов. Следовательно, актуальной остается проблема поиска принципа, способного наиболее полно описать существующие и вновь возникающие отношения между текстами в пределах текстовых совокупностей. Таким принципом может стать гнездовой принцип систематизации, задача которого заключается в установлении степени динамического взаимодействия текстов как на уровне содержания, так и на уровне формы.

В нашем исследовании на материале текста оригинала новеллы Г. Де Мопассана «Le port», ее переводов на русский язык (переводы Ю. Корнеева и М. Салье) и текста по мотивам новеллы («Рассказ по Мопассану» Л.Н. Толстого) мы пытаемся установить лингвистические и коммуникативные основания для объединения исследуемых текстов в одну совокупность, а также вскрыть гнездовой характер данной текстовой совокупности. Например, отношения между исходным и производным словами в рамках словообразовательного гнезда на уровне текстовой совокупности, в рамках деривационного подхода соответствуют отношениям исходного и производного текстов (в данном случае это позволяет увидеть в качестве исходного текста текст оригинала, тексты переводов рассматриваются, соответственно, как производные). Так, синтагматическая и парадигматическая структура текстовой совокупности оказывается в значительной степени аналогичной структуре словообразовательных цепочек и словообразовательных парадигм (в нашем исследовании это позволяет спроецировать синтагматические отношения в совокупности родственных текстов на отношения, существующие между текстом оригинала и каждым из текстов переводов, парадигматические отношения в контексте исследуемой текстовой совокупности включают в себя отношения, возникающие между текстами переводов).

Нам представляется, что исследования подобного рода лежат в границах деривационной текстологии – сравнительно новой области исследования, формирующейся в современной лингвистике [14 – 17 и др.], одной из задач которой

является изучение деривационных отношений между текстами в рамках проблемы текстообразования. Н.Д. Голев, высказывая предположение о построении единой концепции порождения вторичных текстов, полагает, что «оно (порождение) всегда содержит деривационный момент, поскольку этот процесс есть образование одного текста на базе другого, преобразование (по определенным механизмам) исходного текста, сохраняющего свою мотивирующую роль в деривационной структуре вторичного текста. Вторичный же текст в таком понимании есть продолжение, развитие, функция исходного текста» [15]. В силу инвариантности деривационных механизмов, лежащих в основе преобразования текстов, данная концепция, по мнению исследователя, применима к вторичным текстам разного типа, предполагающим, например, пересказы, изложения, сочинения, рефераты, киносценарии, переводы и т.д. [15, с. 20 – 27]. Следовательно, деривационный принцип, применяемый при исследовании языковых единиц всех уровней, при изучении процессов образования и бытования текстов, подтверждает свою универсальность и значительные объяснительные возможности. «Единый непрерывный деривационно-мотивационный процесс, в который включаются единицы

всех уровней, вовлекает в себя и текст, обладающий потенциалом своего деривационного развития, протекающего на всех уровнях и во всех планах» [18].

Поддержим А.А. Чувакина, отметившего, что «из многочисленных дериватологических понятий, обозначающих объединения объектов, применительно к текстам адекватно понятие гнезда – гнезда родственных текстов, которое создается исходным текстом и его производными» [12]. Именно гнездовой принцип систематизации текстов позволяет установить и зафиксировать коммуникативные особенности текстов, находящие свое выражение, в частности, на парадигматическом и синтагматическом уровнях гнезда текстов [13].

Таким образом, изоморфность структуры, определенная общность способов формирования гнезда на разных уровнях языковой системы, а также ставшая привычной и оправданной унификация лингвистического понятийного аппарата позволяет заявить о целесообразности и перспективности применения гнездового принципа систематизации на текстовом материале, в частности на материале текста оригинала и его переводов, дающих возможность максимально полно реконструировать отношения, складывающиеся в текстовой совокупности.

#### Библиографический список

1. Ахманова О.С. *Словарь лингвистических терминов*. Москва: Советская энциклопедия, 1969.
2. Пардаев А.С. Соотношение словообразовательных и антонимических гнезд (семантический аспект). *Русский язык: исторические судьбы и современность*: II Международная конференция исследователей русского языка. Москва: МГУ имени Ломоносова, 2004. Available at: <http://konesh.ru/sekcija-xii-slovoobrazovanie-russkogo-yazyka-slovoobrazova.html>
3. Рябова Н.Ф. Этимологическое гнездо как микромодель развития лексической системы (на материале «золото» и его производных в истории английского языка). *Вестник МУ*. Серия 9. Филология. Москва: Издательство Московского университета, 1981; № 2: 77 – 82.
4. Апресян Ю.Д. *Избранные труды. Интегральное описание языка и системная лексикография*. Москва: Языки русской культуры, 1995; Т. 2.
5. Белошاپкова В.А., Шмелева Т.В. Деривационная парадигма предложения. *Вестник МУ*. Серия 9. Филология. Москва: Издательство Московского университета, 1981; № 2: 43 – 51.
6. Храковский В.С. Трансформация и деривация. *Проблемы структурной лингвистики-1972*. Москва: Наука, 1973: 489 – 507.
7. Мурзин Л.Н. *Синтаксическая деривация*. Пермь: Издательство Пермского университета, 1974.
8. Шишеников П.Л. Словоосочетание в аспекте деривации. *Деривация и семантика: слово – предложение – текст*. Пермь: Издательство Пермского университета, 1986: 126 – 134.
9. Мурзин Л.Н., Штерн А.С. *Текст и его восприятие*. Свердловск: Издательство Уральского университета, 1991.
10. Чувакин А.А. Деривационные отношения как тип межтекстовых отношений (к предмету текстодериватологии). *Актуальные проблемы дериватологии, мотивологии, лексикографии*. Томск: Издательство Томского университета, 1998: 23 – 24.
11. Чувакин А.А. Гнездо родственных текстов: интерпретационный уровень. *Текст: варианты интерпретации*. Бийск: НИЦБГПУ, 1999; Выпуск 4: 5 – 28.
12. Чувакин А.А. К исследованию «жизни» текста. *Русский язык: исторические судьбы и современность*. Москва: Издательство Московского университета, 2007. Available at: <http://www.asu.ru/files/documents/00001832.pdf>
13. Василенко Т.Н. *Гнездовой принцип систематизации текстов (на материале оригинального художественного текста и его переводов)*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Барнаул, 2008.
14. Чувакин А.А., Бровкина Ю.Ю., Волкова Н.А., Никонова Т.Н. К проблеме деривационной текстологии. *Человек – коммуникация – текст*. Барнаул: Издательство Алтайского университета, 2000; Выпуск 4: 5 – 28.
15. Голев Н.Д., Сайкова (Мельник) Н.В. Изложение, пародия, перевод ... К основаниям деривационной интерпретации вторичных текстов. *Языковое бытие человека и этноса: психолингвистический и когнитивный аспекты*. Барнаул: Издательство Алтайского университета, 2000. Available at: <http://lingvo.asu.ru/golev/articles/z89.html>
16. Мельник Н.В. Дериватологическая интерпретация вторичных текстов разных типов. *Вестник Челябинского государственного университета*. Филология. Искусствоведение. 2012; Выпуск 65, № 13 (267): 69 – 73.
17. Трубникова Ю.В. *Лексико-деривационная концепция текста (на материале современного русского языка)*. Диссертация ... доктора филологических наук. Барнаул, 2012.
18. Мельник Н.В. *Деривационное функционирование русского текста: лингвоцентрический и персонцентрический аспекты*. Автореферат диссертации ... доктора филологических наук. Кемерово, 2011.

#### References

1. Ahmanova O.S. *Slovar' lingvisticheskikh terminov*. Moskva: Sovetskaya `enciklopediya, 1969.
2. Pardae A.S. Sootnoshenie slovoobrazovatel'nyh i antonimicheskikh gnezd (semanticheskij aspekt). *Russkij yazyk: istoricheskie sud'by i sovremennost'*: II Mezhdunarodnyj kongress issledovatelej russkogo yazyka. Moskva: MGU imeni Lomonosova, 2004. Available at: <http://konesh.ru/sekcija-xii-slovoobrazovanie-russkogo-yazyka-slovoobrazova.html>
3. Ryabova N.F. `Etimologicheskoe gnezdo kak mikromodel' razvitiya leksicheskoy sistemy (na materiale «zoloto» i ego proizvodnyh v istorii anglijskogo yazyka). *Vestnik MU*. Seriya 9. Filologiya. Moskva: Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta, 1981; № 2: 77 – 82.
4. Апресян Ю.Д. *Izbrannye trudy. Integral'noe opisanie yazyka i sistemnaya leksikografiya*. Moskva: Yazyki russkoj kul'tury, 1995; T. 2.
5. Beloshapkova V.A., Shmeleva T.V. Derivacionnaya paradigma predlozheniya. *Vestnik MU*. Seriya 9. Filologiya. Moskva: Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta, 1981; № 2: 43 – 51.
6. Hrakovskij V.S. Transformacija i derivacija. *Problemy strukturnoj lingvistiki-1972*. Moskva: Nauka, 1973: 489 – 507.
7. Murzin L.N. *Sintaksicheskaya derivacija*. Perm': Izdatel'stvo Permskogo universiteta, 1974.
8. Shishenkov P.L. Slovosochetanie v aspekte derivacii. *Derivacija i semantika: slovo – predlozhenie – tekst*. Perm': Izdatel'stvo Permskogo universiteta, 1986: 126 – 134.
9. Murzin L.N., Shtern A.S. *Tekst i ego vosprijatie*. Sverdlovsk: Izdatel'stvo Ural'skogo universiteta, 1991.
10. Chuvakin A.A. Derivacionnye otnosheniya kak tip mezhtekstovyx otnoshenij (k predmetu tekstoderivatologii). *Aktual'nye problemy derivatologii, motivologii, leksikografii*. Tomsk: Izdatel'stvo Tomskogo universiteta, 1998: 23 – 24.
11. Chuvakin A.A. Gnezdo rodstvennyh tekstov: interpretacionnyj uroven'. *Tekst: varianty interpretacii*. Bijsk: NICBiGPU, 1999; Vypusk 4: 5 – 28.
12. Chuvakin A.A. K issledovaniyu «zhizni» teksta. *Russkij yazyk: istoricheskie sud'by i sovremennost'*. Moskva: Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta, 2007. Available at: <http://www.asu.ru/files/documents/00001832.pdf>
13. Vasilenko T.N. *Gnezdovoj princip sistemizacii tekstov (na materiale original'nogo hudozhestvennogo teksta i ego perevodov)*. Dissertacija ... kandidata filologicheskikh nauk. Barnaul, 2008.
14. Chuvakin A.A., Brovkina Yu.Yu., Volkova N.A., Nikonova T.N. K probleme derivacionnoj tekstologii. *Chelovek – kommunikacija – tekst*. Barnaul: Izdatel'stvo Altajskogo universiteta, 2000; Vypusk 4: 5 – 28.
15. Golev N.D., Sajkova (Mel'nik) N.V. Izlozhenie, parodiya, perevod ... K osnovaniyam derivacionnoj interpretacii vtorichnyh tekstov. *Jazykovoe bytie cheloveka i `etnosa: psiholingvisticheskij i kognitivnyj aspekty*. Barnaul: Izdatel'stvo Altajskogo universiteta, 2000. Available at: <http://lingvo.asu.ru/golev/articles/z89.html>
16. Mel'nik N.V. Derivatologicheskaya interpretacija vtorichnyh tekstov raznyh tipov. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta*. Filologiya. Iskusstvovedenie. 2012; Vypusk 65, № 13 (267): 69 – 73.
17. Trubnikova Yu.V. *Leksiko-derivacionnaya koncepciya teksta (na materiale sovremennogo russkogo yazyka)*. Dissertacija ... doktora filologicheskikh nauk. Barnaul, 2012.
18. Mel'nik N.V. *Derivacionnoe funkcionirovanie russkogo teksta: lingvocentricheskij i personocentricheskij aspekty*. Avtoreferat dissertacii ... doktora filologicheskikh nauk. Kemerovo, 2011.

Статья поступила в редакцию 05.12.19



*Mamedova N.G., teacher, Azerbaijan State University of Oil and Industry (Baku, Azerbaijan), E-mail: bitkovskayay@inbox.ru*

**FORMATION OF HISTORICAL GRAMMAR IN AZERBAIJANI LANGUAGE.** The article concerns conditions and importance of historical grammar formation, its separation from the content of the language history, and its formation as an independent branch of Azerbaijan linguistics. The author tries to find out and demonstrate Pr. H. I. Mirzazadeh's merits in the historical grammar formation of the Azerbaijan Language. Depending on the structure of the Azerbaijani language, word-forming suffixes are located after the word. That is why the infix and prefix in the suffix system is uncharacteristic for the Azerbaijani language. The prefixes that came into our language as part of Persian and Arabic words (until the 19th century) either eventually went out of use, or, turning into an inseparable part of the word, like a lexical unit, entered the vocabulary of our language. Thus, the stable construction and originality of the grammatical structure of our language shows itself in suffixes.

**Key words:** historical grammar, Azerbaijani language, history of language, linguistics, historical phonetics, Hadi Mirzazadeh.

*Н.Г. Мамедова, преп., Азербайджанский государственный университет нефти и промышленности, г. Баку, Азербайджан, E-mail: bitkovskayay@inbox.ru*

## ФОРМИРОВАНИЕ ИСТОРИЧЕСКОЙ ГРАММАТИКИ В АЗЕРБАЙДЖАНСКОМ ЯЗЫКОЗНАНИИ

В статье рассматриваются условия формирования исторической грамматики и пути его развития в самостоятельную науку. Анализируется исторический период ее сложения. Подчеркивается роль Х.И. Мирзаде в формировании исторической грамматики азербайджанского языка. В зависимости от строя азербайджанского языка словообразующие суффиксы находятся после слова. Именно поэтому инфикс и префикс в системе суффиксов является нехарактерным для азербайджанского языка. Префиксы, которые перешли в наш язык в составе персидских и арабских слов (до XIX века), со временем или вышли из употребления, или, превращаясь в неотрывную часть слова, как лексическая единица вошли в словарный фонд нашего языка. Таким образом, устойчивое построение и оригинальность грамматического строя нашего языка показывает себя и в суффиксах.

**Ключевые слова:** историческая грамматика, азербайджанский язык, история языка, лингвистика, историческая фонетика, Хади Мирзаде.

Формирование исторической грамматики в азербайджанском языкознании начинается с 50х годов XX века. Фактически азербайджанское языкознание как самостоятельная область науки сложилась только в начале XX века. Это не могло быть иначе. Несмотря на то, что в XX веке появились труды М. Казымбека, М. Афшара, М.А. Гафарова, М.Дж. Топчубашева, А. Бакиханова, а в начале XX века – С.М. Ганизаде, Н. Нариманова, Г. Рашида, М.Ф. Ахундзаде и других, заслуги которых нельзя не отметить, азербайджанское языкознание начало активно развиваться в мировом масштабе только после 1920 года. Для этого в годы советской власти были созданы самые благоприятные условия. Несмотря на противоречия советского периода, именно тогда был принят закон об обязательном образовании, сделаны серьезные шаги в направлении массового просвещения населения, ликвидации неграмотности, и это повлияло на развитие науки.

На самом деле цель большевизма, особенно по вопросу просвещения турецких мусульманских народов, заключалась не в развитии этих народов, а во внедрении в сознание народа, особенно подрастающего поколения, большевистской идеологии, коммунистических взглядов, революционной доктрины. С усилением режима советской империи усиливалось и ее агрессивная политика. Большевизм, который придерживался относительно умеренной позиции до 1930 года, потом становился агрессивным. До 1930 года изучались исторические памятники нашего языка в наших вузах, с помощью нового алфавита быстрее распространялось просвещение. Изучались такие общетюркские памятники, как «Орхоно – Енисейская письменность», «Дивани лугат – ит – тюрк» Махмуда Кашгари, а также дописанные тюркские памятники. Потом большевистский режим запретил их исследование.

Другими словами, условий для формирования и развития исторической грамматики нашего языка не было. Исследователи, которые занимались вопросами истории азербайджанского языка, не имели возможности пользоваться этими источниками. Но в 1950 году газета «Правда» неожиданно открыла дискуссию по теме «Марксизм и языкознание». В этой дискуссии участвовал сам Сталин. Его советникам по вопросам языка был В.В. Виноградов. По этому поводу академик Т.И. Гаджиев пишет: «В 1950 году на страницах газеты «Правда» появляются беседы Сталина по вопросам лингвистики. Эти дискуссии вызвали сильный резонанс в советском языкознании. Конечно же, вопрос имел и политическую цель. Но здесь решались важные лингвистические проблемы. Одним из них был вопрос лингвистики. До этого времени история языка изучалась как часть литературного языка, а историческая грамматика имела эпизодический характер. После названной дискуссии историческая грамматика стала независимой. Эта работа у нас была поручена Хади Исмаил оглу Мирзаде, который с 1947 года работал в одном из вузов – в государственном университете, считавшемся авангардом высшего образования» [1, с. 66].

Будучи первым опытом описания истории азербайджанского языка, книга имела некоторые недостатки. В ней нет обширных комментариев к историческим фактам. Наверное, поэтому автор скромно назвал книгу «Материалы».

Прежде всего, следует сказать, что книга была написана под непосредственным воздействием книги Сталина «Марксизм и языкознание». В то время авторы книг и статей, которые не хвалили или не хвалили эту работу Сталина, преследовались. Даже выдающийся представитель советской филологии академик В.В. Виноградов немедленно посвятил этому произведению книгу. Эта дискуссия, правда, имела свою положительную сторону для филологической науки. Так, до 1950 года (еще позднее) под термином «грамматика» понималась струк-

тура языка. Например, В. Порженский в своей книге под названием «Грамматика русского языка» говорил в основном о фонетике. Таких примеров можно привести очень много. Известно, что «Историческая грамматика» – эта часть «Истории языка», потому что фонетика и лексика сюда не входят. Так, сам Хади Мирзаде в «Материалах по исторической грамматике азербайджанского языка» тоже большую часть (17 страниц) посвятил исторической фонетике. Но он отмечает, что есть специальная область, изучающая развитие фонем, и это называется исторической фонетикой. Между этими областями (историческая фонетика и историческая грамматика) существует тесная связь, ибо состав звуков каждого слова определяют его материальную форму. «Звуковой язык, или словесный язык всегда был единственным языком человеческого общества. Поэтому следует анализировать развитие и последовательное изменение звуков, этапы формирования фонетических законов, явлений. Особенно при составлении алфавита надо учитывать фонетическую систему азербайджанского языка, закон сингармонизма, историю фонетических изменений, определить их древность» [2, с. 13].

С 1950 года историческая грамматика стала одной из самостоятельных областей науки, этот предмет преподавался в высших учебных заведениях, и требовалось его интенсивное исследование. Выполнение этой трудной и ответственной задачи было миссией профессора Х.И. Мирзаде. Его труды не основываются на каком-либо произведении или научном наследии, поскольку тогда об этом до него никто ничего не говорил. Хади Мирзаде сам вынужден был что-то сказать. Он должен был обобщать наблюдения, закладывая основы исторической грамматики азербайджанского языка на несколько лет: в будущем исследователи без сомнения обращались к его фактам. Это у него получилось. Несмотря на то, что уже полвека прошло со времени написания этого труда, в нашем языкознании никто еще не успел написать такую работу. Проф. Р. Магеррамова так оценивает труд Х. Мирзаде: «Книга «Историческая грамматика азербайджанского языка» была новым произведением, хорошим подарком для азербайджанского языкознания. Х. Мирзаде создал новый предмет, новый курс для филологических факультетов университета и заложил основу новых исследовательских работ, открыл широкие возможности. Автор изучает большую часть существующих письменных памятников, которые относятся к XII – XX векам. Благодаря этим источникам в книге дается точное представление о фонетических, лексических, грамматических ярусах нашего языка» [3].

Х. Мирзаде считают большим ученым, потому что он создал методологическую «формулу» для того, чтобы выслеживать изменения в грамматической структуре нашего языка – агглютинативную природу, и смог исследовать историю развития и совершенствования морфологических и синтаксических единиц. Этот метод является главной линией всего творческого пути Х. Мирзаде. Он сам по этому поводу писал: «Как известно, словообразующие суффиксы во все периоды развиваются не по прямой линии. Были такие случаи, что продуктивный суффикс в одном периоде стал непродуктивным в другом. А иногда происходит обратный процесс. Определенный суффикс теряет продуктивность, присоединяется к корню и превращается в одну лексическую единицу...» [2, с. 37].

Согласно всем традициям того времени, Х. Мирзаде не упоминал о глагольных и наречных соединениях, синтаксических отношениях, синтагмах. Даже в 1960-х годах он исследовал только определительные словосочетания в «Исторической грамматике азербайджанского языка» [4]. Историческое развитие нашего языка показывает, что эти правила, необходимые для словарного запаса, оставались неизменными на протяжении всей истории. Эти правила всегда использо-

вались, чтобы выразить различные значения. Чтобы подтвердить древность этой стабильности, можем рассмотреть каждый тип словосочетания в отдельности.

Первый тип определительных словосочетаний. Первая часть этой комбинации состоит из разных частей речи, а вторая – только из существительных. Связь между частями зависит от того, в каких отношениях слова находятся. Никакой маркировки изображения между сторонами не выявляется. Первая часть относится к существенным характеристикам другой стороны (материальный фон, статус, пол и т.д.). Такая же ситуация наблюдается во всех наших языках. Мы можем видеть это в приведенных ниже примерах из языка литературных произведений, написанных в разное время. Например, *Kim ki doğru yol verer anın yeri dar olmasun* (XIV əsr, Nəsimi); *Zəfəranı yüzüm üzrə qırmızı donun görüb* (XV əsr, Kişvəri); *Gögdə istərdim mən ol mahimi buldum yerdə uş* (XV əsr, Xətai); *Yüz gülürx əlində məcməri ud / Eylərdi havayı ənəralüd* (XVI əsr, Füzuli); *Otuz min ev olan elin səvadi* (XVII əsr, Məsihi); *Ey huri lıqalim mələk simalim* (XVIII əsr, Vəqif); *Səndən ayrılardan ey gül bədənəm* (XIX əsr, Zakir); *Xəstə canım çox zamandır dərd gəm uynadıdır* (XX əsr, Yüzbaşev) [5, с. 8 – 9].

Так, для семантических отношений между компонентами первый тип определительных словосочетаний делится на 5 типов словосочетаний:

1. Первый тип определительных словосочетаний, состоящих из существительных с обеих сторон. Например:

*Şol pəri peykər ki, yüzündən niqab almış gəlür* (Kişvəri); *Sədəf dəhəninədən çıxan sözlərin, hər biri bir qeyri xəzanədənər* (Vəqif)

2. Состоящих из существительных и прилагательных: *Bərgi-nəsrin üzrə miskin-zülfini dam eyləmə* (Nəsimi)

3. Состоящих из существительных и числительных. Автор дает этому раздѳлу такое объяснение: «Из языка написания памятников ясно, что по сравнению с другими типами числительных в первой части первого типа определительных словосочетаний количественные числительные чаще употребляются, чем другие типы. Количественные числительные часто используются для выражения уверенности, конкретности. В содержании большинства числительных первая сторона утверждает, что вторая сторона связана с понятием неопределенного, бесконечного числа. Неопределенность иногда выражается как «один, два, три, четыре» и так далее. Эта особенность часто проявляется в нашем современном разговорном языке. Вот несколько примеров: *Gənimət gör ki, beş gündür tamaşası bu bazarın*, *İki ələmdə didarından özge*, *Yarəb ol gəməzən oqun bir yerdən artıq yemişəm* (Nəsimi). *Bir mələkdür kim fəlekədin afitab almış gəlür*, *Kimsədin sorman xəbər yüz yıl əgər görmən anı*, *Əgər yüz dil bilə təqir qılşam* (Kişvəri)» [6, с. 24].

Здесь автор приводит многочисленные исторические примеры того, как числительные сто, сто тысячи и т.д., которые не указывают на конкретное число, употребляются в разное время. Он относит это к первому компоненту неточного множества. В этом случае вторая сторона принимают суффиксы -lar/-lər. Например: *İki tifi onlardan aldı onlar*, *Yanib həsrət oduna qaldı onlar* (Fədalı).

4. Состоящих из существительных и местоимений. Первая сторона таких соединений состоит из таких местоимений, как *bu işbu, ol, o, sol, belə, hər*. Например: *Həm ol zaman ki, seçildi qərası adından*, *Əcəbə, bu huri yüzüldü idi bədrmi ya qərimi* (Nəsimi).

5. Состоящих из существительных и причастий. Например: *Dünya duracaq yer deyil ey can səfər eylə* (Nəsimi) [6, с. 28].

Второй тип определительных словосочетаний. Автор объясняет определение второго типа определительных словосочетаний: в словосочетании первый тип имеет разные значения в смысловом отношении со второй стороной; иными словами, первая из сторон определила последнюю и создала связь принадлежности. Формирование таких отношений играет решающую роль для другой стороны. Такие закономерности в нашем языке всегда поддерживались в литературном и художественном языке [6, с. 29].

Опять же, хотя проблема по существу изучена, как в «Конспектах», но комментарии к книге «Синтаксис» (1958) являются подробными. Автор показывает в обоих изданиях книги, что второй тип определительных словосочетаний состоит из существительных с обеих сторон. Тем не менее вторая сторона управляет первой стороной. Второй тип словосочетаний выражает неоднозначное содержание. Все эти особенности ничем не отличаются от словосочетаний в нашем современном языке, по сути, в истории нашего литературного языка. Например, *Ey xəta sayın içən rah xətədən eylə olur*. *Quru baş ağrısıdır taxt ilə tac* [5, с. 9].

Третий тип определительных словосочетаний. Третий тип словосочетаний семантически и структурно отличается от предыдущих двух типов. Потому что компоненты этого типа соединения могут состоять из разных частей речи. Со структурной точки зрения обе стороны комбинации принимают суффиксы. Автор справедливо указывает, что этот тип словосочетаний имеет как конкретность, так и согласование. Например, *Ta bilər ki, məqribin günəşi togi ey qəmər* (Nəsimi); *Ol nikü bədilən eyləməz xof*, *Saxlar qanunun sirrini dərd cəf* (Xətai) [7, с. 257].

Ученый обобщает историческую эволюцию словосочетаний в нашем языке: из значения и структуры примеров, которые мы привели ко всем трем типам словосочетаний, ясно, что происхождение синтаксических правил намного древнее. Например, такие компоненты, как «Şəmsi-xavər, tiri-mələmət, morği-can» использовались в стиле *xavər günəşi, mələmət odu, can quşu*. Последовательное развитие и сильное продолжение этого процесса можно проследить во все времена. Таким образом, ясно, что синтаксические правила основаны на сильном национальном языке. Синтаксис, полноценная часть грамматики, также разрабатывался и развивался как «результат давней абстракции человеческого мышления». Эти синтаксические связи, широко используемые в нашем современном языке, всегда оправдывали свою жизнеспособность и преемственность [5, с. 11].

Ссылаясь на предложения, Х. Мирзазаде сначала классифицировал их с целью выражения. Кстати, стоит отметить, что мы можем видеть только то, что логическая последовательность слов в простых и обычных предложениях защищена. Однако поскольку поэзия преследует для какой-либо цели, невозможно ожидать упорядочения слов. Эта особенность встречается не только в языке наших современных литературных и художественных произведений, но и в древней и средневековой письменности. Мы можем ясно видеть на примерах, которые мы упомянули: *Rəsul Əleyhüssəlam zamanına yaxın boyat boyundan bir əg qorqud*. (Dədə Qorqud); *Bana sensiz cahan və can gərkəməz Vüsəlin var iken hicran gərkəməz* (İ.Nəsimi); *Axirət ələmindən hələ ki, xəbər yoxdur...* Bu zəmanə qədər bir əfəridə anın əşqinə nəzir deməyə qadir deyil (M.F.Axundov) [6, с. 43].

Самая большая языковая единица в тексте – сложное предложение. В сложном предложении два или более простых предложения объединяются логически и грамматически. Вот почему такие предложения называются сложными. По словам Мирзазаде, в современных условиях синтаксис сложного предложения на тюркских языках достаточно развит. Но в историческом аспекте изучение предмета не является удовлетворительным. Это подтверждается рядом других экспертов тюркских языков [8, с. 134 – 142].

Когда мы исследуем памятники азербайджанского языка, понимаем, что цель этих памятников состоит в том, чтобы представить трудоемкие, сложные предложения, их структуру, типы, значение и многие другие особенности, а также прокомментировать их в плане сравнения с современными формами. В середине прошлого столетия было много противоречий по поводу синтаксиса тюркских языков. Корень этого противоречия заключался в том, что некоторые российские ученые утверждали, что в советской науке нет разнообразия. Даже известный тюрколог Н.К. Дмитриев предложил общий критерий для языков. То есть критерий подхода к сложному предложению на русском языке должен быть основой для других языков. Вот почему он писал: «Было бы странно устанавливать отдельные нормы для русских придаточных предложений и для башкирского языка» [9, с. 202]. В связи с этим А. Абдуллаев пишет: «Н.К. Дмитриев был сторонником того же принципа при идентификации других категорий. Он сказал, что содержание отдельных речей, как они говорят, должно носить международный характер, должно быть одинаковым для разных языков ... Вопрос в том, есть ли конверт на башкирском языке или нет, если он есть, конверт на русском и других языках. Содержание, такое как при всех различиях в языковых формах, было бы удивительно отдавать дат русскому конверту одно, а башкирскому конверту – другое определение. Если кто-то думает о чем-то, что не имеет того же пола, что и под глагольной фразой, то система сравнительной грамматики, даже в целом, всех видов грамматики будет свергнута» [10, с. 10 – 11].

Они не критиковали неправильную позицию Н. Дмитриева в отношении тюркских языков и особенно азербайджанского языка. Таким образом, он оценил положение дел в азербайджанском языке по законам русского языка и рассмотрел общую категорию. Поэтому в «Грамматике азербайджанского языка», опубликованной в 1951 г. [11, с. 94], и в другой работе 1952 г. он также указал, что в азербайджанском языке существует гендерная категория [12]. Вместо того чтобы критиковать Н.К. Дмитриева в этом вопросе, его называли «опытным специалистом по азербайджанскому языку» [12, с. 20].

Автор представил исчерпывающий обзор типов и истории подчиненного отношения к синтаксическим и семантическим отношениям между сторонами сложного предложения, а также характера подчиненных предложений сложного предложения. Мы не имеем возможности подробно обсуждать эти проблемы в рамках статьи.

Из всего вышесказанного становится ясно, что Хади Мирзазаде впервые в истории азербайджанского языкознания тщательно и последовательно исследовал синтаксическую структуру нашего языка с XIV века до наших дней.

Хади Мирзазаде определил методы и направления исторической грамматики азербайджанского языка и этим занял достойное место в истории нашего языкознания.

#### Библиографический список

1. Гаджиев Т. Великий ученый и незабываемый учитель. *Преподавание азербайджанского языка и литературы*. 2008; № 2.
2. Мирзазаде Х.И. *Материалы по исторической грамматике азербайджанского языка*. Баку: Издание А, 1953.
3. Магеррамова Р. Честная и осмысленная жизнь. *Газета* 525, 2008; 29 ноября.
4. Мирзазаде Х.И. *Историческая грамматика азербайджанского языка (программа)*. Баку: Издание АГУ, 1960.
5. Мирзазаде Х.И. *Краткое содержание исторической грамматики азербайджанского языка (синтаксис)*. Баку: Издание АГУ, 1956.

6. Мирзазаде Х.И. *Исторический синтаксис азербайджанского языка*. Баку: Маариф, 1968.
7. Мирзазаде Х.И. *Историческая грамматика азербайджанского языка*. Баку, Издание АГУ, 1990.
8. Демирчизаде А.М. *Язык эпопеи «Китаби Дада Горгуд»*. Баку: Наука, 1999.
9. Дмитриев Н.К. *Грамматика башкирской письменности*. Москва, 1948.
10. Абдуллаев А.З. *Придаточные предложения в современном азербайджанском языке*. Баку, Маариф 1974.
11. *Грамматика азербайджанского языка*. Баку, Изд. АНАН, 1951.
12. Ширалиев М.Ш. Н.К. Дмитриев в азербайджанское языкознание. *Структура и история тюркских языков*. Москва: Наука, 1971.

## References

1. Gadzhiev T. Velikij uchenyj i nezabyvaemyj uchitel'. *Prepodavanie azerbajdzhanskogo yazyka i literatury*. 2008; № 2.
2. Mirzazade H.I. *Materialy po istoricheskoj grammatike azerbajdzhanskogo yazyka*. Baku: Izdanie A, 1953.
3. Magerramova R. Chestnaya i osmyslennaya zhizn'. *Gazeta* 525, 2008; 29 noyabrya.
4. Mirzazade H.I. *Istoricheskaya grammatika azerbajdzhanskogo yazyka (programma)*. Baku: Izdanie AGU, 1960.
5. Mirzazade H.I. *Kratkoe sodержание istoricheskoj grammatiki azerbajdzhanskogo yazyka (sintaksis)*. Baku: Izdanie AGU, 1956.
6. Mirzazade H.I. *Istoricheskij sintaksis azerbajdzhanskogo yazyka*. Baku: Maarif, 1968.
7. Mirzazade H.I. *Istoricheskaya grammatika azerbajdzhanskogo yazyka*. Baku, Izdanie AGU, 1990.
8. Demirchizade A.M. *Yazyk 'epopei' «Kitabi Dada Gorgud»*. Baku: Nauka, 1999.
9. Dmitriev N.K. *Grammatika bashkirskoj pis'mennosti*. Moskva, 1948.
10. Abdullaev A.Z. *Pridatochnye predlozhenii v sovremennogo azerbajdzhanskogo yazyke*. Baku, Maarif 1974.
11. *Grammatika azerbajdzhanskogo yazyka*. Baku, Izd. ANAN, 1951.
12. Shiraliev M.Sh. N.K. Dmitriev v azerbajdzhanskoe yazykoznanie. *Struktura i istoriya tyurkskih yazykov*. Moskva: Nauka, 1971.

Статья поступила в редакцию 05.12.19

УДК 801.8

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10289

**Oorzhak L.Kh.**, science researcher, State Budget Institution of the Ministry of Education and Science of the Republic of Tuva "The National School Development Institute" (Kyzyl, Russia), E-mail: horagaivna@rambler.ru

**LITERATURE AS THE ECHO OF TIME.** The relevance of this study lies in the fact that modern literary is faced with the question of a professional approach to the study of the literary heritage of our contemporary poet Alexei Begzin-ool. Speech of A.S. Begzin-ool is special as one of the components of the culture of the Tuvan people, associated with the ancient way of life, a vision of the world mentality of Tuvans. The main goal of the work is to acquaint the reader with the literary activity of a well-known journalist and poet in Tuva, whose work finds interest to this day, but has not been studied. The poetic language of A. Begzin-ool is rich and versatile, contributes to the enrichment of the vocabulary. Poetry of A. Begzin-ool is a source of full preservation of the native Tuvan language in society. The work identifies philosophical significance of poems written on the theme "time" of the era, an attempt to translate poems, because the most of the poems are not translated into Russian and other languages of the peoples of Russia, an attempt to determine the originality of the vision of the spirit of the time, philosophical reflections on the era. His works depict the contrast of the inner world of lyrical heroes. The literary heritage of A.S. Begzin-ool is an echo of the era, are characterized by openness, courage, irony of verses of A.S. Begzin-ool. The poetic language of any writer allows enriching the reader's perception of the values of the writer's art world, the need to study, preserve the mother language. Poetry of A.S. Begzin-ool is waiting for his interlocutors for a more extensive study.

**Key words:** time, view, position of writer in connection with conditions of spiritual life of era, professional approach, heritage, contemporary poet, poetic speech, Tuvan culture, ancient way of life, worldview, Tuvan mentality, echo of era, interlinear translation, inner world contrast.

**Л.Х. Ооржак**, науч. сотр. Государственного бюджетного учреждения Министерства образования и науки Республики Тыва «Институт развития национальной школы», г. Кызыл, E-mail: horagaivna@rambler.ru

## ЛИТЕРАТУРА – ЭХО ВРЕМЕНИ

Актуальность данного исследования заключается в том, что перед современным литературоведением стоит вопрос профессионального подхода изучения литературного наследия нашего современника – поэта Алексея Бегзин-оола. Речь А.С. Бегзин-оола, особенно как одна из составляющих культуры тувинского народа, связана с древним укладом жизни, видением мира, менталитетом тувинцев. Основная цель работы заключается в том, чтобы познакомить читателя с литературной деятельностью известного в Туве журналиста, поэта, чей труд по сей день актуален, но не исследован. Поэтический язык А. Бегзин-оола богат и разносторонен, способствует обогащению словарного запаса. Поэзия А. Бегзин-оола – источник полноценного сохранения родного тувинского языка в обществе. Дается попытка выявить философское значение стихов, написанных на тему «Время», попытка подстрочного перевода стихов, так как большинство стихотворений не переведены на русский и другие языки народов России, стремление определить своеобразие видения духа времени, философские размышления об эпохе. В его произведениях изображается контраст внутреннего мира лирических героев. Поэтический язык любого писателя позволяет обогащать представление читателя о ценностях художественного мира писателя, осознать необходимость изучения, сохранения материнского языка. Поэзия А.С. Бегзин-оола ждет своих собеседников для более обширного исследования.

**Ключевые слова:** время, взгляд, позиция писателя, профессиональный подход, наследие, поэт-современник, поэтическая речь, культура тувинского народа, древний уклад жизни, видение мира, менталитет тувинца, эхо эпохи, подстрочный перевод, контраст внутреннего мира.

«Пока жив язык народный в устах его носителей, до тех пор жив и народ, вымер язык в устах народа – вымер и народ», – в свое время писал К.Д. Ушинский. Нельзя допускать, чтоб язык исчез! Для каждого человека материнский язык – это святыня. Нежный звон родной речи, как звон серебряного колокольчика, как убавляющая мелодия игла пусть звенит вечно!

Наша Родина – многонациональная страна. 19,1% от ста процентов граждан России – это представители малочисленных народов и национальностей. На сегодняшний день наблюдается печальный процесс утраты и вымирания материнских языков. Благоприятная атмосфера для сохранения и популяризации родного языка как носителя культуры, истории этноса и укрепления культурных связей между народами создаёт литература народов России. В ней слышится беспокойство писателей о сохранении неповторимой среди других наречий уникальный «звон» родной речи как одно из важных условий передачи духовного наследия предков, чистоты языка следующему поколению.

Актуальность данного исследования заключается в том, что перед современным литературоведением стоит вопрос профессионального подхода при изучении литературного наследия нашего современника, поэта Алексея Бегзин-оола. Данное обстоятельство диктует необходимость изучения творческого

подхода поэта к созданию своих стихов. А у него свой индивидуальный стиль изображения действительности. Речь А.С. Бегзин-оола, как одна из составляющих культуры тувинского народа, связана с древним укладом жизни, видением мира через менталитет тувинцев, что отразилось в его поэзии. Со стороны автора данной статьи были попытки проследить применение элементов устного творчества народа в стихах поэта, где обнаружилось его великолепное знание материнского языка, быта и фольклора народа.

Основная цель работы заключается в том, чтобы пробудить интерес читателя к литературной деятельности известного в Туве журналиста, поэта, чей труд по сей день находит интерес, но не исследован. На наш взгляд, поэтический язык А. Бегзин-оола приводит читателя к обогащению словарного запаса, в итоге есть надежда полноценного сохранения родного тувинского языка в обществе.

Исходя из поставленной цели, в настоящей работе попытаемся выявить философское значение стихов, написанных на тему «Время» эпохи. Также поставлена задача произвести подстрочный перевод стихов, так как большинство стихотворений не переведены на русский и другие языки народов России.

Литература как совокупность произведений той или иной эпохи, жизни того или иного народа, человечества в целом выражает неповторимые признаки про-



шлой эпохи, существенные и важные взгляды на существующий строй, мысли, идеи.

Проблемы времени, что волнуют всех, находят свое воплощение в художественных произведениях, которые считаются классическими, являются эхом той эпохи, когда они были рождены. Размышляя над содержанием произведений, читатель знакомится с условиями жизни того времени, в котором запечатлены быт, культура, политическая обстановка. Таким образом, помимо исторического интереса у художественных произведений огромный воспитательный потенциал.

В школьное изучение «Тувинская литература», как один из ведущих гуманитарных учебных предметов обучения, включены произведения современных писателей Тувы, которые имеют большой воспитательный и развивающий потенциал, содействуют формированию разносторонне развитой личности, воспитанию гражданина, патриота. Им принадлежит также ведущее место в интеллектуальном и эстетическом развитии подрастающего поколения, в формировании его миропонимания и национального самосознания, без чего невозможно духовное развитие нации в целом.

Литература призвана формировать нравственный облик человека в свете общечеловеческих ценностей. Она создает необходимые условия становления человека эмоционально богатого и интеллектуально развитого, способного критически относиться к себе и к окружающему миру. В наш век, когда человека «сопровождает» избыток множества различных информационных, книги как источники понимания жизни, мира в целом, расширяют кругозор, помогают восполнять напрасно растратенное время. Произведения тувинских писателей-современников: М.Б. Доржу, А.А. Даржая, В.С. Серен-оола, Э.Л. Донгака, М.Б. Кожелдея, М.М. Дуконгара, Э.Б. Мижита, А.С. Бегзин-оола и других имеют глубокое философское содержание, мысли о человеческих судьбах, моральных и этических нормах, быстротечности времени, отражены индивидуальным почерком.

Каждое литературное произведение – это проводник в прошлое и настоящее нашей страны. Историческое, культурное прошлое любого народа должно быть понято в целом.

Алексей Сарыгларович Бегзин-оол родился в 1949 г. в Барыин-Хемчикском кожууне Республики Тыва. По специальности – журналист, окончил отделение журналистики Новосибирской Высшей партийной школы. Работал корреспондентом, заведующим отделом, собственным корреспондентом республиканских газет «Тываның аныктары» («Молодежь Тувы»), «Шын» («Правда»); редактором районных газет «Хемчиктин сылдызы» («Звезда Хемчика»), «Улуг-Хем» («Большая река»). В настоящее время является ответственным секретарем районной газеты «Улуг-Хем». Стихи начал писать в 40 лет. Выпустил сборники стихов «Болчат» («Свидание»), «Шаанчактар» («Клинья»), «Дириңниң дүн» («Ночь с дьяволом»), «Челелер» («Завязи»), «Шылгалданын үш жүжүрү» («Три вершины испытаний»). Лауреат премии Министерства культуры и туризма РТ в области литературы и искусства [1].

По воспоминаниям самого поэта, писать стихи он начал в «довольно приличном возрасте – около 40 лет». Принято считать, что для мужчин этот возраст считается зрелым, и, вероятно, поэту Бегзин-оол сложилось необыкновенно быстро. Его первые стихи получили положительный отзыв критиков, оценены в плане особого восприятия действительности. Индивидуальный взгляд на меняющиеся одно за другим события в нашем обществе, бережное отношение к художественному слову находит своеобразное изображение в стихах. Критик Мария Хадаханз, оценивая творчество поэта, писала: «У Бегзин-оол – ... есть узнаваемый голос, который не спутаешь ни с кем, – это удача» [2].

О литературном наследии А.С. Бегзин-оола вышло немало критических статей: А.А. Даржай «Алексей Сарыгларович Бегзин-оол», М.А. Хадаханз «Поэзия – эхо мира», А. Монгуш «Мифологизмы в поэзии А. Бегзин-оола», М.А. Күжүгет «Мотив чыгы и мифологизмы в стихах А. Бегзин-оола» и статьи Л.Х. Ооржак «Поэт, весь в стихах», «Устное народное творчество и традиции в поэзии Алексея Бегзин-оола», «Тувинское устное творчество в произведениях поэта А. Бегзин-оола», «Элементы фольклора в поэзии Алексея Бегзин-оола», «Алексей Бегзин-оол – узнаваемый голос», «Писатель и время».

«... Литература дает нам колоссальный, обширнейший и глубочайший опыт жизни. Она делает человека интеллигентным, развивает в нем не только чувство красоты, но и понимание – понимание жизни, всех ее сложностей, служит проводником в другие эпохи и к другим народам, раскрывает перед вами сердца людей. Одним словом, делает вас мудрыми...» [3, с. 96].

Опираясь на стихи, включенные в сборник «Три высоты испытаний», попытаемся определить своеобразие видения духа времени, «бегзин-ооловский» индивидуальный стиль. Его философские размышления об эпохе, его смелый взгляд на современную действительность дают нам возможность лучше понять внутренний мир поэта. Для кого-то поэзия А.С. Бегзин-оола – символ открытости и простоты, для кого-то – разрушитель сокровенной идеи покорности перед властью. Через богатство родного языка поэт изображает контраст внутреннего мира и внешнего образа героев. Стихи А. Бегзин-оола о поэтах и поэзии, о времени – это воплощение определенных человеческих свойств. Описание внутреннего состояния героев: простодушие людей из глубинки, высокомерие, самонадеянность чиновников отражают современную действительность нашего времени.

Стихи А.С. Бегзин-оола, написанные на тему «Время», по содержанию открытые, смелые, можно даже сказать, ироничные.

В своей документальной повести «Выстрелы в степи», где раскрывается тема репрессии, автор Артем Борбак-оол пишет: «Никакая слава, никакая вышестоящая должность не может противостоять живому слову свидетелей, не может запретить право на свободу слова! Историю не придумывают, и поэтому ее нужно изображать правдиво, в соответствии с действительными фактами!» [4, с. 172]. Эта мысль созвучна содержанию стихов А. Бегзин-оола:

Өндүр Улуг баштыңчывыс Сурукчузун  
Өдзэвиске алгап, йөрзеп өстүрүп кааш,  
Хорам-на дзэн төлдери вис кара бажын  
Ховуларга маанай чокка хөмдүргөн бис [5, с. 35].  
Ученика Великого вождя благословляя  
В родном аале, его боготворя,  
Позволили ему закопать головы  
Лучших своих сыновей ... (подстр. пер. Л.Х. Ооржак).  
Строки следующего стихотворения, хотя они были написаны в далеких 90-х годах прошлого столетия, их содержание, философский дух актуален по сей день.

...Ужур сагып хүндүлөжир, адыш часкаар.  
Улуг үүлө бүдүргөн бооп уралажыр,  
Шоодай сынмас хавыялар үлөжип аар...  
Шоотка кирген чуттук чылдар хайыразы –  
Албаардыр сургап каапкан угаанывис,  
Албаты бооп өөрөнгөн чаңчылывис,  
Он-он чылда кулдандырган сеткиливис  
Оргак-балыы экирири ырак-ла боор [5, с. 35].  
... Формальности ради высказывать уважение  
Кричать «Ура!», как будто, великое дело завершили,  
Делить награды, не вмещаемые в мешок...  
Осмеянные позорными годами милость –  
Ум, инструктированный до слабоумия,  
Традиция, приученная до верного подданного,  
Чувство хронической болезни, поработанное десятками лет,  
Наверное, проживет не скоро.  
Традиция «делить награды, не вмещаемые в мешок», за «преданный» труд одаривать необъективной зарплатой, не стыдась, рапортовать, что выполнено, существует и сегодня....

В противоположность предыдущей мысли в стихотворении «Господину» наблюдаем, что у лирического героя пробуждается совесть, сам себя «бранит», ругает.

Арын-нүүрүм мени чектеп ытканзыг,  
Алдар-адым, эрткен оруум сурал чүзүл?!  
Эзи хэй эник ыт дег, оглаңайнып,  
Эрге-дужаал сүрүп чорааш, чүнү тыттым.  
...Хостуг чораан сеткилимни кулдандырып,  
Хоозун алдар чайырынга орнадым бе?... [5, с. 36]  
Совесть моя, как будто стыдится меня,  
Зачем копаются в «славе» моей, в моем прошлом?!  
Как щенок, который подлизывается многим хозяевам,  
Что я нашел, гоняясь за властью?!  
...Свободный взгляд, отдав в рабство,  
Неужели поменял на пустую славу?..

«Мудрые смельчаки, у которых власть в руках, думают о будущем, а беспутные (непутевые) политики, которые думают о сегодняшнем дне, существуют между выборами». Вышедшее в 2003 году стихотворение невольно напоминает недавно прошедшие выборы в республике. Лирический герой стихотворения с горечью вспоминает участь героев – 60-ти богатырей, которые в 1885 году сложили светлые головы на далекой от родной земли чужбине – Улиастае (в Монголии), они боролись за светлое будущее поколений:

Алдан-Маадыр – өгбелерим бажын салган  
Ажай-буурул тыва черим тайбың-даа бол,  
Өйлеп-өйлеп бодап, сактып олурарга,  
Өртемчейниң бир-ле чажыт булунундан  
Өске төрө, өске ёзу тургузар дзэш,  
Өжзеттеннер халдап келген ышкаш апар...  
Ямбы-хүндү ширээзинче сынмарлашкан  
Языл чоктар аравысче сөөк октап,  
Кожуун, суму аайы-биле үзүп алган,  
Кокайлар дег, херберлежир апарган-дыр... [5, с. 3].  
Хотя сейчас мирно на древней тувинской земле,  
где когда-то наши предки – 60 богатырей пали смертью храбрых,  
Иногда кажется, из какого-то тайного угла,  
чтобы создать чужое государство, чужой порядок,  
нападает матерый (ярый, заклятый) враг...  
Подбросив кость на раскол между кожуун и суму,  
Глупцы, проталкивающиеся в элитное кресло,  
Как шакалы, терзают друг друга ...

«Ради желания наживы, зависти, жадности, ради материального удовольствия люди готовы помянуть любое духовное богатство, доброту. Бывает так, что начинаем что-то ценить только тогда, когда потеряем. Подобно тростнику,

раскачивающемуся на легком ветерке, даже самые близкие люди по стечению обстоятельств могут совершить предательские действия. Неспособность трезво смотреть в будущее заставляет делать ошибки, преступления. Как неоспоримый факт исторического явления, в мире «сослуживцев» выжить может только «сослуживец», а может, – и наоборот.

Эрте шагдан амдыгаа дээр туруп келген  
Эрге-дужаал эдилээр дээн демиселдиң  
Кокай ышкаш өзү кара, опугу кажар  
Хоойлузунда кижилер көрбээн чүү деп ында [5, с. 38].  
Как у стаи хитрых, разъяренных, жестоких волков,  
С давних времен до сегодняшнего дня  
Существовала борьба за власть.  
И нечего удивляться этому...

Между строк слышим отлевающий читателя от дурных мыслей, от действительности авторский манёвр: «Нечего удивляться проделкам грязной политики», но за этим замечаем и предупреждение о том, что в будущем могут наступить ненадёжные времена, опасные, какие случались и в былые времена – «И нечего удивляться этому...».

«Стихосложение – колоссальный ускоритель сознания, мышления, мироощущения» [6, с. 4]. И чтобы попытаться приблизиться к мироощущению поэта, нужно вновь и вновь размышлять о характере стихотворений.

Акша-шалың, эрге-дужаал-биле шаңнааш,  
Албаарадыр кончуп, түрүп – коргудуп каан  
«Эштерим» дээр кижилерим бөгүн харын  
Эптиг-ээлдек хүндүлээн бооп чоруур-ла-дыр.  
Кажан-на ийик ... эрге-дужаал тудуп чоруур  
Кадыг холум сулараксай бээр болза,  
Дүжүлгеден чая идип, даялап каар  
Дүжүметтин талазынга баарлар боор (с. 37).  
Удостоенные премии и власти  
и напуганные до слабоумия мои «друзья»,  
однако сегодня приветливые какие-то ...  
Когда-нибудь..., если ослабится моя рука,  
Придерживающая власть,  
Преданные «друзья», встанут на стороне Чиновника,  
чтобы с престола свалить,  
Начнут, наверное, будут охотиться за мной,  
Вступят в сговор новых чиновников ....

«Наш народ стал народом-предателем. Он предал своё прошлое, предал тех, кто принёс ради него неслыханные жертвы, предал своих потомков, предал сотни миллионов людей на планете, смотревших на него как на образец, опору и защиту. Пройдут годы, может быть, века, и наши потомки осудят нас как предателей, подлецов, дураков, шкурников, холуев, трусов, капитулянтов. И проклянут нас. И это будет справедливо, ибо мы заслуживаем такой суд», – писал в свое время советский ученый, философ и социолог Александр Зиновьев [7].

В задачу данной работы не входило намерение глубокого философского анализа стихов. Была преследована цель почитания памяти талантливого поэ-

та Алексея Бегзин-оола в честь 70-летнего юбилея, обнаружение исторической атмосферы прошлого через его стихи. Таким образом стихи А.С. Бегзин-оола – открытое, смелое воплощение правды, болезненное чувство за «ненасытность» наших современников, боль за дурное влияние разношерстных группировок на умы молодых.

Философское осмысление действительности, в сущности, и есть попытка писателя опереться в своих размышлениях на события и факты, освещенные авторитетом истории. Образы исторических личностей присутствуют в творчестве поэта как ключ к нравственно-духовному миру автора.

Ханныг, каралыг ураанхай – Сүбейдинч ачы-үрези!  
Кажар угааның, маадыр түрүң кажан, каая оскундуң? (с. 40).  
... Потомки недоверчивого, окровавленного ураанхая Сүбейдея!  
Где и когда вы потеряли мудрый ум, смелый облик?..

В этом обращении слышим намек на то, что важно иметь свою волю, собственное «Я». Безвольный человек легко поддается дурным влияниям.

Рассматриваемые стихи взяты из сборника стихов «Три вершины высоты». О названии сборника сам автор размышлял: «...Нравственная трагедия – падение духа у мужчин обычно проходит от решения «вечных» вопросов. Мужчина в первую очередь должен остерегаться влияния славы, сторонних дурных влияний и соблазна красивых женщин. Эти испытания всю жизнь преследуют и экзаменуют мужчин...» [8].

А. Бегзин-оолу чужды великая слава, заслуженное имя, награды. Он не считал их главными ценностями жизни. «Дадут – хорошо, не дадут – нормально. От этого «река не обмелеет, народ не оскудеет» [9, с. 50].

...Тере херээ тудуп орат төрөлим чок,  
Төөрөктелдир чайлып бадар дүжүлгөм чок.  
Эжен чарлыы ажа баспас чолун билир  
Эңгиин арат – хостуг арат бодумну аар (с. 45).  
....Нет у меня родственника, который рулит у власти,  
Нет у меня престола, с которого можно громко упасть.  
Это – я, беспартийный арат, свободный арат!  
К законам Владыки соответствующий подход имеет...

Время идет, наши современники все дальше уходят в историю. Изучение жизни и творческой деятельности талантливых людей нашего времени необходимо, пока есть возможность, пока есть живые свидетели. Поэтический язык любого писателя позволяет обогащать представление читателя о ценностях художественного мира писателя, необходимости изучения, сохранения материнского языка.

«...Жизнь, если она запечатлена художником талантливо, сохраняя способность давать людям уроки в самые разные времена. ...Этот момент наступает рано или поздно для каждого писателя» [10, с. 150].

Поэзия А.С. Бегзин-оола ждет своих собеседников для более обширного исследования. В ней лирические герои решают для себя те же вопросы, которые встанут и перед новыми поколениями.

... Поэта долг – пытаться единить  
Края разрыва меж душой и телом.  
Талант – игла. И только голос – нить.  
И только смерть всему шитью – пределом (И.А. Бродский, 1963) [11, с. 10].

#### Библиографический список

- Ооржак Л.Х. Элементы фольклора в поэзии Алексея Бегзин-оола. *Новые исследования Тувы*. Электронный журнал. Available at: [https://www.tuva.asia/journal/issue\\_17/5970-oorzhak.html](https://www.tuva.asia/journal/issue_17/5970-oorzhak.html)
- Ооржак Л.Х. Алексей Бегзин-оол – узнаваемый голос. *Новые исследования Тувы*. Электронный журнал. Available at: <http://today.29ru.net/kyzyl/41856542/>
- Лихачев Д.С. *Письма о добром*. Литературно-художественное издание. Санкт-Петербург: Издательство «Logos», 2007.
- Борбак-оол А.С. *Кымның буруузул? («Выстрелы в песках»)*. Документальная повесть. Кызыл: Тувинское книжное издательство, 1991.
- Бегзин-оол А.С. *Шылгалданың үш үжүрү («Три вершины высоты»)*. Сборник стихов. Составитель Ооржак Л.Х.; редактор Н.Ш. Куулар. Кызыл: Тувинское книжное издательство имени Ю.Ш. Кюнзегеша, 2009.
- Храмцова Р.А. *Анализ поэтического текста в 5 – 11-х классах*. Материалы курса «Анализ поэтического текста в 5 – 11-х классах». Лекции 1 – 4. Москва: Педагогический университет «Первое сентября», 2006. Available at: [edu.1september.ru](http://edu.1september.ru)
- Зиновьев А. *О россиянах*. Available at: <https://pravdoiskanie.livejournal.com/4129884.html>
- Воспоминания поэта А.С. Бегзин-оола*. Кызыл: Тувинское книжное издательство имени Ю.Ш. Кюнзегеша, 2009.
- Пословицы и поговорки тувинского народа*. Автор-сост. Б.К. Будуп. Кызыл: Тувинское книжное издательство, 2010.
- Емельянов Л.И. Василий Шукшин. *Очерк творчества*. Редактор Т. Мельникова. Ленинград: Издательство «Художественная литература», 1983.
- Храмцова Р.А. *Анализ поэтического текста в 5 – 11-х классах*. / Материалы курса «Анализ поэтического текста в 5 – 11-х классах». Лекции 5 – 8. Москва: Педагогический университет «Первое сентября», 2006. Available at: [edu.1september.ru](http://edu.1september.ru)

#### References

- Oorzhak L.H. 'Elementy fol'klora v po'eziy Aleksey Begzin-oola. *Novyye issledovaniya Tuvy*. 'Elektronnyy zhurnal. Available at: [https://www.tuva.asia/journal/issue\\_17/5970-oorzhak.html](https://www.tuva.asia/journal/issue_17/5970-oorzhak.html)
- Oorzhak L.H. Aleksey Begzin-ool – uznavaemyy golos. *Novyye issledovaniya Tuvy*. 'Elektronnyy zhurnal. Available at: <http://today.29ru.net/kyzyl/41856542/>
- Lihachev D.S. *Pis'ma o dobrom*. Literaturno-hudozhestvennoe izdanie. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo «Logos», 2007.
- Borbak-ool A.S. *Kymnyn buruuzul? («Vystrely v peskah»)*. Dokumental'naya povest'. Kyzyl: Tuvinskoye knizhnoye izdatel'stvo, 1991.
- Begzin-ool A.S. *Shylgal'danyñ ysh üzhüürü («Tri vershiny vysoty»)*. Sbornik stihov. Sostavitel' Oorzhak L.H.; redaktor N.Sh. Kuular. Kyzyl: Tuvinskoye knizhnoye izdatel'stvo imeni Yu.Sh. Kyunzegesha, 2009.
- Hramcova R.A. *Analiz po'eticheskogo teksta v 5 – 11-h klassah*. Materialy kursa «Analiz po'eticheskogo teksta v 5 – 11-h klassah». Lekcii 1 – 4. Moskva: Pedagogicheskij universitet «Pervoe sentyabrya», 2006. Available at: [edu.1september.ru](http://edu.1september.ru)
- Zinov'ev A. *O rossiyana*. Available at: <https://pravdoiskanie.livejournal.com/4129884.html>
- Vospominaniya po'eta A.S. Begzin-oola*. Kyzyl: Tuvinskoye knizhnoye izdatel'stvo imeni Yu.Sh. Kyunzegesha, 2009.
- Posloviцы i pogovorki tuvinskogo naroda*. Avtor-sost. B.K. Budup. Kyzyl: Tuvinskoye knizhnoye izdatel'stvo, 2010.
- Emel'yanov L.I. Vasilij Shukshin. *Ocherk tvorchestva*. Redaktor T. Mel'nikova. Leningrad: Izdatel'stvo «Hudozhestvennaya literatura», 1983.
- Hramcova R.A. *Analiz po'eticheskogo teksta v 5 – 11-h klassah*. / Materialy kursa «Analiz po'eticheskogo teksta v 5 – 11-h klassah». Lekcii 5 – 8. Moskva: Pedagogicheskij universitet «Pervoe sentyabrya», 2006. Available at: [edu.1september.ru](http://edu.1september.ru)

Статья поступила в редакцию 05.12.19

**Ostrovskaya K.Z.**, Head of Department of Foreign Languages, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer ("Theory of language") (Novocherkassk, Russia), E-mail: ya.xenija555@yandex.ru

**INITIAL AND FINAL FORMULAE AS A MEANS FOR REPRESENTATION OF FANTASTIC CHRONOTOPOS: AS EXEMPLIFIED IN RUSSIAN, GERMAN, AND ENGLISH FOLK TALES.** The article highlights a fundamentally new approach to the studying the traditional formulas of folk fairy tales. Initial and final formulas are chosen as the object of research, which are considered for the first time in the history of Russian linguistics from the point of view of representing a fantastic chronotopos making the basis of a fairy tale. The material for the study is texts of fairy tales in three languages: Russian, German, and English. The analysis of the theoretical basis of the study showed that the initial and final formulas serve as a connection between the real world in which a listener / reader of the tale exists and the sacred world, in which the action of the tale takes place. The article discusses how the initial formulas introduce the listener / reader into the world of fairy tales, as well as what final formulas serve to return the listener / reader back to the profane world. The results of a comparative analysis of three fabulous discourses allow us to draw informed conclusions about the universal nature of the selected characteristics. Based on the generally accepted classification of traditional fairy-tale formulas, the author focuses on the role of initial and final formulae in expressing the relative temporal world and highlighting the key plot elements of a fairy tale. In addition, the article presents the results of a reviewing the traditional classification of framing formulas of a folk fairy tale as applied to the research topic: the realization of a fantastic chronotopos as a special space-temporal continuum of a folk fairy tale.

**Key words:** fantastic chronotopos, space-time continuum, folk fairy tale, traditional folk-tale formulas, initial formulas, final formulas.

**К.З. Островская**, канд. филол. наук, доц., зав. каф. иностранных языков, ФГБОУ ВО «Донской государственный аграрный университет», г. Новочеркасск, E-mail: ya.xenija555@yandex.ru

## ИНИЦИАЛЬНЫЕ И ФИНАЛЬНЫЕ ФОРМУЛЫ КАК СРЕДСТВО РЕПРЕЗЕНТАЦИИ ФАНТАСТИЧЕСКОГО ХРОНОТОПА: НА МАТЕРИАЛЕ РУССКИХ, НЕМЕЦКИХ И АНГЛИЙСКИХ НАРОДНЫХ ВОЛШЕБНЫХ СКАЗОК

В статье освещается принципиально новый подход к изучению традиционных формул народной волшебной сказки. В качестве объекта исследования выбраны инициальные и финальные формулы, которые впервые в истории отечественной лингвистики рассматриваются с точки зрения репрезентации фантастического хронотопа, представляющего собой основу волшебной сказки. Материалом для исследования послужили тексты сказок на трех языках: русском, немецком и английском. Проведенный анализ теоретической базы исследования показал, что инициальные и финальные формулы выполняют функцию связи между реальным миром, в котором существует слушатель/читатель сказки, и миром сакрального, в котором происходит действие сказки. В статье рассматривается, каким образом инициальные формулы вводят слушателя/читателя в мир сказочного повествования, какие финальные формулы служат для возвращения слушателя/читателя обратно в мир профанного. Результаты сопоставительного анализа трех сказочных дискурсов позволяют делать обоснованные выводы об универсальном характере выделенных характеристик. Основываясь на общепринятой классификации традиционных сказочных формул, автор акцентирует внимание на роли инициальных и финальных формул в выражении относительного временного мира и выделении ключевых сюжетных элементов волшебной сказки. Кроме того, в статье представлены результаты пересмотра традиционной классификации обрамляющих формул народной волшебной сказки применительно к теме исследования: реализации фантастического хронотопа как особого пространственно-временного континуума народной волшебной сказки.

**Ключевые слова:** фантастический хронотоп, пространственно-временной континуум, народная волшебная сказка, традиционные сказочные формулы, инициальные формулы, финальные формулы.

Обрамляющие формулы служат наиболее яркими лингвистическими маркерами цикличности и замкнутости сказки – тех ее особенностей, которые берут свое начало в мифологической традиции. Происходящее в сказке организовано в виде цепи событий, каждое из которых представляет собой ключевой момент, а промежуточные опускаются. В центре этих моментов находится столкновение персонажа с фантастическим хронотопом.

Традиционный и коллективный характер фольклорных текстов обуславливает единство и преемственную связь вариантов их содержания и формы. Это единство, воплощаясь в высокой степени клишированности, образует основную стилистическую особенность всех фольклорных жанров и особое выражение приобретает в композиционно-стилистическом оформлении народной сказки [1]. При этом особое место в ряду сказочных жанров занимает волшебная сказка, которую В.Я. Пропп считал сказкой «в собственном смысле слова» [2]. Клишированность, характерная для фольклорных текстов, в этом случае представляет собой возможность выражения любого сюжета в виде единой нарративной схемы [2].

Эта неизменность форм в сказках в первую очередь находит выражение в использовании традиционных формул, воплощающих устойчивую структуру сказок.

Н.М. Герасимова определяет формулу как «структурно организованный отрезок повествования, закрепляющий определенный смысл в форме устойчивого стилистического оборота» [3]. Н. Рошиану говорит о том, что в стилевом фонде сказок «особое место занимают общие места в высочайшей степени стереотипные, которые часто приобретают характер стабильных словесных формул» [4]. Предложенная им классификация формул является общепринятой и используется также в настоящей работе с некоторыми дополнениями. Он делит формулы на три большие группы по их положению в композиции сказки: (1) инициальные формулы, (2) медиальные формулы, (3) финальные формулы [4].

Инициальные и финальные формулы образуют рамку сказочного текста, отделяют мир сказочный от мира профанного. Помимо организации композиционного пространства сказки, эти обрамляющие формулы также несут особую эмоциональную нагрузку. При этом инициальные формулы выступают в роли сигнала, который «переключает внимание слушателей, создает ситуацию типичного сказочного ожидания» [5].

Н. Рошиану различает две основные функции инициальных формул: «дактирование» действия, т.е. его фиксация во времени, и «локализация» действия,

т.е. указание места [4]. Эти две функции Н. Рошиану называет универсальными для всех типов сказок, однако для волшебных он выделяет также формулу недостоверности, которая не встречается в новеллистически-бытовых сказках и сказках о животных [4]. Говоря о волшебных сказках, Н. Рошиану также указывает на то, что в этом случае хронологические и топографические формулы теряют характер определенности. Таким образом, инициальные формулы в волшебных сказках по большей части реализуют хронотопический характер сказочности.

И.А. Разумова считает, что инициальные формулы имеют тройное значение: служат для ввода действующих лиц сказки, обозначения места и обозначения времени действия («основных параметров сказочного универсума») [6].

Развивая классификацию Н. Рошиану, Н.М. Герасимова добавляет к выделенным им инициальным формулам времени, пространства и недостоверности также формулы существования героев и формулы наличия или отсутствия (кого-либо или чего-либо) [7]. В лингвистической традиции принято считать, что последние две группы не связаны с развитием сказочного действия и служат для ввода основных и периферийных действующих лиц. С другой стороны, невозможно не отметить связь таких формул с фантастическим хронотопом народной волшебной сказки.

Следует отметить, что все перечисленные виды инициальных формул могут встречаться в сказках, как по отдельности, так и в сочетании друг с другом, что в очередной раз подчеркивает неразрывность времени и пространства в континууме сказки.

Формулы существования являются наиболее распространенными во всех трех исследуемых дискурсах. Они оформляют исходную ситуацию, констатируя факт существования героя и определяя его статус: социальный, семейный или индивидуальный. При этом практически всегда формулы такого типа сопровождаются указанием на неопределенный характер времени сказки: в русских сказках это различные сочетания опорных глаголов *жить* и *быть* в прошедшем времени, в английских и немецких – традиционные формулы времени (например, *once upon a time* (часто редуцированное до *once*) и *inimal*, соответственно). Таким образом, инициальные формулы существования не только обрисовывают начальную ситуацию сказочного действия, но и создают атмосферу нереальности, соотнося фантастический хронотоп сказки с реальным миром и разделяя эти два универсума.



В современной лингвофольклористике принято отделять инициальные формулы существования от инициальных формул времени и говорить о том, что в русских сказках инициальные формулы времени мало распространены. Однако в то же время утвердилось мнение о том, что сочетание «жили-были» в значении сказок является остаточной формой древнерусского плюсквамперфекта [7]. Эта относительная глагольная форма обозначала прошедшее действие, которое совершилось раньше другого прошедшего действия. Таким образом, формулы существования, выраженные сочетанием «жили-были» создают ощущение временной неоднозначности сказочного действия, переводя ее в неопределенное, отдаленное прошлое. Аналогичную функцию выполняют формулы времени в английских и немецких сказках, подчеркивающие отдаленность того, что происходит в сказке, от настоящего времени, в котором существуют ее слушатели/читатели.

На основе этих наблюдений мы считаем оправданным в рамках настоящего исследования объединить формулы существования и формулы времени в русскоязычном, англоязычном и немецкоязычном сказочных дискурсах и вывести единую формулу, которую мы обозначим как «формулу существования во времени».

*Жили были два крестьянина: один – Антон, другой – Агафон* [8].

К формулам существования героев нередко присоединяются формулы наличия или отсутствия чего-либо или кого-либо. Объектами, которыми обладают (или не обладают) персонажи, могут быть, например, дети, какие-либо блага или средства существования, здоровье, домашние животные и т.д. При этом если формулы существования задают нужный тон повествованию, отделяя от профанного мира фантастический хронотоп сказки, для которого характерна длительность, открытость и неопределенность, то формулы наличия/отсутствия служат переходом к собственно сказочному действию, представляющему собой диаметрально противоположный тип времени – событийное время сказки. Определение времени в исходной ситуации корреспондирует со временем рассказа о сказочных событиях, основными чертами которого, в свою очередь, являются прерывистость (дискретность, конечность и замкнутость) [7].

*Жила была старуха, у ней был сын дурак* [8].

*There was once upon a time a poor widow who had an only son named Jack, and a cow named Milky-white* [9].

*Eine arme Witwe, die lebte einsam in einem Hüttchen, und vor dem Hüttchen war ein Garten, darin standen zwei Rosenbäumchen, davon trug das eine weiße, das andere rote Rosen; und sie hatte zwei Kinder, die gleichen den beiden Rosenbäumchen, und das eine hieß Schneeweißchen, das andere Rosenrot* [10].

Во всех приведенных примерах сказки начинаются с упоминания периферийного действующего лица, у которого есть ребенок (или двое детей, как в немецкой сказке). В дальнейшем именно этот ребенок (или дети) будут выступать в роли главных героев сказки.

Говоря о топографических формулах, т.е. инициальных формулах пространства, Н. Рошиану подчеркивает, что, как правило, такие элементы присоединяются к традиционной формуле времени, образуя вместе с ней «смешанные» формулы [4]. При этом независимо от способа вербализации топографические формулы выполняют аналогичную функцию, т.е. указывают на неопределенность пространственно-временной системы координат сказки, ограничивая тем самым место действия сказки от места, где сказочник развертывает перед слушателями/читателями панораму сказочного мира [7].

Следует отметить разный характер топографических инициальных формул в рассматриваемых сказочных дискурсах. Так, в русских сказках топографические формулы встречаются весьма широко и наряду с формулой существования во времени являются едва ли не главным средством выражения неопределенности фантастического хронотопа.

*В некотором царстве, не в нашем государстве, за тридевять земель, жил король* [8].

В английских сказках топографические формулы также широко распространены, однако в отличие от русскоязычного дискурса нередко используются названия реальных географических мест, что в сочетании с формулой существования во времени создает ситуацию вовлечения слушателей/читателей в нереальный мир сказки.

*Once upon a time there were two king's daughters lived in a bower near the bonny mill-dams of Binnorie* [9].

В изученных нами немецких сказках топографические формулы практически не встречаются. Наиболее часто место действия сказки, называемым в инициальной формуле, является лес (причем не какой-то определенный, а «некий» лес, что выражается через использование неопределенного артикля). Лес, который занимал важное место в мифологии многих народов, выступает в сказке как

пространство, противопоставляемое реальному миру, и одновременно нередко является одним из важных этапов пути-дороги, которым следует главный герой сказки.

*Vor einem großen Walde wohnte ein armer Holzhacker mit seiner Frau und seinen zwei Kindern* [10].

Формулы недостоверности, подробно рассмотренные Н. Рошиану и выделенные им как характерные исключительно для волшебных сказок, в большинстве случаев представляют собой шуточное подчеркивание того, что описываемые события не имели места в реальности. Такие формулы Н. Рошиану и вслед за ним Н.М. Герасимова тесно связывают с формулами времени и пространства. При этом если Н. Рошиану указывает на наличие в таких формулах описания невероятного времени, то Н.М. Герасимова говорит о особом переистолковании формул места, носящих юмористический характер. Таким образом, формулы недостоверности представляются гипертрофированной формой хронологических и топографических формул, играющих аналогичную роль, – создание особой атмосферы, подготовка слушателей/читателей к восприятию сказочного.

На основании вышеизложенного нам представляется целесообразным в рамках настоящего исследования не выделять формулы недостоверности в отдельный вид инициальных формул, т.к. с точки зрения репрезентации фантастического хронотопа они выполняют ту же функцию, что и инициальные формулы времени и пространства.

Таким образом, пересмотренная нами классификация инициальных формул как средств репрезентации фантастического хронотопа народной волшебной сказки выглядит следующим образом:

- 1) инициальные формулы существования во времени,
- 2) инициальные формулы наличия/отсутствия чего-либо/кого-либо,
- 3) инициальные формулы пространства.

Говоря о финальных формулах волшебных сказок, Н. Рошиану подчеркивает, что их основная функция – возвращение слушателя/читателя из фантастического мира сказки в реальный мир [4]. В этом контексте финальные формулы одновременно аналогичны и противоположны инициальным формулам: если инициальные формулы служат для создания определенной атмосферы, т.е. настраивают слушателя/читателя на восприятие фантастического хронотопа волшебной сказки, то финальные формулы «разрушают» эту атмосферу, выводя слушателя/читателя из мира сакрального в мир профанного.

Более подробная, чем у Н. Рошиану, классификация финальных формул разработана такими учеными, как Д.Н. Медриш, Н.М. Герасимова, Н.В. Новиков и др. И.А. Разумова указывает на то, что заключительным звеном в цепи событий сказки является содержание тех «финальных» формул, которые связаны с действием и указывают на счастливый конец» [6]. Такой тип финальных формул Д.Н. Медриш и Н.М. Герасимова выделяют в отдельный тип: формулы, констатирующие конечное благополучие героев (Д.Н. Медриш), или финальные формулы существования героев (Н.М. Герасимова). Помимо названного типа формул исследователи различают также (1) формулы, акцентирующие внимание на моменте окончания рассказывания сказки; (2) формулы вознаграждения сказочника; (3) формулы пира (в которых сказочник сообщает о своем присутствии на пиру). Следует отметить, что Н. Рошиану считает формулы пира (присутствия сказочника на пиру) отдаленным отголоском «формулы оплаты», которые имели «когда-то целью обратиться на сказочника внимание слушателей, чтобы они в благодарность за сказку хорошо его угостили» [4].

Формулы, акцентирующие момент окончания рассказывания сказки, нельзя назвать характерными для проанализированных нами русских, английских и немецких сказок. По большей части они встречаются в русских сказках и служат для акцентирования конца сказочного действия, резкого возвращения слушателей/читателей в действительность.

Исходя из изложенных выше соображений, в рамках настоящего исследования мы сосредоточились на финальных формулах существования героев, составляющих неотъемлемую часть фантастического хронотопа народной волшебной сказки.

Финальные формулы существования героев, констатирующие их конечное благополучие, встречаются во всех проанализированных нами сказочных дискурсах и отличаются большой частотой употребления. Пройдя все испытания на пути-дороге, герои получают заслуженное вознаграждение.

*Da lebten sie zusammen in Glückseligkeit bis an ihr Ende* [10].

Подводя итог, можно отметить, что инициальная формула сказки играет роль связи между миром профанного и миром сакрального, вводя слушателя/читателя в сказочную действительность. Финальная же формула выполняет противоположную функцию и возвращает слушателя/читателя обратно в мир профанного.

#### Библиографический список

1. Афанасьев А.Н. Предисловие ко второму изданию. *Народные русские сказки А.Н. Афанасьева*. Москва: Наука, 1985; Т. 1: 5 – 10.
2. Пропп В.Я. *Морфология волшебной сказки*. Москва: Лабиринт, 2003.
3. Герасимова Н.М. Пространственно-временные формулы русской волшебной сказки. *Славянские литературы и фольклор: Русский фольклор*. Ленинград, 1978; Т. 18: 173 – 180.
4. Рошиану Н. *Традиционные формы сказки*. Москва: Наука, 1974.
5. Чистов К.В. *Изображение действительности в фольклорных жанрах*. Москва, 1978.
6. Разумова И.А. *Стилистическая обрядность русской волшебной сказки*. Петрозаводск: Карелия, 1991.

7. Герасимова Н.М. Формулы русской волшебной сказки. *Советская этнография*. Москва, 1978; № 5: 18 – 28.
8. Афанасьев А.Н., Барг Л.Г., Новиков Ю.А. *Народные русские сказки А.Н. Афанасьева*: в 3-х т. Москва: Наука, 1984; Т. 2.
9. Jacobs J. *English Fairy Tales*. Rainbow Classics. 2016.
10. *Märchen Grimms (Komplette Sammlung – 200+ Märchen)*. Hrsg. v. Oregan Publishing, 2018.

## References

1. Afanas'ev A.N. Predislovie ko vtoromu izdaniyu. *Narodnye russkie skazki A.N. Afanas'eva*. Moskva: Nauka, 1985; T. 1: 5 – 10.
2. Propp V.Ya. *Morfologiya volshebnogo skazki*. Moskva: Labirint, 2003.
3. Gerasimova N.M. Prostranstvenno-vremennye formuly russkoy volshebnogo skazki. *Slavyanskaya literaturny i fol'klor: Russkij fol'klor*. Leningrad, 1978; T. 18: 173 – 180.
4. Roshianu N. *Tradicionnye formy skazki*. Moskva: Nauka, 1974.
5. Chistov K.V. *Izobrazhenie dejstvitel'nosti v fol'klornykh zhanrah*. Moskva, 1978.
6. Razumova I.A. *Stilisticheskaya obryadnost' russkoy volshebnogo skazki*. Petrozavodsk: Kareliya, 1991.
7. Gerasimova N.M. Formuly russkoy volshebnogo skazki. *Sovetskaya 'etnografiya*. Moskva, 1978; № 5: 18 – 28.
8. Afanas'ev A.N., Barag L.G., Novikov Yu.A. *Narodnye russkie skazki A.N. Afanas'eva*: v 3-h t. Moskva: Nauka, 1984; T. 2.
9. Jacobs J. *English Fairy Tales*. Rainbow Classics. 2016.
10. *Märchen Grimms (Komplette Sammlung – 200+ Märchen)*. Hrsg. v. Oregan Publishing, 2018.

Статья поступила в редакцию 05.12.19

УДК 811.351.43

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10291

**Kieva Z.Kh.**, Doctor of Sciences (Philology), Ingush Research Institute of Humanitarian Sciences n.a. Ch.E. Akhriev (Magas, Russia),

E-mail: uzlipat066@mail.ru

**Hairova R.R.**, Cand. of Sciences (Philology), Ingush Research Institute of Humanitarian Sciences n.a. Ch.E. Akhriev (Magas, Russia),

E-mail: uzlipat066@mail.ru

**PERFORMANCE OF OBJECT COMPARISONS IN PHRASEOLOGICAL UNITS OF THE INGUSH LANGUAGE.** The article presents representation of the object of comparison, implemented in comparative units of the Ingush language. Comparative phraseological units are analyzed, the features of which are found in the comparison of various objects, phenomena, situations associated with a person and the world. It is shown how evaluative meanings are manifested in comparative turns on the example of the Ingush language. Comparative units with different types of representation of the object of comparison presented in lexicographic sources of the Ingush language are considered. The relevance of the study is determined by the insufficient study of the structural and semantic features of comparative constructions, the lack of comprehensive consideration of the means of formal expression of comparative semantics. In the Ingush language, this linguistic phenomenon manifests itself in a very diverse way, in connection with which in General terms we consider the concept of comparison and language evaluation and make an attempt to identify the evaluative meanings in the comparative turns and various syntactic turns of the Ingush language. Comparative relations manifested in the realities of non-linguistic reality are reflected in comparative models.

**Key words:** comparison, object of comparison, lexical representation, comparative, phraseological unit, Ingush language.

**З.Х. Кьева**, д-р филол. наук, доц., Ингушский научно-исследовательский институт гуманитарных наук имени Ч.Э. Ахриева,

Ингушский государственный университет, г. Магас, E-mail: uzlipat066@mail.ru

**Р.Р. Хайрова**, канд. филол. наук, Ингушский научно-исследовательский институт гуманитарных наук имени Ч.Э. Ахриева, г. Магас,

E-mail: uzlipat066@mail.ru

## ПРЕДСТАВЛЕНИЕ ОБЪЕКТА СРАВНЕНИЯ ВО ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦАХ ИНГУШСКОГО ЯЗЫКА

В статье представлена репрезентация объекта сравнения, реализующегося в компаративных единицах ингушского языка. Анализируются компаративные фразеологические единицы, особенности которых обнаруживаются в сравнении различных предметов, явлений, ситуаций, связанных с человеком и окружающим миром. Показано, как проявляются оценочные смыслы в сравнительных оборотах на примере ингушского языка. Рассмотрены компаративные единицы с различными видами репрезентации объекта сравнения, представленные в лексикографических источниках ингушского языка. Актуальность исследования определяется недостаточным изучением структурно-семантических особенностей компаративных конструкций, отсутствием всестороннего рассмотрения средств формального выражения сравнительной семантики. В ингушском языке данное языковое явление проявляется весьма разнообразно, в связи с чем в общих чертах рассмотрим понятие сравнения и языковой оценки и сделаем попытку выявления оценочных смыслов в сравнительных оборотах и разнообразных синтаксических оборотах ингушского языка. Сравнительные отношения, проявляющиеся в реалиях внеязыковой действительности, отражаются в компаративных моделях.

**Ключевые слова:** сравнение, объект сравнения, лексическая репрезентация, компаратив, фразеологическая единица, ингушский язык.

Компаративные фразеологические единицы, являясь одним из наиболее образных и эмоциональных средств языка, используемых во многих функциональных стилях, являются практически малоизученной категорией в современном ингушском языке [1 – 8].

С точки зрения структурно-семантического подхода компаративные фразеологические обороты ингушского языка были предметом исследования в монографии С.У. Платева [7] и в вузовском учебнике «Ханзара глалгай мотт» [2]. Статья Ф.С. Арсамаковой и О.В. Чапанова «Устойчивые сравнения со сравнительными союзами как – санна в русском и ингушском языках» посвящена некоторым лексико-семантическим и структурно-морфологическим признакам устойчивых сравнений [1].

Целью нашего исследования является изучение репрезентации объекта сравнения, реализующегося в компаративных единицах ингушского языка.

В познавательной деятельности человека исключительная роль принадлежит сравнению. Сравнение – это один из методов познания окружающей действительности, вместе с тем сравнение – это логическая операция сопоставления двух объектов, целью которой является выявление сходства или различия между ними. Сравнение способствует раскрытию не только простейшего типа отношений (сходства и различия) между объектами, но и может дать представление об уникальной сравниваемости, то есть выяснить, насколько тождественны

или различны предметы. В основе зарождения и восприятия сравнений выделяются вполне определенные ассоциации: сходство, смежность, противоположность, смысл. Сравнения в каждом языке имеют четко определенную структуру: предмет (то, что сравнивается), образ (то, с чем сравнивается), признак (то, на основании чего сравнивается) [8].

В структурном плане в ингушском языке эта модель представлена субъектом сравнения (постпозиция), сравнительными союзами *санна* – ‘как’, *мо* – ‘будто’, *мара* – ‘только так’ и общим признаком (препозиция).

Основной компонент сравнений обычно употребляется в прямом значении, второй компонент всегда имеет усилительную функцию, т.к. показывает степень признака, выраженного первым компонентом: *лоа мо клай* (букв.: ‘как снег белый’) ‘белоснежный’, *злар мо глийла* (букв.: ‘плетень будто худой’) – ‘тощий’. Основанием для сравнения служит первый компонент, а второй указывает на объект сравнения. Сравнительная группа дает характеристику свойству или действию, состоянию через определенный образ, сопоставление с которым показывает, какие элементы задействует индивид для образования фразеологической единицы, основанной на сравнении [3], [4], [5].

Для анализа нами были выделены компаративные фразеологические единицы современного ингушского языка, полученные методом сплошной выборки из двуязычного словаря идиом современного ингушского языка [6], что дает воз-

возможность сгруппировать их по характеру компонента, являющегося объектом сравнения. Все компаративные фразеологизмы можно классифицировать по различным тематическим группам.

Структурно-семантический анализ показывает, что в качестве объекта сравнения во многих компаративных единицах часто выступают имена существительные, которые обозначают **продукты питания**:

- *модз мо мерза* (букв.: 'как мед сладкий') – 'очень сладкий',
- *думи санна* (букв.: 'как курдюк') – 'о жирном чем-либо или ком-либо',
- *бурч мо клома* (букв.: 'как перец острый') – 'острый на язык',
- *сим мо кьахьа* (букв.: 'как желчный пузырь горький') – 'очень горький',
- *бага хьалтлам еллача санна* (букв.: 'словно в рот галушку положили')

'молчаливый, косноязычный' и т.д.

Следует заметить, что некоторым из перечисленных компаративных фразеологизмов свойственна антропологическая направленность, то есть характеризуют поведение и настроение человека: *вирчим биача санна* (букв.: 'будто дудник съевший') – 'вести себя бессмысленно, сумбурно', *кьаьра санна* (букв.: 'как рыба') – 'о скользком, гладком чем-либо и ком-либо', *да виьнача моастагичунца санна* (букв.: 'как с врагом, убившим отца') – 'донельзя жестокий', *сеца хий санна* (букв.: 'как стоячая вода') – 'спокойно', *экхабаь пху санна* (букв.: 'как изгнанный пес') – 'быстро, стремительно' и т.д.

Компонентный состав сравнительных фразеологизмов показывает, что в качестве объекта сравнения выступают также имена существительные, обозначающие металлы, сплавы, вещества, минералы или полезные ископаемые: *кхера санна чоагла* (букв.: 'твердый, как камень'), *олат санна чоагла* (букв.: 'как булат сильный') – 'верный, как сталь', *цласта мо цле* (букв.: 'как медь красный') – 'очень красный', *даша санна деза* (букв.: 'тяжелый, как свинец') – 'тяжелый', *дошо йолаш санна* (букв.: 'как будто золотые') – 'кто-либо слишком дорожит чем-либо', *хила баха кхера санна* (букв.: 'как камень, брошенный в воду') – 'пропавший'.

Следует заметить, что существительные указанной семантики, выражающие объект сравнения, используются в качестве частотного стилистического приема для обозначения внутреннего и внешнего состояния человека: *циймерз санна* (букв.: 'как пивак') – 'прилипчивый, надоедливый', *тхов тла яьнна боргиле санна* (букв.: 'как на крышу залезший петушок') – 'кичливый недоросок', *бехал санна* (букв.: 'как змея') – 'проворный', *вай, оакхарий, яьна пхид санна* (букв.: 'как лягушка, причислявшая себя к зверям') – 'заносчивый, высокомерный'.

Как показывает анализ языкового материала, наиболее распространенным способом выражения объекта сравнения в компаративных фразеологизмах выступают названия представителей мира фауны: *када клал деллача хьазилга санна* (букв.: 'как воробей, находящийся под чашкой') – 'испуганный', *мустъаь котам санна* (букв.: 'как ободранная курица') – 'подавленный, удрученный', 'куцый', *цлог даькхха шолкха санна* (букв.: 'подобно ящерице, которой оторвали хвост'), *гьурглаж санна хоза* (букв.: 'как лебедь красивая (о девушке)', 'прекрасная', *борз санна цхьаь* (букв.: 'как волк одинокий'), 'одиночество', *вирага нуьр санна* (букв.: 'как ишаку седло') – 'как корове седло'.

Анализ тематических тенденций субстантивного компонента компаративных фразеологизмов приводит к выводу о том, что в качестве объекта сравнения часто используются имена существительные, обозначающие понятия флоры: *наж санна* (букв.: 'как дуб') – 'крепкий, сильный (о мужчине)', *харбаз санна кхьаьна* (букв.: 'спелый как арбуз') – 'созревший', *бал санна тлалеташ* (букв.: 'прилип-

чивый как репей') – 'назойливый', *кьаж санна екьа* (букв.: 'как ковыль сухой') – 'о чем-либо сухом, жестком', *кларцхал санна ира* (букв.: 'как колючка острый') – 'о чем-либо острым на язык', *карта юхе нитташ санна* (букв.: 'как у забора крапива') – 'о детях, растущих без присмотра', *хьонк санна дарегла* (букв.: 'как черемша дешево') – 'дешево'.

В качестве объекта сравнения в исследуемых компаративных фразеологизмах выступают также существительные, связанные с обозначением природных явлений: *цли яьлча санна* (букв.: 'пожар будто вспыхнул') – 'как на пожар', *ша санна шийла* (букв.: 'как лед холодный') – 'очень холодный', *цли санна дайха* (букв.: 'как огонь горячий') – 'очень горячий', *ди техача санна* (букв.: 'будто гром ударил') – 'удивить, поразить чем-нибудь воображение', *кьаьга ди санна* (букв.: 'как ясный день') – 'светлый', *мух мо сиха* (букв.: 'как быстрый ветер') – 'резвый, проворный',

- *лоа санна клай* (букв.: 'белый, как снег') – 'очень белый'.

Семантические признаки, дающие характеристику объекту в целом, дают возможность классифицировать рассматриваемые фразеологические единицы по следующим группам:

а) компаративные фразеологические единицы, обозначающие физические свойства человека, внешность и понятия, связанные с ним: *бларгаш дайна бое санна* (букв.: 'как сова ослепшая') – 'совсем слепой', *ча санна ийрча* (букв.: 'как медведь некрасивый') – 'страшный', *карт санна хоза* (букв.: 'как картина красивая') – 'восхитительная', *дошув санна кьаьга* (букв.: 'яркий, как золото') – 'ослепительный', *лом санна майра* (букв.: 'как лев смелый') – 'храбрый', *болак санна бийда* (букв.: 'сырой, как топианбур') – 'тугодум', *карт санна хоза* (букв.: 'как картина красивая') – 'восхитительная', *гьурглаж санна хоза* (букв.: 'как лебедь красивая (о девушке)' – 'прекрасная';

б) компаративные фразеологические единицы, обозначающие черты личности: *борз санна меца* (букв.: 'как волк голодный') – 'ненасытный', *поп санна* (букв.: 'как чинара') – 'о человеке крепкого телосложения', *махьарашта юкье жим санна* (букв.: 'как почка среди жира') – 'в полном достатке', *бага худар доаллаш санна* (букв.: 'будто во рту каша есть') – 'неразговорчивый', *шин латтах веькхача санна* (тоавенна) (букв.: 'как двух коров сосавший') – 'здоровый';

в) компаративные фразеологические единицы, обозначающие деловые качества: *лйг санна сиха* (букв.: 'быстрый, как лань') – 'быстрый, проворный', *бенна моза санна* (букв.: 'как дохлая муха') – 'как умирающий лебедь', 'абсолютно неподвижный', *болак санна бийда* (букв.: 'как топианбур сырой') – 'плохо соображающий', *нлаан санна* (букв.: 'как червь') – 'скрупулезно', *хьайра санна* (букв.: 'как мельница') – 'о проворном человеке'.

Следует отметить, что перечисленные группы не исчерпывают состав компаративных фразеологических единиц, помимо них в ингушском языке встречаются устойчивые сравнения с союзом *миссел мара* – 'только, ... столько', *мара* – 'только так': *бий миссел* (букв.: 'с кулак') – 'немного', *пхьида цлог миссел* (букв.: 'лягушки хвост столько') – 'короткий ум', *мицкхала зирт миссел мара* – 'мано', *маха миссел* (букв.: 'с иглу') – 'мало'.

Проведенный анализ материала показывает, что в компаративных фразеологизмах современного ингушского языка в качестве объекта сравнения наиболее частотностью выступают субстантивные компоненты, обозначающие наименования продуктов питания, различных веществ, металлов, сплавов, минералов, представителей флоры и фауны, а также природных явлений, которые играют определенную роль в семантике исследуемых языковых единиц.

#### Библиографический список

1. Арсамакова Ф.С., Чапанов О.В. Устойчивые сравнения со сравнительными союзами как – *санна* в русском и ингушском языках (на материале фразеологических эквивалентов). *Вопросы отраслевой лексики*. Грозный, 1985: 4 – 18.
2. Ахриева Р.И., Бекова П.Х., Мальсагова Л.Д. и др. *Хланзара глалгай мотт*. Грозный, 1972.
3. Киева З.Х. Семантические особенности функционирования адвербиальных фразеологизмов ингушского языка. *Вестник Ингушского научно-исследовательского института гуманитарных наук имени Ч.Э. Ахриева*. Магас, 2018; № 1: 64 – 69.
4. Киева З.Х. Структурно-грамматическая характеристика адвербиальных фразеологических единиц ингушского языка. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; № 1 (50): 277 – 279.
5. Киева З.Х., Султыгова М.М. *Современный ингушский язык: Лексикология и фразеология*. Назрань: ООО «Кеп», 2017.
6. Оздоева Ф.Г. *Ингушско-русский фразеологический словарь*. Нальчик: Эль-Фа, 2003.
7. Патиев С.У. *Структурно-семантическая характеристика устойчивых сочетаний ингушского языка*. Магас, 2007.
8. Сидякова Н.М. Компаративизм и сложное слово: эквивалентность или соотносительность? *Проблемы межкультурной коммуникации в современном образовательном пространстве*: материалы Международной научно-практической конференции. Тобольск, 2003: 70 – 72.

#### References

1. Arsamakova F.S., Chaponov O.V. Uстойchivye sravneniya so sravnitel'nymi soyuzami kak – *san-na* v russkom i ingushskom yazykah (na materiale frazeologicheskikh 'ekvivalentov'). *Voprosy otraslevoy leksiki*. Groznyj, 1985: 4 – 18.
2. Ahrieva R.I., Bekova P.H., Mal'sagova L.D. i dr. *Хланзара глалгай мотт*. Groznyj, 1972.
3. Kieva Z.H. Semanticheskie osobennosti funkcionirovaniya adverbial'nyh frazeologizmov ingushskogo yazyk. *Vestnik Ingushskogo nauchno-issledovatel'skogo instituta gumanitarnykh nauk imeni Ch. E. Ahrieva*. Magas, 2018; № 1: 64 – 69.
4. Kieva Z.H. Strukturno-grammaticheskaya harakteristika adverbial'nyh frazeologicheskikh edinic ingushskogo yazyka. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; № 1 (50): 277 – 279.
5. Kieva Z.H., Sultygova M.M. *Sovremennyy ingushskij yazyk: Leksikologiya i frazeologiya*. Nazran': ООО «Кеп», 2017.
6. Ozdoeva F.G. *Ingushsko-russkij frazeologicheskij slovar'*. Nal'chik: 'El'-Fa, 2003.
7. Patiev S.U. *Strukturno-semanticheskaya harakteristika ustaychivykh sochetanij ingushskogo yazyka*. Magas, 2007.
8. Sidiyakova N.M. Komparativizm i slozhnoe slovo: 'ekvivalentnost' ili sootnesennost'? *Problemy mezhkul'turnoj kommunikacii v sovremenном obrazovatel'nom prostranstve*: materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Tobol'sk, 2003: 70 – 72.

Статья поступила в редакцию 05.12.19



**Danilova A.D.**, teacher, Humanities Institute of Northern Studies, Ugra State University (Ugra, Russia), E-mail: adustanceva@mail.ru  
**Kostyleva T.A.**, Cand. of Sciences (Philosophy), senior lecturer, Humanities Institute of Northern Studies, Ugra State University (Ugra, Russia),  
 E-mail: kostyleva\_t@mail.ru

**TRANSFORMATION OF THE FAMILY IMAGE IN THE MULTICOMPONENT SYSTEM OF MODERN ADVERTISING DISCOURSE.** The authors consider transformation of the image of the family in the situation of a multicomponent coordinate system of modern advertising discourse, based on the fact that today the socialization of any individual is carried out in conditions of the branched infrastructure of the social space of the modern "smart environment", resulting in the transformation of traditional values. The authors show the actualization of traditional and alternative images of the family in the modern advertising discourse of Russia. The solution of these problems is through a detailed representation of the family in a multicomponent advertising system.

**Key words:** modern advertising discourse, discourse window, globalization, family well-being, multicomponent model, transformation of traditional family constants.

**А.Д. Данилова**, преп., Гуманитарный институт североуралья ФГБОУ ВО «Югорский государственный университет»,

E-mail: ADanilova@ugrasu.ru

**Т.А. Костылева**, канд. филос. наук, доц., Гуманитарный институт североуралья ФГБОУ ВО «Югорский государственный университет»,

E-mail: TKostyleva@ugrasu.ru

## ТРАНСФОРМАЦИЯ ОБРАЗА СЕМЬИ В ПОЛИКОМПОНЕНТНОЙ СИСТЕМЕ СОВРЕМЕННОГО РЕКЛАМНОГО ДИСКУРСА

Авторы рассматривают трансформацию образа семьи в ситуации поликомпонентной системы координат современного рекламного дискурса, исходя из того, что сегодня социализация любого индивида осуществляется в условиях разветвленной инфраструктуры социального пространства современной «умной среды», в результате чего происходит трансформация традиционных ценностей. Авторы показывают актуализацию традиционного и альтернативного образов семьи в современном рекламном дискурсе России. Решение этих задач идет посредством детального представления семьи в поликомпонентной системе рекламы.

**Ключевые слова:** современный рекламный дискурс, окно дискурса, глобализация, благополучие семьи, поликомпонентная модель, трансформация традиционных констант семьи.

Разрабатываемый комплекс мер государственной поддержки института семьи в настоящее время согласуется и с другими приоритетными задачами стратегического развития России:

- 1) цифровизация современного управления обществом;
- 2) переход к экономике знаний;
- 3) приоритет высоких технологий.

Исходя из этого, особую актуальность приобретает социопсихолингвистический анализ информационных аспектов образа жизни семьи, ее информационных потребностей, установок и целей развития в единстве с возможностями, предоставляемыми современной информационной средой в социальном пространстве ее жизнедеятельности – современном обществе. В настоящее время, однако, информационная среда практически не соответствует растущим, информационным потребностям семьи и тем самым не позволяет ей совершенствовать свой образ жизни, поэтому возникает диссонанс между идеальным образом семьи в рекламном дискурсе и реальной семьей в обыденном дискурсе и/или в масс-медийном дискурсе.

Проблема исследования понимается авторами как самоактуализирующаяся система противоречий:

- между расширяющимися информационными способами представления современной семьи в рекламном дискурсе и практической невозможностью их реализации в современном обществе;
- между имеющими место высокими в целом темпами цифровизации общества и недостаточным вниманием к многообразию возможностей реализации социального потенциала семьи в современном обществе;
- между традиционными воззрениями на семью и новыми моделями семьи.

Образ современной семьи представляет собой реализацию системы видов жизнедеятельности семьи, охватывающих ее повседневную жизнь в многомерном пространстве общественных отношений и находящихся в постоянном изменении в связи с процессами информатизации и глобализации общества.

Если в историческом прошлом выбор брачного партнера определялся интересами рода, семьи, сословия, и индивид подчинялся стереотипам, принятым в обществе, то сегодня молодежь во многом свободна в своем брачном поведении. Сфера общения современных молодых людей становится более избирательной и дифференцированной, что находит свое отражение в рекламном дискурсе [1].

Ценностные ориентации юношей и девушек утрачивают матримониальную монополию: любовь, эмоциональные контакты и сексуальное удовлетворение представляют для них самостоятельные ценности, не всегда связанные с образованием семьи.

Модификация стереотипов брачного и семейного поведения современной молодежи на этапе выбора брачного партнера актуализируется как социальный феномен в результате реального развития социальной, психологической и нравственной готовности современной молодежи к браку и семейной жизни, которое происходит под воздействием постоянных объективных факторов: роди-

тельской семьи, культурологических особенностей страны (региона), всей образовательной системы, индивидуальных особенностей характера индивидов [2], [3], [4]. Негативные тенденции, сопровождающие развитие современной семьи, отрицательно сказываются на стабильности социальной структуры, так как функции, которые выполняет институт семьи, практически незаменимы функциями других социальных институтов. Дисфункциональные изменения современной семьи делают актуальным поиск эффективных способов решения семейно-демографических проблем российского общества, в том числе посредством суггестивных технологий рекламного дискурса.

Население России репродуктивного возраста весьма сдержанно относится к деторождению как безусловной ценности. При этом ученые активно дискутируют о характере трансформации современной семьи [5]. В настоящее время в современной социологии преобладает точка зрения о том, что современная семья находится в трансформационных процессах, которые наиболее ярко проявляются в молодежных брачных союзах и молодых семьях.

Сегодня брачные отношения молодежи миллениалов схожи с извечной гонимой за богатством и деньгами, сексуально-чувственными наслаждениями, при этом миллениалы проявляют ярко выраженный юношеский максимализм, что позволяет комплексно проанализировать сам феномен брачно-брачных отношений у российской молодежи первой четверти XXI в.

Сознание современных молодых людей во многом обременено всевозможными мифами, легендами и мифологемами [6], касающимися выбора брачного партнера, которые также подвержены трансформациям [7]. Например, распространенной мифологемой является утверждение «любовь до гроба» с выбранным брачным партнером. Мифологическими являются рекламные образы семьи в рекламных дискурсах сока «Добрый», молочных продуктов «Домик в деревне», продуктов из куриного мяса «Петелинка», разнообразных рекламных произведениях к Новому году и Рождеству.

В этих рекламных дискурсах воспроизводится идеальная модель 2-поколенной и 3-поколенной полной семьи. Воздействие идет как на уровне зрительного восприятия (яркие краски блюд, идиллическая природа, маленькие дети, красивые люди), так и на уровне аудиального компонента (приятный мужской баритон, рассудительный детский голос девочки).

Следует отметить, что эта модель семьи редко встречается в рекламном фармацевтическом дискурсе. Как правило, в рекламе медицинских препаратов от суставных болей и мышечных спазмов «болеют» одинокие женщины, одинокие мужчины пожилого возраста, при этом демонстрируется, что семейные люди выздоравливают быстрее. Таким образом, идет актуализация традиционной патриархальной семьи в рекламном дискурсе.

Практически все элементы образа жизни семьи подчинены трансформации в связи с происходящими процессами информатизации общества, что ставит задачи уточнения понятия образа жизни и разработки новых эмпирических индикаторов. Так, например, анализ экономических аспектов образа жизни семьи базируется на понимании перехода России к экономике знаний (рекламные дискурсы развивающих журналов), формировании ценностей интеллектуального

труда (реклама получения профессий), степени семейного использования высокотехнологичных банковских сервисов (покупка товаров семьями в кредит-онлайн); в политической сфере актуализируются вопросы семейного участия в управлении государством и муниципальным образованием посредством механизмов «электронного правительства» (рекламный дискурс выборов различных уровней); в культурно-духовной сфере новыми и требующими дополнительного анализа являются ценности и идеалы семьи в сфере информационного досуга, уровень информационной культуры семьи; степень ее информационно-психологической безопасности; в социальной сфере анализ образа жизни семьи должен дополняться оценкой информационного комфорта семьи, изучением условий и предпосылок использования средств дистанционного образования, телеработы, электронных СМИ, Интернет-сервисов; автоматизация управления домашним хозяйством и пр.

Никто и нигде не учит тому, что семья создается не только для продолжения рода, а, главным образом, для раскрытия личности, духовного роста человека, этот аспект нам представляется важным, поскольку он используется в окне дискурса для изменения гендерных ролей [7].

Исходным моментом в современной гуманитарной науке выступает определение взаимосвязи семьи и общества. Достаточно распространенной является идея о том, что общество – это большая семья, что социальные отношения являются из родственных [8], [9]. Этот образ активно эксплуатируется и в художественном литературном дискурсе, и в кинематографическом, и в научно-популярном. Дом выступает как райская обитель, к которой стремится любой человек [10]. Вместе с тем стихийно складывающиеся брачные практики конструирования брачного союза становятся своеобразным вызовом институциональной консер-

вативности брака и неизбежно требуют трансформации их представления в рекламном дискурсе. Таков рекламный дискурс кошачьего корма «Феликс», в котором представлены семьи одиночек (Ф. Киркоров и Н. Басков).

В этой рекламе используется широко известное «Окно Овертона», демонстрирующее, что:

1) жизнь одиночки – это весело и здорово;

2) мужчина умеет с нежностью заботиться о других, не стыдится своей внутренней феминности [11].

Надо признать, что рекламный дискурс обладает мощным потенциалом в плане преодоления кризисных тенденций, сопровождающих институт семьи сегодня. Однако в большей степени этот потенциал остается не задействованным.

Существует настоятельная необходимость введения процедуры мониторинга рекламы с использованием семейного образа жизни как на федеральном, так и на региональном уровнях, что будет способствовать укреплению традиционной модели семьи в российском обществе. Вместе с тем необходимо соблюдать баланс, поскольку существующая диспропорция гендерного соотношения в российском обществе, используемая в рекламном дискурсе, создает и транслирует негативный образ одиноких людей, усугубляя существующий отрицательный стереотип одиночки.

Следуя за вербально-паравербальной игрой рекламного дискурса, необходимо помнить, что рекламный дискурс задает нормативно одобренный способ поведения, а в условиях глобализации информационного пространства служит основой конструирования образа жизни, где важным является не только личный опыт, опыт близких, но усвоенные и трансформированные черты образа жизни семей других стран.

#### Библиографический список

1. Vyhrystyuk M.S., Osipova I.V., Karabulotova I.S., Dubinina N.V., Druzhinina O.M., Sabirova S.G. Representative Characteristics of Gender Stereotypes in Modern Advertising. *Man in India*. 2017; № 97 (23): 339 – 347.
2. Осадчая Г.И., Носкова А.В. и др. *Семья в России и в Москве в начале XXI века*. Москва: Издательство РГСУ, 2008.
3. Казарина-Волшебная Е.К., Комиссарова И.Г., Турченко В.Н. Парадоксы трансформации ценностных ориентаций российской молодежи. *Социс*. 2012; № 6: 120 – 122.
4. Luchinskaya E.N., Karabulotova I.S., Zelenskaya V.V., Golubtsov S.A. Characteristics of image of the Russian family in modern advertising discourse. *Astra Salvensis*. 2018; T. 6, № 1: 699 – 713.
5. Осипов Г.В., Осадчая Г.И., Левашов В.К. и др. *Социология и экономика современной социальной реальности: Социальная и социально-политическая ситуация в России в 2013 году*. Москва, 2014.
6. Карабулатова И.С., Савчук И.П. Легенда как многомерный феномен: к вопросу категории временной модальности в жанре легенды. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; № 5 (72): 557 – 558.
7. Карабулатова И.С., Савчук И.П. Информационно-маркетинговая война в современном рекламном дискурсе: трансформация гендерных стереотипов. *Научное обозрение*. Серия 2: Гуманитарные науки. 2019; № 1-2: 51 – 65.
8. Дюркгейм Э.О. разделение общественного труда. *Западно-Европейская социология XIX – XX вв.* Под редакцией В.И. Добренкова. Москва, 1996: 264 – 268.
9. Семенов Ю.И. *Происхождение брака и семьи*. Москва, 1974.
10. Подкопаева А.А., Карабулатова И.С. Вербализация концепта HOME/HOUSE в романе «Гордость и предубеждение» Джейн Остин. *Мир науки, культуры и образования*. 2018; № 3 (70): 476 – 477.
11. Карабулатова И.С., Савчук И.П. Трансформационная эволюция гендера в современном рекламном дискурсе как проявление «Окна Овертона». *Известия Балтийской академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки*. 2019; № 2 (48): 23 – 32.

#### References

1. Vyhrystyuk M.S., Osipova I.V., Karabulotova I.S., Dubinina N.V., Druzhinina O.M., Sabirova S.G. Representative Characteristics of Gender Stereotypes in Modern Advertising. *Man in India*. 2017; № 97 (23): 339 – 347.
2. Osadchaya G.I., Noskova A.V. i dr. *Sem'ya v Rossii i v Moskve v nachale XXI veka*. Moskva: Izdatel'stvo RGSU, 2008.
3. Kazarina-Volshebnaia E.K., Komissarova I.G., Turchenko V.N. Paradoxy transformacii cennostnykh orientacij rossijskoj molodezhi. *Socis*. 2012; № 6: 120 – 122.
4. Luchinskaya E.N., Karabulotova I.S., Zelenskaya V.V., Golubtsov S.A. Characteristics of image of the Russian family in modern advertising discourse. *Astra Salvensis*. 2018; T. 6, № 1: 699 – 713.
5. Osipov G.V., Osadchaya G.I., Levashov V.K. i dr. *Sociologiya i `ekonomika sovremennoj social'noj real'nosti: Social'naya i social'no-politicheskaya situaciya v Rossii v 2013 godu*. Moskva, 2014.
6. Karabulotova I.S., Savchuk I.P. Legenda kak mnogomernyj fenomen: k voprosu kategorii vremennoj modal'nosti v zhanre legendy. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; № 5 (72): 557 – 558.
7. Karabulotova I.S., Savchuk I.P. Informacionno-marketingovaya vojna v sovremennom reklamnom diskurse: transformaciya gendernyh stereotipov. *Nauchnoe obozrenie*. Seriya 2: Gumanitarnye nauki. 2019; № 1-2: 51 – 65.
8. Dyurkgejm `E.O. razdelenii obschestvennogo truda. *Zapadno-Evropejskaya sociologiya XIX – XX vv.* Pod redakciej V.I. Dobren'kova. Moskva, 1996: 264 – 268.
9. Semenov Yu.I. *Proishozhdenie braka i sem'i*. Moskva, 1974.
10. Podkopaeva A.A., Karabulotova I.S. Verbalizaciya koncepta HOME/HOUSE v romane «Gordost' i predubezhdenie» Dzhejn Ostin. *Mir nauki, kul'tury i obrazovaniya*. 2018; № 3 (70): 476 – 477.
11. Karabulotova I.S., Savchuk I.P. Transformacionnaya `evolyuciya gendera v sovremennom reklamnom diskurse kak proyavlenie «Okna Overtona». *Izvestiya Baltijskoj akademii rybopromyslovogo flota: psihologo-pedagogicheskie nauki*. 2019; № 2 (48): 23 – 32.

Статья поступила в редакцию 04.12.19

УДК 81.373; 811.512.1+ 398.2

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10293

**Saaya O.M.**, Cand. of Sciences (Philology), Department of Lexicography, Leading Researcher (Kyzyl, Russia),  
E-mail: yu5bi@mail.ru

**COMPARATIVE ANALYSIS OF SOME BUDDHIST TERMS IN THE TUVAN AND OLD UIGUR LANGUAGES.** The article considers the Tuvan Buddhist terms denoting the basic concepts associated with the Buddhist creed and the names of persons who are clergymen of religious cult in comparison with the old Uighur. Attention is paid to lexical-semantic, comparative analysis of these groups of words. On the examples of the ancient Uighur and Tuvan languages, their meanings are compared; the meanings of terms in the Tuvan are clarified and supplemented. As a result, it is concluded that the majority of terms are marked in both

languages. The semantics of these lexemes coincide fully or partially. The terms of the analyzed groups are actively functioning in the modern Tuvan language. Some terms are ambiguous. The two terms previously referred to the Buddhist terminological system have acquired additional meanings in the modern Tuvan that go beyond religious terminology.

**Key words:** Buddhist terms, Buddhist terminology, Tuvan language, lexeme, old Uighur language, meaning of the term, polysemy.

**О.М. Саая**, канд. филол. наук, ведущ. науч. сотр. группы лексикографии Тувинского института гуманитарных и прикладных социально-экономических исследований при Правительстве Республики Тыва, г. Кызыл, E-mail: yu5bi@mail.ru

## СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ НЕКОТОРЫХ БУДДИЙСКИХ ТЕРМИНОВ В ТУВИНСКОМ И ДРЕВНЕУЙГУРСКОМ ЯЗЫКАХ

Работа выполнена в рамках научно-исследовательского проекта РФФИ № 17-04-00231а.

В статье рассматриваются тувинские буддийские термины, обозначающие основные понятия, связанные с буддийским вероучением, и наименования лиц, являющихся служителями религиозного культа в сравнении с древнеуйгурскими. Уделено внимание лексико-семантическому, сравнительному анализу данных лексико-семантических групп. На примерах древнеуйгурского и тувинского языков сравниваются их значения, уточняется и дополняется семантика терминов на тувинском языке. В результате сделан вывод о том, что большинство терминов отмечено в обоих языках. Значения этих лексем совпадают полностью или частично. В современном тувинском языке термины анализируемых групп активно функционируют. Некоторые термины многозначны. Два термина, ранее относящиеся в буддийской терминологической системе, в современном тувинском языке приобрели дополнительные значения, выходящие за рамки религиозной терминологии.

**Ключевые слова:** буддийские термины, буддийская терминология, тувинский язык, лексема, древнеуйгурский язык, значение термина, многозначность.

С возрождением буддизма в Туве в активную лексику вернулись слова, которые ранее в словарях давались с пометой *уст.* [1, с. 562]. Это относится и к буддийским терминам, каждодневно употреблявшимся в тувинской речи в досоветский период. В настоящей статье изучается семантика тувинских терминов, относящихся к группам «дхарма» (*номинации, обозначающие основные понятия, связанные с буддийским вероучением*), «сангха» (*наименование лиц, являющихся служителями религиозного культа*), в сравнении с их эквивалентами в древнеуйгурском языке. у буддизма в Центральной Азии сыграл тюркоязычный народ – древние уйгуры [2, с. 13], государство которых было крупнейшим оазисом в этом регионе. Как отмечает Э.Р. Тенишев, литература с буддийским содержанием была наиболее обширной у древних уйгуров. В основном это были переводы с санскрита, китайского, тибетского, тохарского языков крупных буддийской сутр. Можно полагать, ... что почти весь основной священный канон буддизма был переведён на уйгурский язык [3, с. 44; 4, с. 18]. В источниках говорится, что в Уйгурии некогда существовали библиотеки, насчитывающие сотни томов [4, с. 16]. Литературный язык древних уйгуров обладал развитой жанрово-стилевой системой, включающей, в том числе, религиозно-философский стиль [5, с. 35].

Актуальность данной темы обусловлена потребностью упорядочивания буддийской терминологии в тувинском языке, так как в настоящее время тувинский литературный язык не обладает такой четко выработанной буддийской терминологией, как древнеуйгурский. Формирование этой терминологической системы в тувинском языке ведётся спонтанно и бессистемно. Буддийские термины в современном тувинском языке до настоящего времени не были специальным объектом внимания исследователей, что обуславливает научную новизну работы.

Источниками исследования по тувинскому языку послужили материалы фольклорного фонда Тувинского института гуманитарных и прикладных социально-экономических исследований при Правительстве Республики Тыва [6], [7], [8]. «Тувинско-русский словарь» [1], «Толковый словарь тувинского языка» [9], газета «Шын» [10], [11], [12], буддийская литература на тувинском языке, изданная после 1990-х годов, а также интервью с носителями тувинского языка (для уточнения значений, контекстов употребления лексем). Сравнительный материал по древнеуйгурскому языку извлечен из «Древнетюркского словаря» [13].

В ходе работы использованы следующие методы: анализ и сопоставление словарных дефиниций, контекстный анализ, интервью с носителями тувинского языка.

**Термины, обозначающие основные понятия, связанные с буддийским вероучением.** В тувинском и в древнеуйгурском языках отмечены термины, связанные с семантикой 'буддийское учение, дхарма'.

В современном тувинском языке употребляется лексема *шажын* в значении 'религия, вероисповедания', т.е. обозначает всякую религию: *Шажын, күрүне аңы болгай.* – 'Ведь религия и государство отделены друг от друга' [12, с. 2]. Как синоним, этому термину функционирует парное слово с собирательным значением: *шажын-чүдүлге: шажын-чүдүлге-биле холбашкан чер аттары* – 'топонимы, связанные с религиозными верованиями' [11, с. 3]. Второй компонент этого термина имеет семантику 'вера, вероисповедание, верование': *Тывада чүгел үндезин звес, өске-даа чүдүлгелер бар.* – 'В Туве есть не только традиционные, но и другие вероисповедания' [10, с. 3]. В настоящее время для конкретизации, какая именно религия, к слову *шажын* присоединяется слово, указывающее на конкретную религию: *сарыг шажын* – 'буддизм', *христиан шажын* – 'христианство' и т.д.

Термином *сарыг шажын* в досоветский период, называли только школу Гелугпа тибетского буддизма, он буквально переводится как 'жёлтая религия' – по цвету шапок монахов этой школы [14, с. 36]. В настоящее время семантика

его расширилась, и он употребляется в значении 'буддизм'. Например, о любой вещи, относящейся к буддизму (книги, атрибуты, музыка), тувинцы говорят: *сарыг шажын ному* – 'книга по буддизму', *сарыг шажын аялгалары* – 'буддийская музыка, буддийские мотивы' и т.д.

Хотя термин *шажын* является эквивалентом слова религия, тем не менее отмечается, что иногда тувинцы употребляют его в значение 'буддизм' или 'относящийся к буддизму, буддийский'. Это иллюстрирует пример из произведения поэта С. Тамба: *Шажын оруун шилип алган шавыраачы лама чораан.* – 'Жил-был лама-помощник, выбравший путь (буддийского) Учения' [15, с. 62]. Слово *шажын* в данном отрывке переводится как 'буддийское учение', так как лама в данном контексте – это служитель буддийского культа. Для обозначения буддийского учения, дхармы, тувинцы также употребляют словосочетание *шажын Өөредии*.

В древнеуйгурском языке анализируемый термин зафиксирован в вариантах *šazan ~ šazın (< šāsana)* 'поучение, наставление, учение Будды, дисциплина': *taqı burxan šazınin alqıp bodı sögütüg kesti men* 'и я, нарушив наставления Будды, срублю дерево bodni' [13, с. 521]. Тем не менее и в древнеуйгурских текстах *nom šazın* где одним из компонентов выступает данный термин, имеет значения 'вера, вероисповедание': *Akaš köktäki äzrua xomusta täñrılärin aylatı taqı tört maxarača kün aj grax juldızların ašılıp üstälip küčläri küsünläri arıy nom šazınıy turqaru küzätsünlä.* – 'Да преумножатся силы у пребывающих на небесах богов Брахмы и Индры и в ещё большей степени [силы] у четырёх царей [веры]: солнца, месяца, планет и звезд, да хранят [они] вечно святую веру' [13, с. 22].

В древнеуйгурском языке данный термин имеет семантику '1. Поучение, наставление, учение Будды; 2. Вера, вероисповедание' в сочетании со словом *nom*. А в тувинском языке он употребляется в значении '1. Религия, вероисповедание; 2. Буддизм', сочетается со словами: *чүдүлге* '1. Вера, верование; 2. Вероисповедание' – для обозначения обобщения, универсализации; *сарыг* – 'жёлтый', *христиан, ислам* – для конкретизации. У данного термина в тувинском языке нет значения 'наставление', как в древнеуйгурском.

Термин *nom* в древнеуйгурском языке многозначен, и все его значения связаны с буддизмом, учениями, писаниями: '1. Религиозное учение, религиозные закон: *burxanların nomı* – 'Учение Будды', 2. Книга, писание, сутра – религиозные трактат, священная книга буддизма: *nom erdiniğ* 'драгоценная книга' [13, с. 360].

До советского режима в тувинском языке слово *nom* также употреблялось в значении 'буддийское учение': *Улуг лама кижиден ном айтырып, ооң шавызы чораан киж болгай.* – 'Он ведь получал наставления у высокого ламы, был у него послушником' [8, с. 77].

В современном тувинском языке данное слово имеет значения, относящиеся не только к религии. Начиная с советского периода, за словом *nom* закрепилась семантика 'книга (любая)', а значение 'буддийское наставление, учение, сутра' считалось устаревшим и не было отражено в «Тувинско-русском словаре» 1968 года [1, с. 310].

В настоящее время в тувинском языке слово *nom* употребляется также в значении 'сутра, буддийский молебен, молитва'. Активно функционируют такие словосочетания, как *nom nomчуур* – 'читать буддийскую молитву, сутру, молиться'; *nom nomчудар* – 'попросить почитать молитвы, сутры; заказать молебен', *нома олурар* – 'присутствовать (посидеть) на молитве'. Во время этих молебнов ламами читаются буддийские наставления, трактаты, сутры на тибетском языке.

Таким образом, в современном тувинском языке в семантике термина *nom* фиксируются значения '1. Книга (всякая, в том числе и буддийские сутры); 2. Буддийская молитва'. Значение, имеющее религиозный аспект, несколько сузилось.

В значении 'буддийское учение, наставление' в современном тувинском языке употребляются термины *Өөредиг (< өөрөт- 'учи' + -иг 'учение')*, *Сарыг*



шажын өөредии, Шажын өөредии – ‘буддийские наставления’, а также заимствование из санскрита *Дарыма* ~ Дхарма ‘Дхарма, Учение Будды’ [16, с. 1, 67]. В годы советского режима слово *Дарыма* функционировало как мужское имя [17, с. 83]. Данное наименование отмечено также в древнеуйгурских текстах: *darma* – ‘дарма, основа, элемент; закон, учение’ [13, с. 158 – 159].

В значении ‘книги с религиозными текстами, трактатами, сутры’ в современном тувинском языке функционирует санскритизм *судур* [1, с. 190], который зафиксирован в древнеуйгурских текстах как *sutur* – ‘сутра’: *alqu türüg adalarta umu boltači... sutur* – ‘сутра, ... становящаяся надеждой в различных невзгодах’ [13, с. 515].

Термин *тарина* < *dharani* также отмечен и в тувинском, и в древнеуйгурском языках. *Тарина* – это мантра; формула, слоги и/или слова, произнесённые Буддой или различными буддийскими божествами, выражающие суть различных энергий и аспектов ума Будды. Используется в буддийских практиках для успокоения, очищения негативных и активизации позитивных состояний ума, а также читаются для защиты от злых сил, для успеха в делах и т.д. [18, с. 49]. В древнеуйгурском *darni* ‘магическая формула, заклинание’: *qılmiš išiñin bütürdäči darnisi bu erür* – ‘способствует завершению выполняемого дела вот эта формула (~ заклинание)’ [13, с. 159].

Таким образом, наличие/отсутствие рассматриваемой группы терминов в тувинском и древнеуйгурском языках можно представить в таблице:

	шажын/šazan ~ šazın	ном / nom	Өөредиг	судур/ sutur	тарина / darni
др.-уйг.	+	+	-	+	+
тув.	+	+	+	+	+

Рассмотренные шесть терминов в основном отмечены и в тувинском, и в древнеуйгурском языках, кроме слова *Өөредиг* – ‘буддийские наставления; учение’, которое является образованием на тувинском языке. Семантика таких лексем, как *судур* – ‘сутра, книги с религиозными текстами, трактатами’, *тарина* – ‘мантра, магическая формула’ в обоих языках одинакова. Термина *ном* в современном тувинском языке имеет семантику, выходящую за рамки религиозной терминологии, а термин *шажын* употребляется в значении ‘религия, вероисповедание’, в то время как др.-уйг. *šazan* ~ *šazın* имел семантику ‘поучение, наставление, указание, дисциплина’.

Наименование лиц, являющихся служителями религиозного культа – группа «сангха». В тувинском языке фиксируется термин *хуурак* – ‘послушник’, долгое время считавшийся устаревшим, имеет значение ‘послушник, обучающийся в буддийском монастыре для того, чтобы впоследствии стать ламой’: *Оон улуун хуурактар дээр. [Хүрэнцүн ортумак сурауулдарын ынчаар адаар турган].* – ‘Тех, кто взрослеет, называют хуураками. [Так называют обучающихся в монастыре «послушников» среднего возраста]’ [19, с. 84].

В древнеуйгурском его эквивалент *quvray* ‘1. Собрание, сонм; 2. Рел. монашеская община’ [13, с. 475]. Данное слово, кроме значения религиозного характера ‘монашеская община’ имело и другое значение – ‘собрание, скопление, сбор, сонм’, что можно увидеть из следующих примеров: *ötrü [qamay] quvrayıy oqır inča tep tedi* – ‘тогда он созвал всю монашескую общину и сказал’ [13, с. 475], *ol tirdilalıy javız jaman kişlar quvrayı* – ‘это собрание злобных и дурных, еретичных людей’ [4, с. 25].

Те значения термина, которые имелись в древнеуйгурском, в тувинском языке отсутствуют. Вероятно, в тувинском языке данное слово – вторичное заимствование из монгольского, ср. монг. ‘ученик ламы, послушник дацана, духовное лицо’ [20, с. 156].

Для обозначения ученика, послушника в древнеуйгурском употреблялось также слово *šabi* [13, с. 519], которое имеется и в тувинском в форме *шавы* – ‘ученик-помощник, послушник’: *Силерге шавы кирип, ... өөренир күзелдиг мен.* – ‘Я хочу стать вашим послушником, хочу учиться у вас’ [7, с. 45]. В обоих языках семантика терминов одинакова.

Для обозначения буддийской монашеской общины в древнеуйгурском употреблялся термин *bursaq* ~ *bursoq* ~ *bursuq* – ‘буддийская монашеская община’: *qamay üc ödkü burxanlar ödintä nom erdäni ödintä bursaq erdäni ödintä qılmiš qazantıš tsuj* – ‘грех, совершенный во времена всех будд трёх периодов, в период драгоценного Учения, в период драгоценной общины’ [13, с. 126]. Он происходит от своеобразной китайской аббревиатуры *фосен* < *bvyr-saq*, которая восходит к двум санскритизмам *buddha* – ‘Будда’ и *sangha* – ‘буддийская монашеская община’ [13, с. 126].

Кроме того, в древнеуйгурских текстах два термина *quvray* и *bursaq* употребляются как части парного слова, имеющего собирательную семантику ‘буддийская монашеская община’: *bursaq quvrayın tapınur biz* – ‘мы почитаем общину’ [13, с. 126].

Для обозначения буддийской монашеской общины в современном тувинском языке функционирует санскритизм *сангха* < *sangha*, проникший через русский язык [21, с. 6].

Таким образом, среди рассмотренных терминов для обозначения буддийской общины в древнеуйгурском языке употреблялись три термина: *quvray*, *bursaq* ~ *bursoq*, *bursaq quvray*, а в тувинском языке функционирует санскритизм:

*сангха*. Общими в обоих языках являются термины *хуурак* ~ *quvray* и *шавы* ~ *šabi*, для первой пары соответствий характерно различие в семантике, а во второй паре оба термина имеют одинаковые значения ‘ученик, послушник’.

Буддийского монаха до и во время советского режима в тувинском языке, как и в монгольском, называли *ламой* [1, с. 281; 22, с. 54]. Слово *лама* имеет тибетское происхождение от */a-ma* и его действительное значение отнюдь не является синонимом к слову *монах*. Семантика первого слога */a* в анализируемый лексеме – ‘непревзойдённый, наивысший’, второго *ma* – ‘мать’. Этот термин употребляется для обозначения сверхобычно духовно развитых людей, которые помогают другим в достижении подобного состояния [22, с. 49], то есть высоко развитых духовных учителей. В современном тувинском языке слово *лама* имеет и указанное А. Берзиным значение.

С 90-х годов прошлого столетия, когда началось возрождение религий в России, слово *лама* в Туве вернулось в активную лексику. Наряду с ним употребляется словосочетание *лама башкы*. Последний носит дополнительный оттенок уважительности, почитания, часто используется при обращении.

В первое время после советского периода в Туве ламами были обычные миряне (бывшие послушники, обучавшиеся в монастырях до революции). В настоящее время продолжается использование этого термина по отношению к людям, обучавшимся в монастырях Монголии, Бурятии, Индии, но затем снявшим монашеские обеты. Эти люди не дают Учений по буддийской философии, буддийской тантре, но консультируют прихожан, опираясь на астрологические или гадательные методы, проводят ритуалы, читают молебны.

Термином *лама* в настоящее время в тувинском языке также называют и буддийских монахов. Более 70-ти лет в Туве буддийских монахов не было, так как после 20 – 30-х годов прошлого века буддийские священнослужители в Туве были репрессированы или вынуждены были снять монашеские обеты, сожжены монастыри, и при советском строе запрещалась их религиозная деятельность. Начиная с середины 90-х годов, молодые люди вновь начали принимать монашеские обеты. На сегодняшний день десятки тувинских монахов получают образование в буддийских монастырях Индии. Как и в досоветские времена, слово *лама* применяется по отношению к буддийскому монаху вне зависимости от уровня духовных реализаций, знания текстов или мастерства в ритуалах.

Таким образом, в современном тувинском языке термин *лама* имеет несколько значений: 1. Буддийский монах; 2. Служитель буддийского культа независимо от наличия или отсутствия духовных реализаций, монашеских обетов, который консультирует прихожан, опираясь на астрологические, гадательные методы, проводит ритуалы, читает молебны; 3. Духовный учитель, имеющий высокие знания, реализации, нравственные принципы и опыт медитации. Соответственно, в современном тувинском языке термином *лама* называют всех буддийских священнослужителей вне зависимости от обетов, уровня духовных реализаций.

В древнеуйгурском языке для обозначения буддийского монаха использовался термин *tojın* от китайского *даожен* – ‘буддийский монах’. Например: *tojın burxanqa jükündi* – ‘монах поклонился Будде’ [13, с. 572]. В тувинском фольклоре отмечается соответствие данной лексемы в форме *тойун* ~ *тойун лама* – ‘монах’: *Ашакты тойун болдуруп, саңмаар четтирткен-дир* – ‘Посвятили старика в монахи, возложили на него обеты’ [6, с. 187]. *Тойун бооп алгааш, саңмаар са-еыыр* – ‘Став монахом, соблюдать обеты’ [6, с. 214].

В тувинском языке также существует термин *башкы* [1, с. 95], который имеет параллель в древнеуйгурском: *bakši* – ‘учитель, наставник’. Например: *üzäliksiz nom boşunmıš öz başıllarım* – ‘мои учителя, от которых я воспринял непревзойдённое Учение’ [13, с. 82].

В тувинском языке слово *башкы* достаточно многозначно. В «Толковом словаре тувинского языка» у него четыре значения: 1. Служитель культа, лама; 2. Учитель, преподаватель, педагог, наставник; 3. Вождь; 4. *Перен.* То, что способствует пониманию, изучению чего-л. [9, с. 232]. Толкование первого значения, имеющего отношение к нашей теме, с тувинского языка можно перевести следующим образом: ‘человек, имеющий специальное буддийское образование, умеет проводить различные ритуалы, читать молитвы и лечить’, ‘лама’ [9, с. 232]. В данном значении слово *башкы* семантически близко термину *лама*.

Но в контексте буддийской религии в современном тувинском языке термин *башкы* также многозначен: первое – ‘всякий буддийский священнослужитель’, которое зафиксировано в «Толковом словаре тувинского языка». Второе значение термина *башкы* связан с понятием ‘духовный наставник’ в буддизме. Семантически сближается с термином *лама* в его первоначальном значении, т.е. *башкы* – это духовный наставник, который имеет высокие духовные совершенства, положительные качества, сострадание, обладает мудростью и силой вдохновлять, обучать, разъяснять смысл буддийских учений, вести учеников к конструктивному поведению и, в конечном итоге, к нирване [22, с. 55]. Если слово *башкы*, употребляется в данном значении, то в тувинском языке он пишется с прописной буквы: *Башкы*. В этом значении термин довольно часто употребляется в сочетании с местоимением *мээн* – ‘мой’: *мээн Башкым* – ‘мой Учитель’. По отношению к Учителю, которого человек принял в качестве духовного наставника, ламы, также употребляется термин *Үндэзин Башкы* – ‘Коренной Учитель’.

Этимология слово *башкы* указывает на его китайское происхождение: кит. *bag-shi* < *bag* – ‘знающий эрудированный’, *shī* ‘учёный’ [23, с. 202]. Семантика его двух компонентов символизирует о том, что основная смысловая нагрузка слова

акцентирована на уровне духовных реализаций, мудрости человека, которым его называют.

Наряду с термином *baqsi* в древнетувинских текстах встречается также санскритизм *ačari* ~ *ačari* < скр. *ācārya* – ‘учитель, наставник’. Например: *ol ačariqa jükünür iki eligin qavšurur* – ‘преклонившись перед тем наставником и сложив ладонями обе руки’ [13, с. 4].

Четкое терминологическое разграничение в древнетувинском языке для обозначения монахов (*tojın*) и духовных наставников (*baqsi*, *ačari* ~ *ačari*) подтверждает то, что в нем работали развитые функциональные стили. А мирян-священнослужителей, проводивших буддийские ритуалы, как в настоящее время в тувинском обществе, видимо, тогда просто не было. Подытожить вышеизложенное можно с помощью таблицы, отмечая наличие или отсутствие рассмотренных терминов в обоих языках.

	Quvray/ хуурак	bursarj	сангха	Šabi/ шавы	лама	Tojın/ тойун	Baqsi/ башкы	ačari
др.-уйг.	+	+	-	+	-	+	+	+
тув.	+	-	+	+	+	+/-	+	-

Таким образом, и в тувинском, и древнетувинском языках отмечается наличие соответствий четырех терминов: *хуурак* / *quvray* тув. – ‘послушник’, др.-уйг. – ‘монашеская община’; *šabi* / *шавы* тув., др.-уйг. – ‘ученик, послушник’; *baqsi* / *башкы* – ‘наставник, учитель’. В древнетувинском отмечены три лексемы *bursarj* – ‘буддийская монашеская община’, *ačari* ~ *ačari* – ‘наставник, учитель’, *tojın* / *тойун* – ‘буддийский монах’, отсутствующие в современном тувинском языке. Последний термин употреблялся в досоветский период, фиксируется в тувинском фольклоре.

В тувинском языке также отмечены два термина, не имеющие эквивалентов в древнетувинском: *сангха* – ‘буддийская монашеская община’ и *лама* – ‘1. Буддийский священнослужитель; 2. Буддийский монах; 3. Духовный наставник,

Учитель’. Первая лексема является современным заимствованием через русский язык, а вторая – тибетизмом.

Таким образом, сравнительный анализ буддийских терминов в тувинском и древнетувинском языках показал, что большинство терминов в обоих языках совпадают и семантически близки. В результате анализа 13 терминов выявлено, что общими для этих языков являются 9 терминов. Семантика этих лексем в обоих языках совпадает полностью или частично. Различия в семантике выявлены в двух терминах: *quvray* / *хуурак*, *šazan* ~ *šazin* / *шажын*. В современном тувинском языке не обнаружено двух терминов, относящихся к наименованиям служителей буддийского культа: *bursarj*, *ačari*, и в то же время функционируют три термина, не отмеченные в древнетувинском: *Өөредиг*, *лама*, *сангха*. Один термин для современного тувинского языка является архаизмом и характерен для тувинского фольклора. Два термина *ном* и *башкы* в современном тувинском языке имеют семантику, выходящую за рамки религиозной терминологии.

#### Список сокращений

тув. – тувинский  
др.-уйг. – древнетувинский  
монг. – монгольский

#### Список информантов

Айлан Григорьевна	Аяс Алексеевич.
Чингис Васильевич	Жанна Кирилловна
Буяна Викторовна	Азияна Олеговна
Шолбана Николаевна	Шолбан Григорьевич
Орлан Андреевич	Валерия Алдын-ооловна
Чечен Баярович	Чодураа Григорьевна
Маадыр Валерьевич	Чыргал Докпалович
Омак Алдын-оолович	Нина Опей-ооловна
Вадим Вячеславович	Олег Дадар-оолович
Чингис Сергеевич	Саяна Алексеевич

#### Библиографический список

1. *Тувинско-русский словарь*. Москва: Советская энциклопедия, 1968.
2. Монгуш М.В. *История буддизма в Туве*. Новосибирск: Наука, 2001.
3. Тенишев Э.Р. Тюркские языки в синхронии и диахронии. Древние тюркские языки и их изучение. *Вопросы филологии*. 2005; № 1. Ч.: 41 – 47.
4. Тугушева Л.Ю. *Раннесредневековый тюркский литературный язык. Словесно-стилистические структуры*. Санкт-Петербург: Петербургское Востоковедение, 2001.
5. Тенишев Э.Р. Тюркскоязычных письменных памятников языки. *Языки мира: Тюркские языки*. Москва, 1996: 35 – 46.
6. *Научный архив Тувинского института гуманитарных и прикладных социально-экономических исследований. Фольклорный фонд*. Т. 152, д. 595 в.
7. *Научный архив Тувинского института гуманитарных и прикладных социально-экономических исследований. Фольклорный фонд*. Т. 216, д. 873 б.
8. *Научный архив Тувинского института гуманитарных и прикладных социально-экономических исследований. Фольклорный фонд*. Т. 219, д. 886 б.
9. *Толковый словарь тувинского языка: в 2-х т.* Новосибирск: Наука, 2003; Т. I.
10. Монгуш С.С. Тыва нийтилел бо хүн. *Шын*, 2016; 13 ноября.
11. Салчак Б.А. Шын бижилпиңер. *Шын*, 2007; 12 ноября.
12. Чүгте быжыг дем херек. *Шын*, 2014, 02 октября.
13. *Древнетюркский словарь*. Ленинград: Наука, 1969.
14. Абаев Н.В., Хомушук О.М., Бичелдей У.П. *Төп Азияда буддизм: төөгүзү, өөредигниң эге үнөдизинери болгаш культуразы*. Өөредилге пособиеси. Кызыл, 2018.
15. Тамба С. Донгада кыдык. *Төрзэн чогаал, 5 класс*. Кызыл: ТНУЧ, 1995: 62 – 65.
16. Куулар О. *Сарыг шажын өөредилиниң эге билгилери*. Кызыл, 1992.
17. Лудуп Р. Адың-шолан чажыттары. *Башкы*. Научно-методический журнал. 1996; № 6 (24): 79 – 84.
18. Геше Лобсанг Тхубтен. *Чырык дуза – III*. Кызыл, 2012.
19. Тулуш К. Ужурлар. *Улуг-Хем, литературный альманах*. 1986; № 63.
20. *Большой академический монголо-русский словарь*. Москва: Academia, 2002; Т. IV.
21. *Аас-кежиктиң алдын булаа*. Кызыл: Типография Госкомитета РТ по печати и информации, 1999.
22. Берзин А. *Опора на духовного учителя*. Санкт-Петербург: Нартанг, 2002.
23. Татаринцев Б.И. *Этимологический словарь тувинского языка: в 4-х т.* Новосибирск: Наука, 2000; Т. I.

#### References

1. *Tuvinsko-russkij slovar*. Moskva: Sovetskaya `enciklopediya, 1968.
2. Mongush M.V. *Istoriya buddizma v Tuve*. Novosibirsk: Nauka, 2001.
3. Tenishev E.R. Tyurkskie yazyki v sinhronii i diahronii. Drevnie tyurkskie yazyki i ih izuchenie. *Voprosy filologii*. 2005; № 1. Ch.: 41 – 47.
4. Tugusheva L.Yu. *Rannesrednevekovyy tyurkskij literaturnyy yazyk. Slovesno-stilisticheskie struktury*. Sankt-Peterburg: Peterburgskoe Vostokovedenie, 2001.
5. Tenishev E.R. Tyurkoyazychnyy pis'mennyy pamyatnikov yazyki. *Yazyki mira: Tyurkskie yazyki*. Moskva, 1996: 35 – 46.
6. *Nauchnyy arhiv Tuvinskogo instituta gumanitarnyyh i prikladnyh social'no-'ekonomicheskikh issledovaniy. Fol'klorny fond*. T. 152, d. 595 v.
7. *Nauchnyy arhiv Tuvinskogo instituta gumanitarnyyh i prikladnyh social'no-'ekonomicheskikh issledovaniy Fol'klorny fond*. T. 216, d. 873 b.
8. *Nauchnyy arhiv Tuvinskogo instituta gumanitarnyyh i prikladnyh social'no-'ekonomicheskikh issledovaniy Fol'klorny fond*. T. 219, d. 886 b.
9. *Tolkovyy slovar' tuvinskogo yazyka: v 2-h t.* Novosibirsk: Nauka, 2003; T. I.
10. Mongush S.S. Tyva niitilil bo hyn. *Shyn*, 2016; 13 noyabrya.
11. Salchak B.A. Shyn bizhiliher. *Shyn*, 2007; 12.noyabrya.
12. Chygle byzhyg dem herek. *Shyn*, 2014, 02 oktyabrya.
13. *Drevnetyurkskij slovar*. Leningrad: Nauka, 1969.
14. Abaev N.V., Homushku O.M., Bicheldej U.P. *Tөп Азияда буддизм: төөгүзү, өөредигниң эге үнөдизинери болгаш кул'туразы*. Өөредилге posobiezi. Kyzyl, 2018.
15. Tamba S. Dongada kadyk. *Tөр'e en chogaa, 5 klass*. Kyzyl: TNYCh, 1995: 62 – 65.
16. Kuular O. *Saryg shazhyn өөредилиниң эге билгилери*. Kyzyl, 1992.
17. Ludup R. Adyң-sholaң chazhyttary. *Bashky*. Nauchno-metodicheskij zhurnal. 1996; № 6 (24): 79 – 84.
18. Geshe Lobsang Thubten. *Chyryk duza – III*. Kyzyl, 2012.
19. Tulush K. Uzhurlar. *Ulug-Hem, literaturnyy al'manah*. 1986; № 63.
20. *Bol'shoj akademicheskij mongol'sko-russkij slovar*. Moskva: Academia, 2002; T. IV.
21. *Aas-kezhiktin aldyn bulaa*. Kyzyl: Tipografiya Goskomiteta RT po pechati i informacii, 1999.
22. Berzin A. *Opora na duhovnogo uchitelya*. Sankt-Peterburg: Nartang, 2002.
23. Tatarincev B.I. *Etimologicheskij slovar' tuvinskogo yazyka: v 4-h t.* Novosibirsk: Nauka, 2000; T. I.

Alieva P.M., Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: uzlipat066@mail.ru

**VERBAL CHARACTERISTICS OF THE FUNERAL RITE IN THE ARAB AND AVAR CULTURES.** The article presents a linguoculturological analysis of expressions of condolence in the funeral rites in the Arab and Avar cultures. The purpose of the article is to determine the conceptualization of condolence expressions in Avar and Arab languages and to describe the verbal behavior of the ethnoses. The material consists of 31 expressions of condolence in Arabic and 16 in Avar, which are isolated by a continuous sampling method from lexicographic sources of the compared languages. The relevance of the topic under research is stipulated with the relevance of the anthropocentric linguistics and the increasing communicative activity of Russians and Arabs. The material for research is the information of Arabic sites, dictionaries, scientific sources stated in the list of references in the end of the article. Scientific originality in the material of research allows to determine common and differential features in verbal behavior of Avars and Arabs, in real scripts expressing the condolence. It is the field of human practice of Avar and Arab ethnoses, which haven't been studied in the comparative aspects.

**Key words:** condolence, conceptualization, ethics, prototypical scenario, ethnic comprehension, verbalized behavior.

П.М. Алиева, зав. кабинетом кафедры арабского языка, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», г. Махачкала, E-mail: uzlipat066@mail.ru

## ВЕРБАЛЬНОЕ ПОВЕДЕНИЕ В ЭТИКЕТЕ ПОГРЕБАЛЬНОГО ОБРЯДА В АРАБСКОЙ И АВАРСКОЙ КУЛЬТУРАХ

Статья посвящена лингвокультурологическому анализу выражений соболезнования ритуала похорон в арабской и аварской культурах. Цель статьи – определение концептуализации выражений соболезнования в аварском и арабском языках и описание вербального поведения, принятого в этих этносах. Материалом послужили 29 выражений соболезнования в арабском и 15 в аварском языках, которые вычлениены методом сплошной выборки из лексикографических источников сопоставляемых языков. Актуальность исследуемой темы обуславливается как значимостью антропоцентрической лингвистики, так и возрастающей коммуникативной активностью россиян и арабов. Материалом исследования послужили данные арабских сайтов, словари, источники, указанные в списке использованной литературы в конце статьи. Научная новизна в материале исследования, в полученных результатах позволила определить общее и дифференциальное в вербальном поведении аварцев и арабов в реальных сценариях выражения соболезнования. Эта область человеческой практики аварского и арабского этносов в сопоставительном аспекте еще не изучалась и представлена в данной статье.

**Ключевые слова:** соболезнование, концептуализация, этика, прототипический сценарий, этническое восприятие, вербализованное поведение.

В современной лингвистике наиболее достоверны сведения, получаемые при изучении семантического пространства. Однако в духовных концептах описание можно вести до определенного уровня, за которым лежит реальность, переживаемая, но не описываемая. Поэтому объект нашего исследования – семантическое пространство соболезнования в ритуале похорон, которое не только переживается, но и осязаемо представляется, вызывает определенный научный и практический интерес. Обращение именно к этикету вербального поведения при похоронах объясняется тем, что в известной нам литературе эта область человеческой практики на материале аварского и арабского языков для изучения не привлекалась [1 – 8].

Вербальное поведение в этикете похорон – это мини-картина мира, которая передается из поколения в поколение и чаще всего вербализована устоявшимися сочетаниями слов. Эта особенность вербального выражения соболезнования предопределила цель нашей статьи – описание вербального поведения аварцев при выражении соболезнования, что представляется весьма актуальным.

Похоронный обряд в аварской и арабской культурах в целом схож, так как и та, и другая стороны исповедуют ислам и опираются на религию, но наблюдаются и некоторые отличия. Исламские ученые единогласны в том, что выражение скорби должно быть сдержанным и не нарушать морально-этических правил: плакать разрешается, но, не повышая голоса, запрещается кричать и громко рыдать, как это делали до появления ислама – во времена джахилии [5]. Ислам строго запрещает приглашать плакальщиц в свой дом в дни траура и после, т.к. покойный подвергается каре из-за плача по нему. Об этом говорится в следующем хадисе: «...Поистине, покойный подвергается мучениям из-за того, что родные оплакивают его» (Аль-Бухари; Муслим).

В хадисе сообщается, что когда у одной женщины умер ребенок, она рыдала, и посланник Аллаха (عليه السلام) указал: «يا بغي الله واصبري» «Бойся Аллаха и прояви терпение!» и добавил: «إنما الصبر عند الصدمة الأولى» «Важным является терпение, проявленное в то время, когда постигла беда». Выражение соболезнования родным покойного является очень важным морально-этическим правилом, как в аварской, так и в арабской культурах.

Соболезнование تعزية [ta'ziyatun] означает совершение наставления человеку, которого постигло горе, в целях его успокоения. Словами соболезнования необходимо постараться помочь человеку перенести то, что с ним случилось, утешить. В случае если тот, кто хочет выразить соболезнование, занят и не может приехать, он может воспользоваться для этого телефоном. Однако в аварской этничности соболезнование «зигара бай» принято выражать только лично.

И арабы, и аварцы выражают свое сочувствие, чтобы успокоить родственников и обращаются к Всевышнему, прося Его простить грехи покойного и желая умершему оказаться в раю. Целью соболезнования у арабов является утешение человека, которого постигло несчастье: التعزية: الغرض من التعزية: الدعاء، والحمل خاف الغرض من التعزية: على الصبر، والنهي عن الجزع، وهذا يحصل مع طول الزمان.

«Действительно, цель соболезнования – молитва, проявление терпения и запрещение скорби, и происходит это с течением времени» [4].

Как только верующий человек услышит о смерти, необходимо произнести следующие слова: «إنا لله وإنا إليه راجعون» «Поистине, все мы созданы Аллахом, и все мы вернемся именно к Нему и будем воскрешены» (сура «Аль-Бакара», аят 156). «О, мой Создатель, даруй мне терпение в

моем несчастье и вознаграждение за это и одари меня лучшим взамен этого несчастья».

При выражении соболезнования немаловажную роль играют не только слова, которые произносит соболезнующий, но и манеры коммуникативного поведения: пожатие руки, сочувствие, тон. При этом у арабов принято говорить: غفر الله له! – «Да простит (Аллах) (наделит прощением) вашего покойного»; غفر الله له! – «Да простит его Аллах!» [3, с. 566]. «أسكنه الله فسيح جناته» – «Да поселит его Всевышний в раю!» [3, с. 141, 364]. Ср. также: تغمد الله الفقيد برحمته! – «Да будет Аллах к нему милосерден» (об усопшем) [3, с. 571]; رحمته الله! – «Да смилуется над ним Аллах!» [3, с. 291]. В следующих пожеланиях соболезнующий желает покойному, чтобы его могила была орошена Всевышним. Вода, особенно в пустыне – роскошь. Арабы относятся к ней как к источнику жизни. Можно предположить, что «оросит» в данном выражении, значит, подарит свою милость. «يبل الله ترأه» – «Да оросит Аллах его землю» [3, с. 82];

سقى الله ضريحه وتوَّره – «Да оросит Всевышний его могилу и осветит ее!» [3, с. 362]; «Да улучшит Аллах его сырую землю; «Да будет земля ему пухом!» [4, с. 463 – 464]. «أكرم الله ميتاً» (досл.: Да окажет почёт Аллах его местопребыванию); «Да будет земля ему пухом!» [3, с. 684]. Это выражение можно понять как пожелание, чтобы Аллах удостоил почётом покойного и сделал обитателем рая. В арабском обществе близким родственникам покойного принято говорить слова поддержки и утешения: «أطلب للعائلة العزاء والسلوى» – «Я желаю вашей семье утешения и терпения» [3, с. 514]; «نسال لعائلة الفقيد الصبر والسلوان» – «Желаем семье покойного терпения и утешения» (слова соболезнования у христиан) [3, с. 356]. «ورحمنا وإياك استجاب الله دعائكم» – «Да ответит Аллах вашей мольбе и простит нам и тебе»; «أعظم الله أجرك وأحسن جزاءك» – «Да воздаст тебе Аллах больше воздаяния, облегчения в трудностях!» [7, с. 306]; «يحسن الله جزاءك وغفر لميتك» – «Да одарит тебя Аллах большим вознаграждением и наделит прощением твоего умершего!» [7, с. 312]; «أنتك صبرا» – «Да поддержит тебя Всевышний в горе!»; «خير الله ميتك» – «Да пробудит в тебе Аллах терпение»; «أجزل لنا ولك بالصبر أجرا» – «Аллах щедр на нас и тебя за терпение воздаянием» [9]. «الفيقيد الرحمي لأهله الصبر والسلوان» [9]. «Покойному милость, а его родственникам терпение и утешение»; «أفرغ الله قلبك» – «Да наполнит Аллах твое сердце терпением!». Выражая сочувствие родственникам покойного, арабы призывают крепиться, не падать духом: «أكمد منك» – «Я скорблю вместе с Вами» [4, с. 463]; «شد حيك» – «Крепитесь!» [4, с. 463]; «أعطف» – «Я Вам так сочувствую!» [4, с. 463]; «شد روحك» – «Не падайте духом!» [4, с. 464]. При сообщении о смерти близкого человека египтяне говорят: أبقي الله – «Долгих вам лет!» [3, с. 80]; «... يا بغي في حياتك،» – «Приказал тебе долго жить, о ...!» [3, с. 81; 4, с. 463]. Как следует из цитированных речевых клише, арабы желают родственникам умершего долгих лет жизни и здоровья. Те, кому соболезнуют, должны ответить следующими выражениями: «جزاك الله خيرا» – «Да вознаградит и тебя Аллах добром!» и т.д.

Испытания, посланные человеку Всевышним, надо переносить с терпением. Когда дочь пророка (عليه السلام) потеряла своего сына и сообщила ему об этом, он сказал: «إن لله ما أخذ، وله ما أعطى، وكل شيء عنده بأجل مستقير، فلتصبري ولتحتسبي»

«Поистине, Аллаху принадлежит то, что Он забрал (усопшего), и то, что Он даровал (младенца), и для всего предопределил Он свой срок... Проявляй же терпение и надейся на награду Аллаха» [10, с. 8].

Существуют и такой хадис: «ما لعبدي المؤمن إذا قبضت صفيه من أهل الدنيا ثم أحسبه إلا الجنة» – «Если в мире после того, как Я заберу душу одного Моего любимого раба, Мой верующий раб проявит терпение, поразмыслит над тем, что его ожидает



благое воздаяние, то я обязательно вознагражу его, одарив Раем» [аль-Бухари].

Этика аварцев предполагает переживание горя слезами. Ср. авар.: *Maɣlu kluɣo batliab bukuɣne biɣa: ɕoɣa bɕaɕu nɕaɕluɣneɕ, ɕoɣaɕ bɕaɕluɣna buɣaɕ* – «Слезы бывают двух видов: одни сами льются, другие те, что льются по "заказу"» [2]. Здесь имеются в виду лицемерные люди. Ср. авар.: *Подоула реб бералдасаги цунаги, глорцула реб чехьалдасаги цунаги* – «Остерегайтесь глаз, которые не плачут, и живота, который не наедается» [2, с. 184]. Ср. также: *Ракунтун глордани бецаб бадисаги магу баккулеб* «Если плакать от горести в сердце, из слепых глаз тоже могут пойти слезы» [2, с. 366]. Аварцы также призывают проявлять терпение в горе: *Хварзда хадур члагоялрилынеб егуларо* – «Нельзя живым идти вслед за мертвыми» [2, с. 435]. Это выражение произносится для успокоения родственников умершего. Имеется в виду, что люди должны жить сегодняшним днем ради вознаграждения Всевышнего, ради оставшихся в живых, кому помощь и поддержка нужны не меньше. А умершего уже не вернуть. Аварцы желают мертвому благоденствия в потусторонней жизни: *Дунял ключон тараб ахираткун вохизе гъавегу!* – «Чтобы пребывал в раю».

У аварцев принято говорить: *Иманалда тловитун ватаги* – «Да проводят (покойного) как мусульманина!»; *Рух! иманал дабосун батаги!* – «Чтобы душа (покойного) была взята с верой».

Если у аварцев умирают маленькие дети, они говорят: *Алжан къачлазе арае ватаги гъав Аллагъасул лагъ* – «Чтоб его смерть была для обустройства им рая». В случае смерти родителей, у которых остались дети, принято говорить: *Гъезиекъчлеб глурмо, лымалазе къегу!* – «Детям чтобы была дарована жизнь, которая не была дана (Всевышним) родителям!».

Неизбежность гибели человека отражена в семантике следующего выражения, ср.: *Аллагъасул къадар щун буге* – «Предопределение Аллаха дошло».

Рукопожатия, объятия и поцелуи при выражении соболезнования не являются обязательными. В случае если человек приехал издалека, они возможны. Выражать соболезнование следует в первые три дня после смерти, а потом это уже неуместно, так как целью является облегчение сердца того, кого постигла горест. В течение этого временного промежутка отчаяние и горе отходят [8]. Сказать слова поддержки нужно успеть в трехдневный срок, особенно тем, кто живет рядом.

В книге «Фатх аль-Джавад» отмечается, что для того, кто не был оповещен о смерти своевременно, эти три дня начинаются с того момента, когда он узнает о ней.

По мнению известных исламских ученых, таких как имам аш-Шафи, ибн Муфлах, имам Мардави, шейх Ваххбат Захили, четкие границы сроков выражения соболезнования строгие: *ليس في التعزية شيء مؤقت (أي محدد)*.

– «В соболезновании нет ничего определенного» [4].

Подразумевается, что нет определенного времени для выражения соболезнования. Свою скорбь принято выражать один раз. Во время соболезнования

мужчины и женщины собираются в доме покойного в разных комнатах, читают Коран, делают дуа. Оставаться в доме покойного на ночь запрещено, чтобы не причинять хозяевам неудобств. Родственники или соседи готовят еду в этом доме в течение трех дней. Греха в этом нет. Желательно угощать тех, кто приехал издалека без излишеств [7]. Это связано с тем, что близким умершего не до приготовления пищи. Всевышний мерит милостью искренностью побуждений, а не деньгами.

После трапезы мужчинам необходимо отправиться на кладбище [5]. Изречение Пророка Мухаммада (ﷺ) гласит: *هم الذين لا يطيرون ولا يسرفون ولا يكتون وعلى ربهم يتوكلون*.

«Семьдесят тысяч из моих последователей войдут в рай без разбирательства. Затем добавил: это те, которые не считают дурным предзнаменованием, не воруют, не обжигаются и уповают на Аллаха». Или другой вариант: «Моя община не может терпеть четырех обычаев язычества: хвастовство добрыми делами, порочение происхождения других людей, суеверие (якобы плодородие зависит от звезд) и плач по мертвым» [6].

Также обязательным является после смерти человека совершение джа-наза-намаза. Наш пророк (ﷺ) во время совершения этого намаза читал молитву для умерших [8].

Колыбель, олицетворяющая надежды, говорит о земной и духовной ипостаси человека, возможности второго рождения, рождения свыше через совершенствование духа. Связь с Богом становится вторым рождением, глубоким духовным процессом.

Колыбель, олицетворяющая надежды, говорит о земной и духовной ипостаси человека, возможности второго рождения, рождения свыше через совершенствование духа. Связь с Богом становится вторым рождением, глубоким духовным процессом.

Как следует из проведенного анализа речевого поведения аварцев и арабов при выражении соболезнования, этот вербальный ритуал обладает общими и дифференциальными признаками. Общим правилом для арабов и аварцев является выражение соболезнования в трехдневный срок человеку, которого постигло горе. У арабов выражения, которые соболезновующий произносит, обращены к Всевышнему («Да простит (Аллах) (наделит прощением) вашего покойного»; «Да поселит его Всевышний в рай!»; «Да будет Аллах к нему милосерден» и т.д.

Из вышесказанного можно сделать следующий вывод: в аварском социуме люди больше проявляют свои эмоции, чем арабы. Арабы, с малых лет приученные соблюдать все нормы ислама, стараются быть более сдержанными в проявлении чувств, что, как нам представляется, обусловлено особенностями воспитания. Арабы с малых лет внушают ребенку, что смерть неизбежна, и человек не в состоянии перебороть извечный порядок, существующий в этом мире по воле Всевышнего.

#### Библиографический список

1. Алиева П.М., Магомедова С.И. *Успехи современной науки и образования*, Белгород. 2017; № 7: 102 – 105.
2. Алиханов С. *Авар кичабиваабиял*. Москва, 2013.
3. Баранов Х.К. *Арабско-русский словарь*. Ташкент: «Камалак», 1994.
4. Ибрагимов И.Д. *Учебник арабского языка*. II уровень (средний этап). Пятигорск, 2015.
5. *Обряд погребения умерших в исламе*. Available at: <http://funeralportal.ru/library/1114/12592.html>
6. *Подготовка к смерти*. Available at: <http://funeralportal.ru/library/1114/12592.html>
7. *Сущность смерти и похоронный обряд (По махабу имама Шафии)*. Махачкала, 2009.
8. Традиции мусульманских похорон. Available at: <https://propohoron.ru/pohoron/musulmanskle.html>

#### References

1. Alieva P.M., Magomedova S.I. *Uspehi sovremennoj nauki i obrazovaniya*, Belgorod. 2017; № 7: 102 – 105.
2. Alihanov S. *Avar kicabivaabiyal*. Moskva, 2013.
3. Baranov H.K. *Arabsko-russkij slovar*. Tashkent: «Kamalak», 1994.
4. Ibragimov I.D. *Uchebnik arabskogo yazyka*. II uroven' (srednij `etap). Pyatigorsk, 2015.
5. *Obyriad pogrebeniya umershih v islame*. Available at: <http://funeralportal.ru/library/1114/12592.html>
6. *Podgotovka k smerti*. Available at: <http://funeralportal.ru/library/1114/12592.html>
7. *Suschnost' smerti i pohoronnyj obryad (Po mazhabu imama Shafii)*. Mahachkala, 2009.
8. Tradicii musulmanskih pohoron. Available at: <https://propohoron.ru/pohoron/musulmanskle.html>

Статья поступила в редакцию 02.12.19

УДК 811.512.156

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10295

**Sereedar N.Ch.**, Cand. of Sciences (Philology), senior associate scientist, Head of Linguistic Departement (Kyzyl, Russia),  
E-mail: sereedar.62@mail.ru

**EXISTENTIAL MODELS IN TUVAN MEANING CHARACTER OF PEOPLE.** The article analyzes the structure and semantics of existential models with the meaning of the character of people in Tuvan language, and their semantical variations. The objects which are located in certain space could be not only physical, material but also of ideal characteristic, that are quality of people or animals, characteristics, habits, feelings and other psychological ideas. The researcher investigates relation between structural and substantial aspects of the existential models and studies the meaning of every construction and on their basis. The work shows the semantical variations of basic sentences, and furthermore the lexical limitations in the structure of the existential models.

**Key words:** elementary simple sentences, model, block diagram, being models, characterizing value and correctly.

**Н.Ч. Серээдар**, канд. филол. наук, ведущ. науч. сотр., рук. группы языкознания Тувинского института гуманитарных, прикладных и социально-экономических исследований, г. Кызыл, E-mail: sereedar.62@mail.ru

## БЫТИЙНЫЕ МОДЕЛИ В ТУВИНСКОМ ЯЗЫКЕ: ХАРАКТЕРИЗУЮЩИЕ ЗНАЧЕНИЯ

В статье анализируются структура и семантика бытийных предложений с характеризующими значениями в тувинском языке. Выявляются семантические варианты данных моделей. Объекты, пребывающие в некотором пространстве, могут быть не только физическими, материальными, но также и идеальными: свойства людей или животных, черты характера, привычки, чувства и некоторые другие психические представления. Исследованы взаимодействия формальной и содержательной сторон бытийных моделей, выявлено лексическое наполнение каждой модели, и на этой основе показаны семантические варианты элементарных простых предложений, а также отмечены лексические ограничения в наполнении бытийных моделей.

**Ключевые слова:** элементарные простые предложения, модель, структурная схема, бытийные модели, характеризующее значение.

Актуальность данной статьи определяется состоянием изученности бытийных моделей элементарного простого предложения в тувинском языке. Недостаточная изученность синтаксического строя современного тувинского языка обуславливает необходимость проведения синтаксических исследований на уровне языковых единиц, то есть изучения структурно-семантических моделей синтаксических единиц, в частности единиц простого предложения.

Структурно-семантические модели простого предложения выявляются и описываются на материале современного карачаево-балкарского – Ахматов [1]; Кетенчие [2]; Додуева [3]; Хуболов [4] и башкирского языков – Тикеев [5]. Исследования простого предложения в языках Сибири, ориентированные на модельное представление, начались в конце 80-х годов прошлого века. Под этим углом зрения были изучены предложения тюркских языков: алтайского – Тыбыкова [6]; Байжанова [7]; уйгурского – Абдуллаев [8]; шорского – Телякова [9]; Невская [10], тувинского – Серээдар [11], Сагаан [12]; хакаского – Чугункова [13]. Результаты исследований моделей предложений местонахождения, наличия / отсутствия и количества в тюркских языках Сибири были представлены в коллективной монографии Серээдар, Скрибник, Черемисина [14], а также глагольных моделей в тюркских языках Сибири – Черемисина, Озону, Тазранова [15].

Научная новизна исследования состоит в том, что в работе впервые описаны бытийные модели с характеризующими значениями ЭПП с применением методов структурного моделирования и системного описания. Впервые анализируются семантические варианты ЭПП бытийных моделей тувинского языка.

В качестве объекта исследования используются тексты тувинского языка. Предметом исследования являются элементарные простые предложения с бытийными моделями. В качестве цели исследования ставится выявление бытийных моделей элементарных простых предложений тувинского языка и их вариантов, анализ их связей в системе простого предложения.

Модель ЭПП фиксирует необходимые компоненты синтаксической единицы, которые представляются с помощью традиционных «естественно-семантических классов слов». План выражения ЭПП можно представить в виде структурной схемы. Планом содержания ЭПП является пропозиция – абстракция, которая соответствует смыслу предложения как знака языка. По М.И. Черемисину, основной синтаксической единицей является элементарное простое предложение (ЭПП). ЭПП как языковая сущность недоступна прямому наблюдению, поэтому его записывают в виде моделей, в которых отражается понимание исследователем структурно-семантического устройства этих языковых объектов [16]. Модели бытийных предложений описывают ситуации наличия, присутствия некоторого объекта (объектов) в некотором пространстве. В центре нашего внимания – модели {NLoc NNom бар (cop)}, {NLoc NNom хэй/эвэзш (cop)}, {NLoc NNom (cop)} и {NNom NLoc (cop)}, системно связаны между собой различными отношениями в плане выражения и в плане содержания. Все эти модели передают некоторый единый «глобальный смысл», выражая разные, и по-разному, отношения между объектами, локализованными в пространстве, и пространствами, вмещающими эти объекты. Как было уже показано, и объект, и пространство в контексте рассматриваемой проблемы – это соотносительные семантические категории, не имеющие самостоятельного смысла вне этого соотношения. Как объекты, так и пространства представлены целым рядом типов и видов, которые закономерно сочетаются друг с другом или не сочетаются.

Мы посчитали возможным объединить разные конкретные модели наличия и отсутствия, составляющие единую микросистему, в общем представлении гипермодели, которая предполагает обязательные позиции локализатора – NLoc и объекта NNom. В процессе анализа материала мы касались и некоторых других синтаксических форм, которые в определенных отношениях очень близки к основному объекту нашего анализа, способны передавать почти тот же самый смысл, однако довольно существенно отличаются от него составом своих именных компонентов, их количеством и «качеством», т.е. функциями.

Все модели, рассмотренные выше, построенные по разным структурным схемам и выражающие разные смыслы и оттенки смыслов, объединяются в одну систему на том основании, что во всех них выражается единое значение, единое отношение между объектом и пространством: в них сообщается о том, где временно или постоянно находится или не находится объект, в каком материальном или идеальном пространстве он присутствует или отсутствует. Все эти предложения (и модели, по которым они построены) можно назвать бытийными. Они описывают ситуацию, «где находится данное лицо или предмет, или идеальный объект – «определенный» признак, присущий предмету или лицу.

Все эти предложения характеризуются структурными схемами одного типа: локализатор NLoc, какого бы рода «пространство» он не обозначал, занимает первую позицию, объект NNom – вторую; далее следует позиция предиката, которую занимают слова типа бар, хэй, эвэзш, чогул без связки или со связкой, либо просто позиция связки, которая тоже часто остается пустой. Таким образом, порядок NLoc NNom – существенный признак, характеризующий все бытийные модели предложений.

Как уже говорилось выше, бытийным предложениям противостоят внешне сходные, но содержательно существенно отличные от них предложения. Мы называем их предложениями местонахождения (локальные предложения). В них сообщается не о том, где находится нечто, а о том, кто или что находится в данном месте – помещении или пространстве, материальном или идеальном.

На материале тувинских высказываний видно, что предложения бытийного типа существенно отличны от того, что выделяют и характеризуют русисты. Мы постараемся выделить различия предложений местонахождения по сравнению с бытийными.

Существенная особенность состоит в том, что бытийные предложения в подавляющем большинстве случаев строятся здесь с предикатом бар, тогда как в русском языке предикат есть употребляется гораздо реже. В тувинском языке предложения наличия без бар – {NLoc NNom (cop)} – относительно редки, как показал детальный анализ материала, они стилистически маркированы, являются достоянием книжной речи и для живой устной речи мало характерны. В русском языке они вполне нормативны и типичны как для устной, так и для письменной речи. Предложения местонахождения в тувинском языке, наоборот, исключает предикат бар. Они строятся по схеме {NNom NLoc (cop)}, которая и заключает в себе семантику нахождения в определенном месте кого-то или чего-то. Принципиальное отсутствие позиции предиката бар здесь не менее значимо, чем порядок компонентов.

Сравнивая модели наличия объекта в некотором пространстве {NLoc NNom бар (cop)}, ее структурного варианта {NLoc NNom} и модели количественной оценки наличных объектов {NLoc NNom хэй/эвэзш (cop)}, мы убеждаемся в том, что в их внутренней организации, в составе и принципах заполнения их основных позиций нет существенной разницы. Их различает, во-первых, лексико-семантический состав предикатов (отсутствие или наличие семы 'количество'), во-вторых, лексико-семантические ограничения, связанные с тем, что идеальные объекты и пространства со второй моделью соотносятся не во всех случаях. Таким образом, общего в них обнаруживается больше, чем различающего, противопоставляющего их друг другу. Это является основанием объединить обе рассмотренные модели в общее понятие гипермодели.

Модель отсутствия объекта в некотором пространстве {NLoc NNom чок (cop)} и целый ряд предикатов отсутствия, производные от слов чок (чогул = ул, чогул = ул = у, чогул = ул = ду, чогул = ул = дур, чок – тур) и экспрессивная форма отсутствия бар эвэс и модель количественного отсутствия наличных объектов {N сурал/алага (cop)} различаются по внутренней организации, составу и принципах заполнения основных позиций.

Материальным локализаторам и объектам противостоят идеальные, представленные абстрактными существительными, характеризующими внутренний мир человека. В этом случае духовная сущность человека, мир его чувств, мыслей, интересов и т.п. предстают как своего рода духовное пространство, где пребывают его конкретные переживания, ощущения, чувства и мысли.

Н.Д. Арутюнова формы, обозначающие «нематериальные пространства», называет «квазилокализаторами», употребление которых ведет к метафоризации предложений [17].

«Пространство», в котором они присутствуют (или отсутствуют), также может быть и физическим, и психическим (или метафорическим). Но таких слов немного, и такое словоупотребление мало характерно для тувинского языка. В качестве идеальных локализаторов выступают абстрактные существительные, характеризующие «вместилища» и «хранилища» духовных сущностей – мыслей, чувств, переживаний, отношений людей: сэткил=и=н=де 'в его душе', саягыж=и=н=да 'в его душе', чаң=и=н=да 'в его характере', шуугмчүлел=и=н=де 'в его критике', негелде=и=н=де 'в его требовании', чаңчыл=и=н=да 'в его обычае', илеткел=и=н=де 'в его докладе', удуртулга=и=н=да 'в его руководстве' и некоторые другие, также осмысляемые как «вместилище» определенных содержания: понятий, представлений, знаний и т.п. Например:

Айыжыда чаң-на бар ийин (Сүрүң-оол, 2 т, 90, 1992).

Айыжы=да чаң-на=Ø бар ийин

А йыжы=LOC характер=NOM=PTCL есть MODPTCL

У Айыжы есть ведь характер.

Айыжы чаңныг.

Айыжы чаң=ныг

Айыжы=NOM характер=POSSV

Айыжы имеет характер.

Идеальные локализаторы выражаются абстрактными существительными типа *сеткил* = *де* 'в моей душе', *аажы-чаңы=ы=н=да* 'в его характере' и т.п. В роли объектов при них обычно выступают абстрактные существительные или словосочетания, состоящие из прилагательного и абстрактного существительного типа *А + чүве*, *А + тала*, обозначающие состояние, характер человека. Например:

*Сеткилде анчыг чүве бар болгай* (Сүрүң-оол, НО, 74).

*Сеткил=де анчыг чүве=Ø бар болгай*

*Душа=LOC неприятный что-то=NOM есть MODPTCL*

(у меня) в душе ведь есть что-то неприятное.

При идеальных локализаторах типа *негелделер=и=н=де* – 'в его требованиях', *шүгүмчүлөл=и=н=де* – 'в его критике', *алаңзынышыкын=ы=н=да* – 'в моем сомнении' в качестве идеального объекта выступают также сочетания разных определений с абстрактными именами существительными: *бир утка* – 'какой-то смысл, основание', *чөптүг чүүл=дер* – 'справедливые соображения', *чылдагаан* – 'причина'. Например: *Янмааның шүгүмчүлелинде чөптүг чүүлдер бар* (Саган-оол, Д).

*Янмаа=ның шүгүмчүлөл=и=н=де*

*Янмаа=GEN критика=POSS/3Sg=LOC*

*чөп=түг чүүл=дер=Ø бар*

*справедливость=POSSV соображение=PI=NOM есть*

В критике Янмы есть справедливые соображения.

При локализаторах типа *айма=а=н=да* 'в их роду', *уг=у=н=да* – 'в их роду', *чаңчыл=ы=н=да* – 'в их обычае' часто выступают абстрактные существительные типа *ужур* – 'смысл', *утка* – 'смысл'. Например:

*Эрте-бурун тываларның бо чаңчылында ужур-ла бар* (Кенин-Лопсан, АБК, 110).

*Эрте-бурун тыва=лар=ның бо*

*Давний тувинец=PL=GEN этот*

*чаңчыл=ы=н=да ужур-ла=Ø бар*

*традиция=POSS/3Sg=LOC смысл=NOM=PTCL есть*

В этой традиции давних тувинцев есть какой-то смысл.

При личностных локализаторах особый тип объектов составляют сочетания прилагательных с некоторыми абстрактными существительными типа *чаң* – 'характер', *сагыш* – 'чувство', 'мысль', *сеткил* – 'душа', *аак-кээк* – 'вредность', *каприз*, *бак* – 'каприз, вредность', *кем* – 'вредность', с помощью которых выражаются черты характера, личные качества, свойства, психическое состояние людей. Например:

*Мезилдейде кандыг-даа чаң бар: (кажарлаза кажарлаар, чашпаалаза чашпаалаар. Дошкуруаар болза мырай ондагайлыг)* (Кенин-Лопсан, т. 2, 18).

*Мезилдей=де кандыг-даа чаң=Ø бар*

*Мезилдей=LOC какой=PTCL характер=NOM есть*

*кажарла=за кажарла=ар чашпаала=за чашпаала=ар*

*хитрить=COND хитрить=PrP подхалимничать=COND подхалимничать=PrP дошкуруаар=ар бол=за мырай ондагайлыг*

*ожесточить=PrP быть=COND то вообще опасность=POSSV*

У Мезилдея чего только нет в характере: (если захочет, то хитрит, если захочет, то подхалимничает, если жестокий будет, то вообще опасный).

При этих локализаторах бытующий объект может состоять из одного слова *чаң* – 'характер' с частицей *ла* без сочетания с прилагательным, подразумевающим под этим словом любой, всякого рода характер (от нее можно все ожидать). Например:

*(Ол өскүс). Мындыг улузуңарда чаң-на бар болдур ийин* (Сарыг-оол, АТ, 324).

*Ол өскүс. Мындыг улуз=у=ңар=да*

*Он сирота. Такой люди=POSS/2Pl=LOC*

*чаң-на=Ø бар бол=дур ийин*

*характер=NOM=PTCL есть PTCL MODPTCL*

(Он сирота...). У таких людей есть ведь (всякого рода) хатактер.

Анализ материала показывает, что объекты, пребывающие в некотором пространстве, могут быть не только физическими, материальными телами, но также и идеальными – свойствами людей или животных, черты характера, привычки, чувства и некоторые другие психические представления: *чаң* – 'характер', *бодал* – 'чувство', *төөгү* – 'легенда', *хүлээлге* – 'обязанность' и т.д., а также сочетаниями слов типа *элчок чүве* – 'что-то беспокойное', *багай сеткил* – 'злая мысль', *шынынгы чүүлдер* – 'справедливые замечания', *тыртыпчак чүве* – 'что-то неудобное':

*Коңгурааның иезиниң угунда бир тоолчурай берген төөгү бар* (Кенин-Лопсан).

*Коңгураа=ның ие=зи=нин уг=у=н=да*

*Конгураа=GEN мать=POSS/3Sg=GEN род=POSS/3Sg=LOC*

*бир тоол=чу=ра=й бер=ген төөгү=Ø бар*

*один мифологизировать=CV AUX=PP/3Sg история=NOM есть*

В роду матери у Конгурры есть одна мифическая история.

Как и основной вариант, вариант {N<sub>Loc</sub> N<sub>Nom</sub> (cop)} используется для выражения состояния человека. В нашей картотеке есть примеры, где в качестве идеального локализатора выступают абстрактные имена *сагыш=та* – 'в душе', *бодал=да* – 'в мыслях'. Например:

*оң бодалында Сегитмааның дүнеки аажызы* (Сүрүң-оол, 2 т, 1974, 130).

*Ооң бодал=ы=н=да Сегитмаа=ның*

*Он=GEN мысль=POSS/3Sg=LOC Сегитмаа=GEN*

*дүне=ки аажы=зы=Ø*

*ночной поступок=POSS/3Sg=NOM*

У него в мыслях ночной поступок Сегитмы.

Анализ материала показал, что по отношению к модели количественной оценки наличествующих объектов {N<sub>Loc</sub> N<sub>Nom</sub> хей /эвзэш (cop)} противопоставление материальных объектов идеальным фактически отсутствует. В отличие от основной модели наличия {N<sub>Loc</sub> N<sub>Nom</sub> бар (cop)} идеальные объекты здесь выступают в ограниченном количестве. Например:

*Херзэжен улуста чажыт-ла хөй* (Даржай, ЧЧ, 56).

*Херзэжен=Ø улус=та чажыт-ла=Ø хөй*

*Женщина=NOM народ=LOC тайна=NOM много*

У женщины много тайн.

В отличие от модели {N<sub>Loc</sub> N<sub>Nom</sub> бар (cop)} рассматриваемая сейчас модель не используется для характеристики нрава. Например, по-тувински не говорят *Оолакка кара сагыш хөй* – У Оолака много злых мыслей.

В качестве отсутствующего объекта могут выступать и абстрактные имена существительные, называющие идеальные объекты: определенные черты характера или личные качества, свойства человека – чаще отрицательные, которых нет у характеризуемого лица. Например:

*Уругда хоптак, ажырымчы сеткил чок ийин* (Сүрүң-оол, т. 2, 86, 1974).

*Уруг=да хоптак ажырымчы сеткил=Ø чок ийин*

*Девушка=LOC жадный ненасытный мысль=NOM нет MODPTCL*

У девушки нет жадности.

Но иногда (относительно редко) негативная характеристика указывает на отсутствие какой-то черты, заключающая в себе отрицательную оценку характеризуемого лица. Например:

*Ында кээрээр сеткил чок.*

*Ын=да кээрээр сеткил=Ø чок*

*Он=LOC жалеть=PrP душа=NOM нет*

У него нет жалости.

В позиции {N<sub>Loc</sub>} возможно абстрактное существительное, за которым стоит абстрактное представление. В таких предложениях отношение локализации метафоризируется. В сочетании с идеальными объектами *сагыш* – 'душа, мысль', *бодал* – 'мысль', *ужур* – 'вина, причина, беда', *чүве* – 'что-то', *салым-чол* – 'судьба', *аас-кежик* – 'счастье', *чуртталаа* – 'жизнь' конкретно-предметные локализаторы абстрагируются. Предложения этой группы в зависимости от значения делятся на три подгруппы:

– предложения, где {N<sub>Loc</sub>} представляет причину события, {N<sub>Nom</sub>} выражается словами с семантикой 'вина': *буруу* – 'вина', *хамык ужур* – 'причина, суть, дело (в том)' и т.п. Например:

*Хамык ужур Маңгыр чейзеңиң хөй малының дизиглериниң хайында* (Кудажы, 1 т, 163).

*Хамык ужур=Ø Маңгыр чейзеңиң хөй*

*Вся беда=NOM Маңгыр чейзеңиң хөй*

*мал=ы=ның дизиг=лер=и=ның хай=ы=н=да*

*скот=POSS/3Sg=GEN метка=PI=POSS/3Sg=GEN беда=POSS/3Sg=LOC*

Вся беда в метках многих животных чейзена (беда в том, что мальчик запутался в метках скота, который хотел украсть, и его поймали).

Сюда же примыкают предложения типа

*Ол эжиниң талазында.*

*Ол=Ø эж=и=ның тала=зы=н=да*

*Он=NOM друг=POSS/3Sg=GEN сторона=POSS/3Sg=LOC*

Он на стороне своего друга (в ситуации спора);

– предложения, выражающие 'сильное желание куда-то ехать'. Эти предложения соотносительны с предложениями, построенными по структурной схеме {N<sub>Loc</sub> N<sub>Nom</sub> (cop)} типа

*Сагыш=та – Ак-Төш* (Сүрүң-оол, А-Т).

*Сагыш=та Ак-Төш=Ø*

*Мысль=LOC Ак-Төш=NOM*

В мыслях – Ак-Төш (т.е. человек думает о собаке Ак-Төше).

и четко противопоставлены им по смыслу: в предложении

*Сагыш чүгле Мөкүл тайгазын=да* (Сүрүң-оол, А-Т, 75).

*Сагыш=Ø чүгле Мөкүл=Ø тайга=зы=н=да*

*Мысль=NOM только Мөкүл=NOM тайга=POSS/3Sg=LOC*

Мысли – только о (букв.: на) тайге Мөкүл – речь идет о том, что человек очень хочет, собирается поехать туда;

*Аныяк кижидир сен, ажы-төл, аас-кежик сээң мурнуңда* (Черлиг-оол, А, 12).

*Аныяк кижидир сен ажы-төл=Ø*

*Молодой человек=NOM=PTCL 2Sg дети=NOM*

*аас-кежик=Ø сээң мурну=ң=да*



счастье=NOM ты=GEN впереди=POSS/2Sg=LOC

Ты еще молодая женщина, дети, счастье – все еще у тебя впереди (люди успокаивают мать ослепшего ребенка).

В отличие от варианта {NLoc NNom бар (cop)} вариант {NLoc NNom (cop)} не используется для выражения характера человека. Например, нельзя сказать: *Он дарда ажырымчы сеткил\**.

Он дарда ажырымчы сеткил

Он дарда=LOC ненасытная жадность=NOM

У Он дара ненасытная жадность.

Таким образом, в центре нашего внимания были модели {NLoc NNom бар (cop)}, {NLoc NNom хэй/эвзэш (cop)}, {NLoc NNom (cop)} и {NNom NLoc (cop)}, системно связанные между собой различными отношениями в плане выражения и в плане содержания. Предложения с характеризующими значениями обозначают психическое состояние субъекта, эмоционально-психическое состояние субъекта, характер субъекта. Предложения, обозначающие характер человека типа *Сенде чаң-на бар ийин*, представляет собой системную для тувинского языка перефразировку моделей с именем субъекта в форме обладания типа *Сен чаңыг-ла сен ийин*.

#### Библиографический список

1. Ахматов И.Х. *Структурно-семантические модели простого предложения в современном карачаево-балкарском языке*. Нальчик, 1983.
2. Кетенчиев М.Б. *Структурно-семантическая организация простого предложения в карачаево-балкарском языке*. Москва, 2010.
3. Додуева А.Т. *Формально-семантические модели простых предложений с предикатами движения в карачаево-балкарском языке*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Махачкала, 1997.
4. Хуболов С.М. *Формально-семантические модели одностепенных фразеологизированных предложений в карачаево-балкарском языке*. Автореферат ... диссертации ... кандидата филологических наук. Нальчик, 1997.
5. Тикеев Д.С. *Основы синтаксиса современного башкирского языка*. Москва, 2004.
6. Тыбыкова А.Т. Исследования по синтаксису алтайского языка. Простое предложение. Новосибирск, 1991.
7. Байжанова Н.Р. *Базовая структурная схема элементарного простого предложения N1 Vf в алтайском языке*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Новосибирск, 1999.
8. Абдуллаев С.Н. *Структурно-семантические модели простого предложения в современном уйгурском языке*. Каракол, 1992.
9. Телякова В.М. *Простое предложение в шорском языке (в сопоставлении с русским)*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Новосибирск, 1994.
10. Невская И.А. *Типология локативных конструкций в тюркских языках Южной Сибири (на материале шорского языка)*. Автореферат диссертации ... доктора филологических наук. Новосибирск, 1997.
11. Серээдар Н.Ч. *Основные типы предложений с именным сказуемым в тувинском языке*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Новосибирск, 1995.
12. Сагаан Н.Я. *Система средств выражения пространственных отношений в тувинском языке*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Новосибирск, 1998.
13. Чугуноева А.Н. *Категория пространства в хакасском языке (на сравнительно-типологическом аспекте)*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Москва, 2016.
14. Серээдар Н.Ч., Скрибник Е.К., Черемисина М.И. *Структурно-семантическая организация предложений наличия, локализации, количества и отсутствия в тюркских языках Южной Сибири*. Новосибирск, 1996.
15. Черемисина М.И., Озона А.А., Тазранова А.Р. *Элементарное простое предложение с глагольным сказуемым в тюркских языках Южной Сибири*. Новосибирск, 2008.
16. Черемисина М.И. Исследование моделей ЭПП в тюркских языках Южной Сибири. *Гуманитарные науки в Сибири*. 1997; № 4: 56 – 61.
17. Арутюнова Н.Д., Ширяев Е.Н. *Русское предложение: Бытийный тип (структура и значение)*. Москва, 1983.

#### References

1. Ahmatov I.H. *Strukturno-semanticheskie modeli prostogo predlozheniya v sovremennom karachaevo-balkarskom yazyke*. Nal'chik, 1983.
2. Ketenchiev M.B. *Strukturno-semanticheskaya organizatsiya prostogo predlozheniya v karachaevo-balkarskom yazyke*. Moskva, 2010.
3. Dodueva A.T. *Formal'no-semanticheskie modeli prostyh predlozhenij s predikatami dvizheniya v karachaevo-balkarskom yazyke*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata filologicheskikh nauk. Mahachkala, 1997.
4. Hubolov S.M. *Formal'no-semanticheskie modeli odnomenstnyh frazeologizirovannyh predlozhenij v karachaevo-balkarskom yazyke*. Avtoreferat ... dissertatsii ... kandidata filologicheskikh nauk. Nal'chik, 1997.
5. Tikeev D.S. *Osnovy sintaksisa sovremennogo bashkirskogo yazyka*. Moskva, 2004.
6. Tybykova A.T. *Issledovaniya po sintaksisu altajskogo yazyka. Prosto predlozhenie*. Novosibirsk, 1991.
7. Bajzhanova N.R. *Bazovaya strukturnaya shema elementarnogo prostogo predlozheniya N1 Vf v altajskom yazyke*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata filologicheskikh nauk. Novosibirsk, 1999.
8. Abdullaev S.N. *Strukturno-semanticheskie modeli prostogo predlozheniya v sovremennom uigurskom yazyke*. Karakol, 1992.
9. Telyakova V.M. *Prosto predlozhenie v shorskoy yazyke (v sopostavlenii s russkim)*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata filologicheskikh nauk. Novosibirsk, 1994.
10. Nevskaya I.A. *Tipologiya lokativnykh konstruktsiy v tyurkskikh yazykakh Yuzhnoy Sibiri (na materiale shorskogo yazyka)*. Avtoreferat dissertatsii ... doktora filologicheskikh nauk. Novosibirsk, 1997.
11. Ser'e'edar N.Ch. *Osnovnye tipy predlozhenij s imennym skazuemym v tuvinskom yazyke*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata filologicheskikh nauk. Novosibirsk, 1995.
12. Sagan N.Ya. *Sistema sredstv vyrazheniya prostranstvennykh otnoshenij v tuvinskom yazyke*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata filologicheskikh nauk. Novosibirsk, 1998.
13. Chugunekova A.N. *Kategoriya prostranstva v hakasskom yazyke (na sravnitel'no-tipologicheskoy aspektye)*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata filologicheskikh nauk. Moskva, 2016.
14. Ser'e'edar N.Ch., Skribnik E.K., Cheremisina M.I. *Strukturno-semanticheskaya organizatsiya predlozhenij nalichiya, lokalizatsii, kolichstva i otsutstviya v tyurkskikh yazykakh Yuzhnoy Sibiri*. Novosibirsk, 1996.
15. Cheremisina M.I., Ozonova A.A., Tazranova A.R. *Elementarnoye prosto predlozhenie s glagol'nym skazuemym v tyurkskikh yazykakh Yuzhnoy Sibiri*. Novosibirsk, 2008.
16. Cheremisina M.I. *Issledovanie modeley 'EPP v tyurkskikh yazykakh Yuzhnoy Sibiri. Gumanitarnye nauki v Sibiri*. 1997; № 4: 56 – 61.
17. Arutyunova N.D., Shiryayev E.N. *Russkoye predlozhenie: Bytiynyy tip (struktura i znachenie)*. Moskva, 1983.

Статья поступила в редакцию 05.12.19

УДК 070

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10296

**Kubaeva V.S.**, MA student, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: liki.mei@mail.ru

**Magomedov G.A.**, Cand. of Sciences (History), Head Department of Printed Media, Dagestan State University (Makhachkala, Russia),

E-mail: mgamid@mail.ru

**POLITICAL THEME IN THE WEEKLY “NEW BUSINESS”.** The article analyzes features of the political theme and the genre component of one of the weekly New Business weekly in Dagestan. It acquaints the reader with the specifics and difficulties that the creative team of the publication, which is carrying out its professional duty in the republic, has to face with the complex course of socio-political processes. Particular attention is paid to the study of the nature of the publication in the process of its development. The key idea of the article is to identify the features inherent in the publication by considering the genre content and journalistic articles in a certain period of time, as well as comparison with other popular publications of the Republic of Dagestan.

**Key words:** agenda, information policy, genre, professionalism, political observer, specifics, competition.

**В.С. Кубаева**, магистрант, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», г. Махачкала, E-mail: liki.mei@mail.ru

**Г.А. Магомедов**, канд. истор. наук, доц., зав. каф. печатных СМИ ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», г. Махачкала,

E-mail: mgamid@mail.ru

## ПОЛИТИЧЕСКАЯ ТЕМА В ЕЖЕНЕДЕЛЬНИКЕ «НОВОЕ ДЕЛО»

В статье проводится анализ особенностей политической темы и жанровой составляющей одного из востребованных в Дагестане еженедельника «Новое дело». Она знакомит читателя со спецификой и сложностями, с которыми приходится сталкиваться творческому коллективу издания, выполняя своему профессиональному долгу в республике со сложным течением общественно-политических процессов. Особое внимание в статье уделяется изучению характера издания в процессе его развития. Ключевая идея статьи – выявление особенностей, присущих изданию, путём рассмотрения жанрового содержания и журналистских статей в определённом промежутке времени, а также сравнение с другими популярными изданиями Республики Дагестан.

*Ключевые слова:* повестка, информационная политика, жанр, профессионализм, политический обозреватель, специфика, конкуренция.

Выбор темы обусловлен тем, что газета «Новое дело» – одно из ведущих печатных изданий республики Дагестан с ярко выраженной политической позицией, разделяемой населением. Еженедельник на своих страницах публикует статьи, интервью и репортажи самых ярких политических событий, происходящих в республике, а также аналитические материалы, над которыми работают политические обозреватели.

Актуальность темы обусловлена тем, что в дагестанской политике за последние годы произошли заметные перемены. Эти знаковые события стали отражением информационной политики СМИ республиканского уровня.

Преследуемые авторами цели – это анализ журналистских материалов политической направленности, проведение сравнительного анализа проблематики политических выступлений в местной прессе.

В сфере журналистики такие понятия, как политика и её проблематика в наши дни приобрели особое значение. Это подтверждает суждение Евгения Прохорова о том, что «любой возникающий в ходе общественной жизни вопрос приобретает политический характер» [1, с. 138]. У политической проблематики своя концепция и особенности. Требования политической сферы высоки, ведь ей с течением времени свойственно меняться. Наиболее ярко подобная тенденция стала проявляться с развитием Интернет-ресурсов.

Завладев умами и сердцами людей, социальные сети получили высокую популярность. На этой площадке сегодня происходит самая жёсткая борьба за место под «солнцем», и именно сюда обращены взоры миллиона сограждан. Люди знакомятся, заводят семьи, зарабатывают и тратят деньги, решают насущные проблемы, ведут политическую жизнь. Они живут в эпоху, когда в информационном пространстве, расширяющем свои границы с каждой минутой, можно заявить о себе. Появилось нечто очень важное для простого гражданина, то, что политика не может игнорировать – это обратная связь. Дагестанская политика за последние десятилетия прошла множество сложных этапов развития. Наряду с российской или мировой, в связи с появлением Интернета она претерпела множество «метаморфоз». Переход на новую площадку потребовал трансформации мышления не только СМИ, колоссальные изменения коснулись общества в целом. А между тем министерства, ведомства, госучреждения и политики разного уровня получили возможность мониторинга политической ситуации. И здесь нельзя не согласиться с Максом Вебером в том, что «всякий значительный политик нуждается в прессе как в эффективном инструменте воздействия» [2, с. 50].

В переменчивом мире телевидение, газеты, информационные агентства и радио в поисках аудитории и в своих попытках удержать её стараются привлечь людей специфической формой, содержанием, внешнего вида, качества, а также оригинальностью и индивидуальным подходом к своему читателю. Важное место в этой работе по справедливости уделяется жанру. Он, в свою очередь, в рамках конкретного издания может изменяться. Что это? Изменение вкусов читательской аудитории или веяние времени? Так или нет, это происходит. Как отметил в одной из своих работ Александр Тертычный, «обновление жанрового содержания напрямую связано с переломным моментом развития общества, и сейчас мы его наблюдаем» [3, с. 46].

Политическая журналистика как область профессиональной предметной специализации содержит в себе своеобразные отличия. Исследователь Сергей Корконосенко в своих трудах отмечает, «для общества, как и для самих журналистов, взаимосвязь прессы и политики наиболее зримо выражается в освещении политической жизни» [4]. Галина Мельник и Максим Ким, в свою очередь, напоминают, «информация должна быть понятна реципиенту и в содержательном, и в языковом аспекте» [5, с. 69].

Степень изученности темы в теоретическом ключе довольно обширна. Ведь проблематику политических выступлений в СМИ не раз поднимали журналисты-теоретики. Среди них Иосиф Дзялошинский [6, с. 56 – 57], С. Корконосенко [4, с. 34 – 40] и другие исследователи. Политический анализ диктует свои условия, он требует объёмных статей. Качественно проработанный материал должен включать в себя и указывать на множество фактов, подробные характеристики явлений и причин, возможные пути развития, отбор деталей.

С долей условности в журналистике выделяют три вида творческой деятельности: редакторскую, организаторскую и авторскую. Е. Прохоров отмечает, что работа репортёра часто связана с одним из них, однако в силу своей специфичности все эти виды, переплетаясь в его деятельности, создают творческий тандем [1, с. 280].

Жизненное поле при определении проблемно-тематических линий, требующих решения определённых задач, необязательно широко. Неслучайно Ким М. в своём труде констатирует, что «процесс создания журналистского произведения таит

в себе много трудностей» [7, с. 2]. Находясь перед выбором, важно понимать, в каком направлении двигаться сами, а также кто вы: универсальное издание, стремящееся отображать всё разнообразие жизненных явлений или, возможно, вы сосредоточены на нескольких специализированных пластах, либо для вас всего удобнее сосредоточиться в одной определённой сфере. Каждый делает выбор в зависимости от поставленных целей. Наряду с «Известиями» и «Российской газетой» к первой группе относится и дагестанский еженедельник «Новое дело». Так повелось, что универсальные издания называют общеполитическими, так как на их полосах можно найти как политические, так и экономические, социальные и другие темы, востребованные современным человеком.

В дагестанской политике за последние годы произошли заметные перемены. Знаковые события стали отражением информационной политики СМИ не только республиканского, но и федерального уровня. Так, аналитические материалы и статьи на страницах «Нового дела» знакомят читателя с мнением экспертов, политиков и специалистов самых разных областей. Газета интересна, прежде всего, объективными оценками журналистских материалов. Отличие «Новое дело» от других в том, что оно предлагает читателю «капнуть» глубже. Для последнего – это возможность узнать больше нового о том или ином событии и политических процессах, происходящих в республике.

Имея один из самых крупных тиражей среди коммерческих газет республики, общественно-политическое издание «Новое дело» старается соответствовать заданному уровню. Под руководством главного редактора Гаджимурада Сагитова подготовкой политических новостей занимается не только информационный блок. На страницах еженедельника регулярно публикуются аналитические материалы специальных корреспондентов.

Основанный банком «Дагестанноавия» в 1991 году, еженедельник на протяжении многих лет считался одним из ведущих общественно-политических изданий Дагестана. Отзывы читательской аудитории подтверждают, газету читают как жители республики, так и соседних регионов ЮФО. Ведь издание освещает события внутри Дагестана и за его пределами.

Сущность журналистики как особой сферы социальной деятельности, как и повестка печатного издания, попавшего в поле зрения нашего изучения, проявляется именно через характеристику сбора информации. Е. Прохоров подмечает, что «журналистика не располагает никакими другими средствами для выполнения своей роли, кроме информации» [1, с. 30]. А складывается она из данных, поступающих из отделов политики, экономики, спорта, религии, новостного блока. Отделы формируют и представляют редколлегии свои заявки, после журналисту предстоит обосновать, причину выбора темы, её социальную значимость и перспективу.

Социальная значимость той или иной темы периодически вызывает в редакции бурные обсуждения. Так, в феврале 2019 года жаркие споры в социальных сетях вызвал нашумевший в Дагестане спектакль «Охота на мужчин» Санкт-Петербургского театра. Одни журналисты посчитали, что для этой темы достаточно короткой заметки. «Следует разнести в «лук и прах» всех небезызвестных участников скандала», – настаивали сторонники развёрнутого материала. Так или иначе, мы пришли к выводу, что в редакции убеждены: качественный материал рождается на стыке разных взглядов, мнений, суждений и дискуссий.

Ещё в период становления «Нового дела» внимание читателя приковал информационный характер издания, выбор рубрик и отделов, удовлетворяющих потребности обширной аудитории. Семён Гуревич пишет, что «основой продвижения печатного периодического издания на рынок является информация, полученная путём исследований в сфере маркетинга» [8, с. 64]. Изучаемый нами объект, бесспорно, исследовал эту сторону вопроса. Ведь оно позиционирует себя как издание, обладающее перед многими другими рядом преимуществ. Устоявшийся положительный имидж, доверие читателя, стабильность, независимость, отсутствие политической ангажированности.

«Новое дело» выступает некой площадкой, где люди с разными взглядами, независимо от их социальной, политической, религиозной или национальной принадлежности могут высказать своё мнение. Политика, экономика, интервью с представителями власти, бизнеса, культуры и общественности. На информационно-аналитических полосах изучаемого издания читатель найдёт и интервью с известными персонами, и репортажи с рядами трудящимися. С первых выпусков людей заинтересовал новый взгляд. Сам факт, что в республике появилось частное, профессиональное издание, не ориентированное на правительство, позволило очень быстро привлечь к себе внимание аудитории. Свежее веяние начала 90-х годов народу, жаждающему перемен, пришлось по душе. Ведь до появления еженедельника в республике существовали лишь государственные СМИ.

Следом за «Новым делом» появляются другие, не столь заметные и менее профессиональные частные газеты с национальным уклоном. Они привлекают интерес демократических и национальных движений, набравших на тот момент популярность. На площадках таких изданий зачастую велась агитационная политика того или иного национального лидера. Но составить конкуренцию русскоязычному «гиганту» печатной индустрии тех лет, да ещё нацеленного на освещение различных сфер жизнедеятельности человека, издания с небольшим охватом не могли.

Всё было так, пока в 2003 году о себе не заявил «Черновик». Газету с ещё более современным форматом печатного издания, с ещё более острой и колючей позицией по отношению к власти создаёт Гаджимурад Камалов, имевший немалый опыт работы в «Новом деле». Громко говоря о проблемах простых граждан, «Черновик» очень быстро обошёл самое сильное издание и прочно занял лидирующие позиции. Немногом позже, «почуввав» острую конкуренцию, «Новое дело» перестроилось и подтянулось. Метаморфозы конкурентной гонки закалили издания. Заняв крепкие позиции и завоевав положительную репутацию, изданию в целом удалось повысить уровень, требуемый от печатных СМИ республики, в глазах читательской аудитории.

Как и сама республика, дагестанское информационное поле представляет собой сложную систему. Здесь каждый из информационных игроков ставит на политику. В сообщениях об изменениях в политической структуре у каждого политического обозревателя, рассчитанного на массового читателя, своя философия. Голос политики в сравниваемых нами в ходе изучения двух изданий звучит не только сам по себе. Глубокий анализ слышен в экономике, культуре, спорте, религии, и других аспектах жизни общества, каждый из которых и есть часть политической арены республики. Неслучайно в одном из своих трудов Е. Прохоров [1, с. 127] отмечает, что «журналистика в силу своей информационной природы, как известно, обладает управляющими властными возможностями».

То внимание, которое «Новое дело» уделяет определённой тематике, можно назвать спецификой данного издания. В статьях, говорящих о положении дел дагестанского народа в Азербайджане, превалирует национальная, нежели религиозная составляющая. Иногда это связано с тем, что владельцы издания – представители аварской национальности, их критикуют, утверждая, что газета «проаварская». Ведь в период руководства Марко Шахбанова часто поднимались проблемные вопросы и чаяния представителей аварского народа, соответственно, материалов о положении конкретных этнических народов было больше. И всё же руководители разных времён понимали, что акцентом на проблемах определённых национальных групп широкий круг читателя не удержать, ведь они повлекут за собой не только неминуемые финансовые потери, но читательской аудитории.

Как итог, «Новое дело» по сей день вызывает интерес многонационального народа. Ведь на страницах еженедельника представитель любой этнической группы находит для себя полезную и актуальную информацию. К тому же он может проследить за ходом интересующих событий, находящихся в кругу его личных интересов.

Если в этом контексте говорить о «Черновике», его направление сосредоточено на политике, критике и религиозной составляющей.

В нашей республике оппозиционная партия с определённым направлением, подобно Грузии, как таковая не сформировалась. У наших соседей каждая из партий владеет собственной газетой и освещает в ней деятельность своего лидера. В Дагестане, к примеру, работают религиозные газеты «Ассалам» и «Нурул Ислам», но нет либеральных и общенациональных изданий, так как республика многонациональная.

В Америке и Европе, где пресса действует давно, чётко расчерчены определённые группы интересов. Во Франции выходит в свет газета левых коммунистических движений «Юмонитед», а наряду с ней работает газета либеральных взглядов «Либерасьён». Тут же может распространяться пресса националистов, а рядом соседствовать пресса шоу-бизнеса.

Говоря о политике «Нового дела» и «Черновика», им отводят одну из главных ролей. Имея более широкий охват аудитории, нежели другие издания, касаясь самых разных вопросов жизни дагестанцев, они стараются максимально отвечать её запросам, потому что в равной степени стремятся давать возможность высказаться людям различных формаций. Это выражается и в глубоком анализе материалов, и свежем взгляде, который присутствует в обсуждаемых темах.

В стремлении журналистов отображать в своих материалах широкий взгляд на событие нет ничего удивительного. Ведь запуская какой бы то ни было проект, в многонациональной республике очень важно умение сохранять баланс. Именно так строил свою работу популярный журналист Гаджимурад Сагитов (главный редактор издания «Новое дело» с октября 2012 года).

«Новое дело» и «Черновик» в силу равного влияния на аудиторию вполне можно назвать наиболее востребованными печатными изданиями республики. С учётом одной занимаемой конкурентной ниши, подобное сравнение, на наш взгляд, справедливо. «Новое дело» имеет более глубокие исторические корни, нежели его оппонент, однако оба издания богаты историей.

В современном мире в работе репортёра недостаточно механического оттачивания и совершенствования мастерства. Важно быть профессионалом своего дела в полном смысле этого слова. Среди многих других качеств, которыми

обладает журналист, первостепенное место занимает мораль. Именно она призывает к ответственности по отношению к своей профессии и читателю.

Ещё одну важную страницу в истории нашей страны, и как и в истории рассматриваемого нами издания, занимает период обострения конфликта в Сирии. Тогда в «Новом деле» чаще стали появляться материалы куда более глобального характера. Статьи федерального значения в этот период поднимает политический обозреватель Ш. Халидов. Автор озвучивал положение дел на Ближнем Востоке, уходя из сугубо дагестанской специфики. Журналисту приходилось работать удалённо: «Для меня неожиданно была поставлена задача освещения этого конфликта. Начал я с планирования серии материалов по этой теме. Не вникая в суть проблемы со всех её сторон, говорить об объективности невозможно. Потому работать приходилось не только с российской прессой, но и зарубежной. Я изучал разные источники, разумеется, в мировых журналистских практиках встречаются неоднозначные точки зрения, и это нормально. Без сомнения, работать в «поле» было бы правильно, но в силу разных причин сделать это было сложно. Но повод ли это для молчания, разве было бы верно ни о чём не говорить?»

И верно, не говорить журналист не может и часто даже тогда, когда никто не гарантирует безопасность его жизни. Умение раздобыть эксклюзив, проанализировать социально значимую информацию, дать ей верную оценку и подготовить завершённый материал к выпуску в свет – весь этот трудоёмкий процесс является неотъемлемой частью ежедневной репортёрской работы. Но за достоверную и оперативную информацию порой приходится платить слишком высокую цену. За несколько лет до произошедшей трагедии имя Ахмеднаби Ахмеднабиева и ещё восьми дагестанских журналистов упоминалось в так называемом «расстрельном списке», распространённом в Дагестане. Утром 9 июля 2013 года в посёлке Семендер неизвестные обстреляли автомобиль, в нём находился заместитель главного редактора газеты «Новое дело» А. Ахмеднабиев. Мужчина скончался на месте. Следователи предположили, что причиной убийства дагестанского журналиста могла быть его профессиональная деятельность. Впрочем, общественность на этот счёт не сомневалась: причина гибели Ахмеднабиева напрямую связана с работой.

Освещение политической деятельности Владимира Васильева в «Новом деле» началось с его прибытия в республику в качестве первого лица. Статьи в период его появления на политической арене республики публиковались активно, а спровоцировать этот процесс могли самые разные причины. Например, ход политических событий в республике. Или во внимание могли быть взяты определённые промежутки времени, как в статье «100 дней Васильева» [9]. Здесь автор проводит своего рода мониторинг проделанной работы и путём сравнения предлагает взглянуть на изменения, произошедшие в данном промежутке времени.

Говорит о том, что сейчас в еженедельнике регулярно появляются развёрнутые материалы об избрании главы государства Владимире Васильеве, не приходится. И правда, внимание к деятельности руководителя региона в последнее время немного спало. Но из поля нашего внимания не ускользнул тот факт, что к моменту, когда Владимир Васильев приступил к своим обязанностям руководителя региона, информационная рубрика «Нового дела» часто разбавлялась циклом аналитических статей политического обозревателя Ш. Халидова. Самый первый и несколько последующих его материалов, вышедших в свет в номерах с декабря 2017 года, были посвящены «назначенцу». Наиболее яркие из них были подробно изучены в ходе нашего научного исследования, например, «Республика завышенных ожиданий» [10].

Дагестанское общество, уставшее от обещаний, возложило на перемены во власти все свои чаяния и надежды. Ожидания были велики, но дагестанцы связывали их не только с персоной самого Васильева, но и с полномочиями, вверенными в его руки президентом страны. Ресурс Владимира Васильева, его влияние в Кремле – во внимание принималось всё: связи, приобретённые в период службы в правоохранительных структурах, опыт публичного политика в парламенте и правительство, профессиональные знания в области юриспруденции. В материалах «Нового дела» тех дней звучат осторожные отговорки. Они напоминают: к власти в республике пришёл не управленец, не хозяйственник и не экономист. Это личность совершенно другой формации, и делать определённые выводы, давать оценки и прогнозы можно, лишь изучив её.

«Новое дело» предложило читателю поразмыслить. Как у нас принято считать, мудрый правитель чувствует никем «не писанные» нормы и запреты. Он следует им и практикует в своей работе. Такому лидеру удаётся удачно лавировать между требованиями федеральных законов, правилами местного неформального права и обычаями. Формальный и неформальный лидер, тонкий дипломат и пиарщик. Для поддержки стабильности и спокойствия в регионе в новом руководителе должны сочетаться разные качества. Назначение технократа на пост главы еженедельника называют явлением, вызванным необходимостью. А чиновники, имеющие опыт и глубокие познания эффективного управления в сфере экономики, промышленности и не только, успевшие отточить свои навыки в системе менеджмента, в нашей республике есть [10].

Согласятся, возможно, не все, но ведь для раздачи оценок – это слишком короткий временной промежуток. В чём-то они правы, но за сто дней вполне можно избрать курс и заложить основу стратегии предстоящей работы, заявило «Новое дело» в вышеуказанной статье [9]. Умение консолидировать опытных и надёжных людей возле себя, генерировать и воплощать в жизнь свои идеи – для



истинного лидера, наряду с другими, это очень важное качество. Этого ожидают от Владимира Васильева в предстоящем году [10].

В ходе исследовательской работы нами был проведён социологический опрос среди читающей аудитории. Некоторые из них предоставляют вашему вниманию: «Информацию еженедельник преподносит довольно остро. Однако, на наш взгляд, она не всегда представлена в полном объёме. Более всего, это заметно всё чаще в статьях, касающихся работы правительства республики».

«В еженедельнике «Новое дело» часто можно встретить мнения не только местных, но и федеральных экспертов. Это могут быть депутаты Государственной Думы, люди, которые придерживаются разных политических взглядов. То есть это не узкое и однобокое мнение, а разноплановый взгляд на ситуацию. Если на разворотах «Дагестанской правды» можно увидеть только официальную информацию, по какому-либо политическому поводу, то в «Новом деле» можно найти ещё и оригинальную находку, раздобытую журналистами в ходе собственных поисков. Политические события, назначения, увольнения, задержания и аресты. На всё это «Новое дело» старается дать разносторонние комментарии».

«В прежние годы «Новое дело» было обычным и ничем не примечательным республиканским еженедельником, которое освещало события без какой-либо ангажированности и беспристрастия. Но в какой-то момент в нём стали публиковаться опальные публицисты, газета взяла курс на оппозиционные риторики. Потому, как мне думается, в этом издании есть некая предубежденность».

«Освещая какой-либо «конфликт», аварско-кумыкский или аварско-дагестанский и др., имеющий национальный «окрас», «Новое дело» предоставляет площадку для всех. И это очень важно для многонационального дагестанского общества с множеством разных групп. Чтобы не потерять аудиторию и «Черновик», и «Новое дело» вынуждены озвучивать все мнения и держать равновесие. Собственно, редакция, которая делает ставку на распространение по всей республике, должна учитывать все факторы».

Гонка за яркими заголовками, сенсациями во всех подробностях, не представляющими собой при внимательном изучении ничего ценного, привлекает внимание аудитории. Потому многие издания, поначалу громко заявлявшие о себе, опустили планку и перешли на сторону жёлтой прессы. Такой участи издаваемому нами изданию удалось избежать, как удалось избежать «паркетного» стиля. И это большая победа. Ведь пока издание поднимает острые социальные, экономические и политические проблемы, волнующие современного человека, он, подойдя к киоску, в первую очередь спросит свежий номер любимой газеты.

В процессе исследования мы выявили, что аналитические материалы в газете «Новое дело» с разносторонними мнениями экспертов, политиков, а также специалистов самых разных областей интересны, прежде всего, объективными оценками, которые журналисты издания стараются давать в своих материалах. В отличие от многих других, «Новое дело» предлагает «капнуть» глубже. Для читателя – это возможность узнать куда больше информации о происходящих политических процессах в республике. При этом газета использует всю палитру жанров: от заметки до аналитической статьи. Все же в газете преобладают материалы аналитического жанра, и наше обращение к газете оправдано тем, что аналитический комментарий – тот стержень, на котором строится информационная политика органов власти, и от чего она зависит.

Взаимодействие власти и граждан, конечной целью которого является достижение общественного блага, обеспечивает многие социальные и политические институты. СМИ – одно из них. Политическая журналистика здесь играет роль важного социально-политического института. Журналистика – один из центральных участников политических процессов. И, оказавшись в их эпицентре, она поддерживает непрерывную связь между участниками этих процессов. Выполняя таким образом ряд важных функций в обществе, журналистика довольно успешно справляется с ними.

#### Библиографический список

1. Прохоров Е. *Введение в теорию журналистики*. Москва, 2003.
2. Вебер М. *Политика как призвание и профессия*. Москва, 1990.
3. Тertychnyj A. *Жанры периодической печати*. Москва, 2000.
4. Корконосенко С. *Основы журналистики*. Москва, 2001.
5. Мельник Г., Ким М. *Методы журналистики*. Санкт-Петербург, 2006.
6. Дзялошинский И. *Политическая журналистика*. Москва, 2006.
7. Ким М. *Технология создания журналистского произведения*. Санкт-Петербург, 2001.
8. Гуревич С. *Экономика отечественных СМИ*. Санкт-Петербург, 2004.
9. *Новое дело*. 2017; 53: 8 декабря.
10. *Новое дело*. 2018; 1: 13 января.

#### References

1. Prohorov E. *Vvedenie v teoriyu zhurnalistiki*. Moskva, 2003.
2. Veber M. *Politika kak prizvanie i professiya*. Moskva, 1990.
3. Tertychnyj A. *Zhany periodicheskoy pechati*. Moskva, 2000.
4. Koronosenko S. *Osnovy zhurnalistiki*. Moskva, 2001.
5. Mel'nik G., Kim M. *Metody zhurnalistiki*. Sankt-Peterburg, 2006.
6. Dzyaloshinskij I. *Politicheskaya zhurnalistika*. Moskva, 2006.
7. Kim M. *Tehnologiya sozdaniya zhurnalisticheskogo proizvedeniya*. Sankt-Peterburg, 2001.
8. Gurevich S. *Ekonomika otechestvennyh SMI*. Sankt-Peterburg, 2004.
9. *Novoe delo*. 2017; 53: 8 dekabrya.
10. *Novoe delo*. 2018; 1: 13 yanvarya.

Статья поступила в редакцию 02.12.19

УДК 82.0:316.77

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10297

Tovkaylo Y.A., postgraduate, Volgograd State University (Volgograd, Russia), E-mail: ulia\_rua@mail.ru

**MENTAL IMAGE OF TEARS IN THE LANGUAGE CONSCIOUSNESS (BASED ON RUSSIAN AND ENGLISH LANGUAGES).** The article reveals the problem of reconstructing the mental image of tears in the linguistic consciousness of the Russian and the English. The author substantiates the unstudiedness of tears and crying by attractiveness for scientists of the opposite phenomenon – laughter as an object of study, as well as other somatic objects. The author gives a generalized description of the concept of tears, gives recommendations for improving the lexicographic description, analyzes the structural and physical characteristics of tears, contained in semantics: structure, localization, taste, volume, fluidity, intensity, weight, volume, temperature, color.. Considerable attention is paid to the tears' functions, comparison of tears with other somatic objects, national and gender characteristics of the use of the analyzed language units, the figurative structure of the tear, fixed in the linguistic consciousness.

**Key words:** linguistic consciousness, mentality, semantics, emotions, tears, crying.

Ю.А. Товкайло, аспирант, Волгоградский государственный университет, г. Волгоград, E-mail: ulia\_rua@mail.ru

## МЕНТАЛЬНЫЙ ОБРАЗ СЛЕЗ (TEARS) В ЯЗЫКОВОМ СОЗНАНИИ (НА ПРИМЕРЕ РУССКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ)

В статье раскрывается проблема реконструкции ментального образа слез (tears) в языковом сознании носителей неродственных языков (русского и английского). Автор обосновывает неизученность слез и плача привлекательностью для ученых противоположного явления – смеха как объекта изучения, а также других соматических объектов. Автор дает обобщенную характеристику понятия слез (tears), рекомендации по совершенствованию лексикографического описания, анализирует структурные и физические характеристики слез (tears), закрепленные в семантике: структура, локализация, вкус, объем,

текучесть, интенсивность, вес и громкость, температура, цвет. Значительное внимание уделяется функциям слез, сравнению слез с другими соматическими объектами, национальным и гендерным особенностям употребления анализируемых языковых единиц, образной структуре слезы, закрепленной в языковом сознании.

**Ключевые слова:** языковое сознание, ментальность, семантика, эмоции, слезы, плач.

Образ плачущего человека является сложным и неоднозначным, а главное, неоднократно воспроизводимым в различных памятниках культуры и искусства, в том числе и в литературе. Человек плачущий как ментальный образ противопоставляется человеку смеющемуся в рамках антиномии плач/смех, например, в античной философии плач и смех воспринимаются как способы манифестации философского отношения к миру («плачущий Гераклит» и «смеющийся Демокрит») [1]. О единой их природе, тем не менее, писал еще Аристотель, к тому же плач и смех играют ключевую роль в обрядовой культуре.

Ряд лингвокультурологических, психолингвистических и когнитивных исследований по заявленной теме посвящен изучению смеха в оппозиции к плачу, либо только смеху, что связано не только с научными предпочтениями или привлекательностью смеха как объекта исследования, но и, как верно заметила Т.А. Бернштам, с тем, что в целом в русской народно-православной системе ценностей плачевая культура уступает смеховой [2, с. 298]. По мнению И.В. Конревой, именно плачевая культура формирует общечеловеческие нравственные идеалы, связывает духовную и телесную сферу человеческого бытия [3, с. 4], она также неразрывно связана с религиозными представлениями человека, этому посвящено отдельное исследование К. Пэттона и Д. Хоули, в котором представлены многие религиозные течения и разные культурные традиции, тем не менее о русской культуре почти не упоминается [4].

Цель настоящей статьи – реконструировать ментальный образ слез (tears), закрепленный в русском и английском языковом сознании, их структурные, физические характеристики, образную систему и гендерные особенности употребления.

Плач в отрыве от обрядовости как способ выражения эмоций не ограничивается спектром отрицательных эмоций, в первую очередь грустью и печалью, он является трансакциональным феноменом и может выражать удивление, страх, гнев, радость, восторг, при такой внешней распыленности во всем этом четко прослеживается то, что А.Г. Козинцев называл «общим знаменателем» – беспомощность человека перед лицом того, с чем он справиться не может [5, с. 118]. Слезы и другие внешние признаки – результат столкновения человека с сильными эмоциями.

В языковой системе русского и английского языка понятие «слезы» («tears») в толковых словарях раскрывается через родовое понятие «жидкость» («liquid»). Понятием слезы обозначается соматический объект, относящийся к классу телесных жидкостей наряду с кровью, потом, слюной, слизью и другими. Наиболее широкий пласт языковых единиц семантического поля «телесные жидкости» представляют слова, группирующиеся вокруг центральных единиц поля, а именно кровь, пот и слезы. Последовательно рассмотрим основные характеристики слез как центрального понятия названного поля и ключевого элемента ментального образа плачущего человека в русском и английском языковом сознании.

В лексикографических источниках русского языка содержится четкое указание на три физических характеристики слез: свойства жидкости, прозрачность, вкус. Далее даются различные разъяснения: «бесцветная» жидкость; источник – «выделяется слезными железами»; расположение желез – «около глаз», «позади глаз»; предназначение 1) «омывающая глазное яблоко»; 2) «предохраняющая от высыхания», условия (обильного) выделения – «при некоторых физиологических или психических состояниях» [6 – 10]. В лексикографических источниках английского языка словарная статья «tear» приводится с пометой «обычно во множественном числе» («usually plural») и содержит указание на то, что это капля соленой жидкости («a drop of salty liquid»), вытекающая из глаза («that flows from the eye»), в результате сильных эмоций («as a result of strong emotion, especially unhappiness, or pain») [11 – 14].

В обоих языках есть представление о «форме слезы» и о том, что предметы могут ее повторить (tearshaped), например, ювелирные изделия, однако эта форма сравнивается не только с каплей, но и с грушей [16], т.к. в абстрактном представлении о форме размер не имеет значения.

Примечательно, что с точки зрения употребительности единицы «слеза» («tear») и «слезы» («tears») различны. Форма множественного числа, как верно отражено в словарях английского языка, оказывается более употребительной и в русском. Это можно заметить, к примеру, при сравнении количества вхождений этих единиц в Национальный корпус русского языка для слезы (ед. ч.) – 1 189 вхождений, в то время как для слез (мн. ч.) – 21 869 вхождений без учета морфологии [17]. В обоих языках слово «слезы» («tears») имеет широкую сферу употребления, в то время как слово «слеза» («tear») употребляется в устойчивых сочетаниях, идиомах и клише и даже гендерно детерминирована, например, такое словосочетание, как «скулая мужская слеза», «*scorn an humble tear*», «*пустить слезу*», «*drop a tear*», «со слезой в голосе». Здесь слеза – это метафорическое обозначение общего эмоционального состояния (ср. с *радостью в голосе*). Опираясь на представления Р. Лангакера о когнитивной грамматике, мы относим «слезы» и «tears» к «mass nouns», неисчисляемым существительным, наряду с такими как кровь, пот, волосы и т.д. [18].

Г.Е. Крейдлин и Л.А. Хесед в своей статье высказывают точку зрения о том, что использование родового понятия «жидкость» («liquid») при характеристике слез («tears») нарушает лексикографический принцип толкования сложных языковых единиц через простые [19, с. 122]. Мы считаем, что при исследовании слез как соматического объекта уместнее реконструировать структуру значения русского слова «слезы» через сему «вода». Чтобы подтвердить данный тезис, мы противопоставили понятия «жидкость» и «вода» и пришли к следующим выводам:

1. Сфера употребления слова «вода» значительно шире, чем слова «жидкость». Слово «вода» и его производные широко представлены в художественных и публицистических текстах;

2. Количество производных слов от слова вода намного превышает количество производных от слова жидкость. Такая же тенденция прослеживается при построении образной системы в художественных произведениях. Вода и слезы имеют схожие принципы построения метафор: *озеро слез, рыдать в три ручья* и т.д. Родовое понятие «жидкость» не обладает такой обширной словообразовательной и смыслообразовательной системой.

3. Плач относится к базовым эмоциональным процессам. Ребенок умеет плакать с рождения, вода – одно из самых простых, базовых и доступных понятий, которое он осваивает, в отличие от понятия жидкость, с которым он сталкивается уже в более осознанном возрасте.

Теперь обратимся к характеристике ментального образа слез. Во-первых, слезы являются показателем того, что субъект находится в ситуации плача, испытывает физическую боль или сильное эмоциональное переживание. «*Ножницы застряли, когда их вынули, пошла кровь, девушка плакала от боли*» (Ваксель О. «Воспоминания»). Во-вторых, слезы также связаны с выражением положительных чувств и эмоций, например, слезы радости, благодарности, любви и т.д.: «*Папа, воздев руки на небо, проливал слезы радости и, величественно благословив царя <...>*» (Карамзин Н.М. «История государства Российского»).

Слезы (tears) выполняют определенные функции, которые мы разделяем на психологические и физиологические. В рамках этой статьи мы поговорим об одной из физиологических функций слезы, а именно об очищающей. Широко известно и научно доказано, что основное физиологическое предназначение слез – это очищение глаза от инородных веществ и грязи. Очищающая функция слез и развитие русской плачевой культуры породили в сознании русского человека четкую связь между слезами и очищением души/покаянием/мольбой. Например, лексическая сочетаемость наречия слезно предполагает его употребление с глаголами речевого поведения («*слезно просить*»). Лакуной является русское слово «слезница», здесь мы говорим о ней не как о сосуде, а как о отдельной разновидности обращения «слезного прошения»: «*Просьба была отождествлена с жалобой, жалоба (хотя бы и в законной форме) – с преступлением. Поэтому учувствая слезница была передана тому же земскому начальнику Железнову для дознания, и мы с великим удивлением услышали в описываемом заседании результаты этого своеобразного исследования*» (Коропенко В.Г. «В голодный год»).

В языковом сознании носителей обоих языков не только человек как субъект проливает слезы, но и сами слезы (tears) выступают как самостоятельный субъект действия, порождая метафорические смыслы и художественные образы. Например: «*У Сашки навернулись на глаза слезы*» (Шукшин В.М. «Обида»); «*And falling on a bench, he laughed until the tears ran down his cheeks*» (Stevenson R. «Treasure Island»). В языке получили отражение не только объективные характеристики слез, но и действия, присущие им, а также характеристики, опирающиеся на эти действия (характеристики по действию).

В рамках нашего исследования мы выделяем физические свойства слезы, описываемые средствами русского и английского языка, как неотъемлемую часть образа плачущего человека: структуру, локализацию, вкус, объем, текучесть, интенсивность, вес, громкость, температуру, цвет.

Структура. В сознании носителей обоих языков закреплено, что слезы (tears) состоят из отдельных слезинок (teardrops), т.е. каплей (drops) наряду с другими жидкостями (каплями воды, крови, пота и т.д.). «*Ни одной капли слез не видно было в глазах ее, и никаких жалоб уста ее не произносили <...>*» (Карамзин Н.М. «Евгений и Юлия»); «*A forty-four tears hell out of a man*» (Steinbeck J. «East of Eden»). При этом в русском языке можно встретить метафорическое сравнение слез с утренней росой: «*Черные блестящие глазки его открыты, на длинных ресницах, сверкая, дрожат росинки слез*» (Новиков-Прибой А.С. «Подарок»).

Локализация. Согласно мнению М.К. Келлогг, семантическую локализацию фреймов *cry* и *tears* составляют фреймы *eyes* и *face* [20]. Мы соглашаемся с тем, что глаза выступают местом образования слез, тем не менее, в текстах зачастую делается акцент на падении слез, где наиболее репрезентативными оказывается не только фреймы *щеки (cheeks)* и *губы (lips)*, но и единицы вне зоны лица. Например: «*Живописец сидел молча, но слезы падали на палитру*» (Кокорев И.Т. «Сибирка. Мещанские очерки»).

Вкус. Слезы – соленые на вкус, носители это четко определяют, т.к. слезы очень часто падают на губы, оставляя характерный привкус. Однако в обоих языках можно встретить иные характеристики «горькие слезы» (*bitter tears*) и «сладкие слезы» (*sweet tears*) [21]: «Тогда Наташа вставала и кланялась; выходило это у нее так, словно всю свою жизнь перед этим она ничего другого не делала, и Марине оставалось только колом сена размазывать по лицу **сладкие слезы**» (Пелевин В. «Жизнь насекомых»). Сладкие слезы – это слезы радости, счастья: *Есть комбинация движений и звуков (музыка), способных возбудить необыкновенно сильные ощущения («вынул душу своей игрой»), большую часть радостные и даже жагуче-приятные. Они могут вызвать и печаль и слезы, но это сладкие слезы и сладкая печаль* (Циолковский К.Э. «Ум и страсти»).

Объем слез или их количество – это физический признак, который характеризует вытекающие из глаз слезы. Их можно не только собрать, но и измерить их объем, количество слез традиционно указывается приблизительно, их либо мало (одна/несколько), либо много: «Многие плакали, **проливая слезы рекой**, а кто не плакал, тот отирал сухие глаза, сляясь выжать **несколько слёз**» (Пушкин А.С. «Дневник»). В русском языковом сознании существует представление о том, что слез у человека ограниченное количество, существует определенный предел, достигнув которого субъект временно теряет способность плакать: «Она плакала несколько дней, а потом у нее уже и слез не хватило, глаза высохли, и она ничего не ела» (Паустовский К.Г. «Золотая роза»).

Текучесть. Рассмотрим два примера, взятых из одного художественного произведения и описывающих слезы с разными физическими характеристиками: 1) «Слезы стояли у меня на глазах: может быть, Божия Матерь нас и простит» (Новиков И.А. «Повесть о коричневом яблоке»); 2) «Слезы лились у меня обильным потоком, и я забывал их вытирать...» (Новиков И.А. «Повесть о коричневом яблоке»). 1) «*She came in with tears in her eyes*» (London J. «Martin Eden»). 2) «*Tears were flowing down her cheeks*» (London J. «Martin Eden»). Эти примеры свидетельствуют о том, что слезы как жидкость, могут находиться в застывшем (признак – нетекучесть) и движущемся состоянии (признак – текучесть), так как, повинаясь физическим законам, при обильном выделении они стекают вниз.

Текучесть слез мы выделяем и дифференцируем по признаку интенсивности (слабая/сильная). Под интенсивностью слез мы понимаем их объем в единицу времени. Слабая интенсивность выражается в низкой частоте возникновения слез в глазах, при характеристике мужчин это также может быть единичное, непродолжительное действие, так называемая скупая мужская слеза (*a tear*), которая вовсе не означает, что она была только одна. Налицо распределение по гендерному признаку, так как в обыденном сознании закреплен стереотип, что мужчины плачут меньше. «*Тут самое главное – не ранить сердце ребенка, чтобы он не увидел, как бежит по твоей щеке жагучая и скупая мужская слеза...*» (Шолохов М.А. «Судьба человека») «*As for Peleg himself, he took it more like a philosopher; but for all his philosophy, there was a tear twinkling in his eye, when the lantern came too near*» (Melville H. «Moby Dick»); «*From beneath his slouched hat Ahab dropped a tear into the sea; nor did all the Pacific contain such wealth as that one wee drop*» (Melville H. «Moby Dick»).

Слезы в неподвижном состоянии (признак нетекучесть) не покидают области лица, остаются на ресницах, «застывают в глазах, на щеках»: «Только чернوبرовая женщина, спрятав руки под шалью, разглядывала спасенного, стоя боком к нему, скосив глаза, и на серовато-синих глазах ее застыли слезы» (Горький М. «На пароходе»). В обоих языках глаза представлены как некий сосуд / резервуар, который может быть наполнен слезами: «*His eyes filled with tears and his voice croaked in the telling*» (Steinbeck J. «East of Eden»); «Вдруг, внезапно, ее прелестные глаза наполнились слезами и засияли таким волшебным зеленым светом» (Куприн А.И. «Яма»). В слезах можно утонуть: «*The daybreak drowns in my tears*» (Faulkner W. «The Sound and the Fury»).

По физическим признакам слёз, в том числе текучести, можно судить о силе и характере испытываемых человеком эмоциях и чувствах. Сильные эмоции вызывают сильные потоки слез. В этом случае употребляется выражение не «слёзы капали» (слабая текучесть), а «слёзы лились» (сильная текучесть). Разнообразные метафорические образы слез как потока жидкости – река слез, лить слезы в три ручья, образы резервуаров с жидкостью – море, озеро слез (нетекучесть): «*Но в ту же секунду раскололся ее смех, покатались, задрезбжали осколки, хлынули слезы в три ручья*» (Замятин Е.И. «На куличиках»). Испытывая сильные эмоции, субъект может потерять контроль над потоком слез. Для передачи этого состояния характерны метафорические образы реки, потока, фонтана: «*А старуха сидела на лавке в темнеющей кухне и разливалась горькими слезами*» (Бунин И.А. «Старуха»). Савенкова Л.Б. в своей статье пишет, что фразеологизм «плакать в три ручья» пришел из «военного фольклорного оплакивания умерших: слезы матери по погибшему сыну – это целая река, у сестры по брату – ручеек, а у невесты по жениху – лишь роса на траве, которую быстро высушит солнце [22]. В английских текстах мы встретили сравнительный образ дождя со слезами духов предков («*ancestor spirits' tears as rain*»), это выражение используются в контексте сопереживания погоды грустному настроению человека.

Вес и громкость. Капля слезы весит очень мало, поэтому обычно звук падения неслышно, однако для создания образа абсолютной тишины, напряженной атмосферы автор может описать звук падения слез и сделать акцент на его гром-

кости: «*Его острый небритый подбородок судорожно вздрагивал, и на книгу, лежавшую между локтями, капали слезы, – при свете лампы было хорошо видно, как они падали одна за другою, – мне казалось, что я слышу мокрые удары о бумагу*» (Горький М. «Книга»). «*Owl began to cry. A large tear rolled down and dropped into the kettle with sound*» (Lobel A. «Owl at home»). Их вес может быть пропорционален эмоциональному напряжению: «*Тяжелые капли слёз стали падать на бумагу*» (Авилова Л.С. «А.П. Чехов в моей жизни»).

Температура. Так как слезы являются телесной жидкостью, их температура равна температуре тела человека, при характеристике слез наиболее употребительны лексемы, описывающие высокие температуры. «*Слезы льются из глаз, горячие, как смола*» (Садовской Б.А. «В двадцать пятом году»); «*Обидно до жагучих слёз: земля оврагами изранена <...>*» (Горький М. «Жизнь Матвея Кожемякина»). В текстах встречается образ слез, как испаряющейся от солнца влаги. Например, при описании солнца, по-матерински ласкающего ребенка: «*Солнце старалось заглянуть Мишке в глаза, сушило на щеках слезы и ласково, как маманька, целовало его в рыжую вихрастую маковку*» (Шолохов М.А. «Нахаленки»); Описание образа солнечного луча, сушащего слезы Аксиньи и сострадающего ей: «*Кривой, запыленный в зарослях подсолнухов луч просвечивал прозрачную капельку, сушил оставленный ею на коже влажный след*» (Шолохов М.А. «Тихий Дон»).

Цвет. Слезы прозрачные, поэтому могут отражать свет, создавая блеск на поверхности глаз: «*В черных траурных платьях похоронных объявлений, с глазами, блестящими кристальной слезой некролога*» (Маяковский В.В. «Капля дегтя»). Согласно выборке в английском языке блеск и сверкание (*bright*) больше относятся к глазам, чем к слезам: «*Pills his bright eyes with burning tears!*» (Faulkner W. «As I Lay Dying») Интересно, что со свойством текучести телесных жидкостей, которое было разобрано выше, связано изменение цвета, но не самих жидкостей, а тела человека или каких-то других соматических объектов. Сочетание «покраснеть от слёз» (англ. «*red in tears*») подразумевает, что слёзы текли обильно, и это вызвало изменение цвета лица.

Для климата России характерны низкие температуры, поэтому часто можно встретить описание холодных слез, потому что остывают и замерзают на холоде: «*Мама, бесценная моя, дорогая мама, – бормотал внутри себя Фёдор Филатович, и холодные слёзы текли у него по щекам, скапливались у носа, ни смахнуть, ни стереть!*» (Грекова И. «Фазан») «*Горячие светлые слезы падали на морозе льдинками, скачивались по рукаву шубки – веселые, сверкающие на солнце. Скатыный жемчуг!*» (Шмелев И.С. «Лето Господне»). Смена агрегатного состояния расширяет образную систему слезы (слеза как лед, как осколок льда, как жемчуг): «*Полтаев, он унес осколок слезы, которая застыла льдинкой в его сердце*» (Пунин Н.Н. «Письма А. Е. Арнс»).

Слезы могут закрывать обзор как туман/дымка/ пелена: «*И синие, синие, как воды родной реки, глаза девушки туманятся теперь слезами*» (Чарская Л.А. «Игорь и Милица»).

Объектом слез становится то, что их вызывает. Некоторые предметы, действия, события наделены теми или иными свойствами, которые могут быть обозначены субъектом как «вызывающие определенные чувства, которые внешне выражаются через слезы». Если объект действия не вызывает слез, и на это есть указание в тексте, то в обоих языках это означает, что объект не достоин сочувствия, сопереживания и т.д.: «*Господи, иной аж до слезы прошибет – сам не пометь, зверя накормит*» (Серафимович А.С. «Странная ночь»).

Выше мы уже говорили о защитной функции слез, однако в большинстве случаев при продолжительном действии слезы оказывают отрицательное воздействие, вызывая воспалительный процесс: «*У Спиридона зачесались глаза и зашипало в носу от слёз*» (Романов П.С. «Голубое платье»).

Эмоциональное возбуждение в ситуации плача отражается не только на лице человека, но и в его движениях рук и плеч: «*Он выхватил из кармана скомканные деньги и кинул их в лицо обступившим его людям, а когда плечи его затряслись от вырвавшихся наружу слез, чья-то рука тяжело сжала его локоть сзади, и металлический голос Риньоля прозвенел над ухом*» (Бухов А.С. «Карьера Берлея»).

Недавно плакавшего человека можно «вычислить» по последствиям, следам – опухшее лицо / глаза, красный цвет лица, влажные отпечатки: «*И вот глаза протодьякона наполнились слезами и сразу покраснели, и лицо его на момент сделалось столь прекрасным, как прекрасным может быть человеческое лицо в экстазе вдохновения*» (Куприн А.И. «Анафема»). «*Лицо все измазано было слезами слез – как у малого ребенка*» (Замятин Е.И. «На куличиках») «*Adam's face contorted and his eyes swelled and glistened with tears*» (Steinbeck J. «East of Eden»).

Дети еще не привыкли контролировать, прятать, вытирать слезы, им свойственно застыть на месте, задрать голову и сильно плакать в ожидании, когда на них обратят внимание, поэтому у них более заплаканные лица (*tearstained*).

Возвращаясь к теме соматических объектов, необходимо также упомянуть об их употреблении в одном контексте *кровь и пот, пот и слезы* и т.д., но и полноценном индикаторном смещении в сознании русского человека – кровавые слезы. При этом речь идет не о заболеваниях глаз, а общественных бедах, связанных с человеческими трагедиями: «*Поклонились недостойные тому месту, где мы Его окровавленными слезами оплаканы и облиты Его кровью!*» (Рас-



путин Г.Е. «Мои мысли и размышления»). «*Не слезами я плачу, а кровью*» (Островский А.Н. «Грех да беда на кого не живет»).

Еще один неоднозначный образ в русском языковом сознании – *сухие слезы* (у Савенковой Л.Б. в контексте изучения семы «сухость» и акцент на «сухие рыдания» [22]): «*Лицо Китаевского сморщилось, плечи затряслись в бессильной попытке разрыдаться. И в уголках глаз вновь остро блеснули кристаллики соли: сухие слезы Баязетской осады*» (Васильев Б.Г. «Были и небыли»). Сухие слезы – это слезы человека, который не может плакать. Слезы как невербальный способ коммуникации могут многое сказать об эмоциональном состоянии человека, как писал Вольтер: «*Tears are the silent language of grief*» (слезы – это немой язык скорби)» (Voltaire «Candide»).

В русском языке сочетание «мужские слезы» встречается в различных гастрономических названиях (напитков, в особенности винных, и блюд), названиях водопадов и метафорически иллюстрирует не только их скупость (как указано в основном значении), но и своего рода победу женщины над мужчиной. «*Еще выше, далеко в горах, – капельно сочащийся водопад Мужские слезы. Все эти водопады и объединяет поэтическая легенда. Когда-то в селении Тоти жили парень и девушка, они крепко любили друг друга*» (Арсеев Г. «Легенды и были о водопадах»).

В английском языке благодаря развитию Интернет-общения произошло разграничение двух связанных понятий «*manly tears*» и «*male tears*». «*Manly tears*» или «*Manly tears were shed*» – это выражение, обычно используемое пользователями-мужчинами на форумах для демонстрации чувства грусти или радости (в зависимости от контекста) без ущерба для их мужественности в глазах

других мужчин. На дискуссионных форумах «*manly tears*» также используются в качестве заголовка тем, где пользователи могут делиться грустными / трогательными историями или опытом. Распространёнными также являются реакция субъекта «*not so stoic*» или отрицание слез субъектом «*sand in my eyes*».

«*Male tears*» – это серия изображений реакции, основанная на анимированных GIF-изображениях плачущих персонажей мужского пола. В Интернет-общении они обычно используются для насмешек против феминистских высказываний и / или предполагаемых попыток разоблачения людей в дискуссиях по гендерным вопросам. Точное происхождение «*Male tears*» как макроса серии изображений остается неизвестным, однако сама концепция позиционируется как высмеивание мужчин, которые жалуются на то, насколько они угнетены, как тяжела их жизнь, пока они все еще привилегированы.

Таким образом, мы приходим к выводу о том, что в сознании носителей русского и английского языков ментальный образ слез (tears) реконструируется по схожим признакам. Мы подтвердили, что слезы обладают широким спектром физических признаков (структура, локализация, вкус, объем, текучесть, интенсивность, вес и громкость, температура, цвет), закрепленных в языке, эти объективные физические признаки искажаются и метафоризируются, создавая широкую образную структуру слезы, при этом слезы неразрывно связаны с другими соматическими объектами. Большое значение в обоих языках имеет грамматическое число существительного слеза (tear) и стилистические особенности его употребления, а также гендер субъекта плача, продуцируются не только различные ответные реакции в зависимости от пола субъекта, но и новые смыслы, как в случае с сочетаниями «*male tears*» и «*manly tears*».

#### Библиографический список

1. Дорофеев Д.Ю. *Слезы и смех античной философии: к эволюции образа Гераклита и Демокрита. Вестник РХГА.* 2016; № 4: 126 – 136.
2. Бернштам Т.А. *Феномен «смех-плач» в русской народно-православной культуре. Христианство в регионах мира.* Санкт-Петербург: Наука, 2008; Выпуск 2: 298 – 376.
3. Конирева И.В. *Плач как феномен русской культуры.* Автореферат диссертации... кандидата культурологии. Комсомольск-на-Амуре, 2003.
4. *Holy Tears: Weeping in Religious Imagination.* Ed. by K.C. Patton and J.S. Hawley. Princeton: Princeton University Press, 2005.
5. Козинцев А.Г. Феномен «Смех-плач»: о различии сходного. Антропологический форум. 2010: 117 – 124.
6. *Большой толковый словарь русского языка.* Главный редактор С.А. Кузнецов. Санкт-Петербург, 2003.
7. Ушаков Д.Н. *Большой толковый словарь современного русского языка: 180000 слов и словосочетаний.* Москва: Альта-Принт, 2008.
8. Ефремова Т.Ф. *Современный толковый словарь русского языка: в 3-х т.* Москва – Петербург, 2006; Т. 2.
9. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. *Толковый словарь русского языка.* Москва, 1997.
10. *Словарь русского языка: в 4 т.* Под редакцией А.П. Евгеньевой. Москва, 1999.
11. *Cambridge Encyclopedia of the English Language.* David Crystal. Cambridge, 1991.
12. *Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English.* A.S. Hornby Oxford University Press 1980.
13. *The Longman Register of New words.* John AYTO. Special Edition. Longman-Moscow, 1990.
14. *The American Heritage Dictionary of The English Language,* ed. by William Morris, New College ed. Boston etc.: Houghton Mifflin, 1982.
15. *English Language Dictionary,* Collins Cobuild. London. Glasgow: Collins, 1987.
16. Апресян Ю.Д., Медникова Э.М., Петрова А.В. и др. *Новый большой англо-русский словарь: в 3 т. Около 250000 слов = New English-Russian dictionary.* Под общим руководством Э.М. Медниковой и Ю.Д. Апресяна. Москва: Русский язык, 1997; Т. 3: R–Z.
17. *Национальный корпус русского языка.* Available at: [www.ruscorpora.ru](http://www.ruscorpora.ru).
18. Langacker R.W. *Essentials of cognitive grammar.* – Oxford University Press, 2012.
19. Крейдлин Г.Е., Хесед Л.А. *Семантическая концептуализация телесных жидкостей: слёзы. Филологические науки.* Вопросы теории и практики Тамбов: Грамота: в 3-х. 2016; Ч. 3, № 11 (65): 121 – 127.
20. Kellogg M.K. *Neurolinguistic evidence of some conceptual properties of nouns and verbs.* San Diego, Calif., Univ. of California, Diss., 1996.
21. *Большой англо-русский словарь.* Под редакцией проф. И.Р. Гальперина. Москва: Русский язык, 1977.
22. Савенкова Л.Б. Сухая ветка, сухой звук, сухие слезы (сема 'сухость' как организующий элемент вербализации образов в творчестве М.А. Шолохова). *Практики и интерпретации: журнал филологических, образовательных и культурных исследований.* 2017; № 2: 185 – 208.

#### References

1. Dorofeev D.Yu. *Slezы i smeh antichnoj filosofii: k 'evolyucii obraza Geraklita i Demokrita. Vestnik RHGA.* 2016; № 4: 126 – 136.
2. Bernshtam T.A. *Fenomen «smeh-plach» v russkoy narodno-pravoslavnoj kul'ture. Hristianstvo v regionah mira.* Sankt-Peterburg: Nauka, 2008; Vypusk 2: 298 – 376.
3. Konyreva I.V. *Plach kak fenomen russkoy kul'tury.* Avtoreferat dissertacii... kandidata kul'turologii. Komsomol'sk-na-Amure, 2003.
4. *Holy Tears: Weeping in Religious Imagination.* Ed. by K.C. Patton and J.S. Hawley. Princeton: Princeton University Press, 2005.
5. Kozincev A.G. Fenomen «Smeh-plach»: o razlichii shodnogo. Antropologicheskij forum. 2010: 117 – 124.
6. *Bo'l'shoj tolkovyj slovar' russkogo yazyka.* Glavnyj redaktor S.A. Kuznecov. Sankt-Peterburg, 2003.
7. Ushakov D.N. *Bo'l'shoj tolkovyj slovar' sovremennogo russkogo yazyka: 180000 slov i slovosochetaniy.* Moskva: Al'ta-Print, 2008.
8. Efremova T.F. *Sovremennij tolkovyj slovar' russkogo yazyka: v 3-h t.* Moskva – Peterburg, 2006; T. 2.
9. Ozhegov S.I., Shvedova N.Yu. *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka.* Moskva, 1997.
10. *Slovar' russkogo yazyka: v 4 t.* Pod redakciej A.P. Evgen'evoj. Moskva, 1999.
11. *Cambridge Encyclopedia of the English Language.* David Crystal. Cambridge, 1991.
12. *Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English.* A.S. Hornby Oxford University Press 1980.
13. *The Longman Register of New words.* John AYTO. Special Edition. Longman-Moscow, 1990.
14. *The American Heritage Dictionary of The English Language,* ed. by William Morris, New College ed. Boston etc.: Houghton Mifflin, 1982.
15. *English Language Dictionary,* Collins Cobuild. London. Glasgow: Collins, 1987.
16. Апресян Ю.Д., Медникова Э.М., Петрова А.В. и др. *Novyj bo'l'shoj anglo-russkij slovar': v 3 t. Okolo 250000 slov = New English-Russian dictionary.* Pod obschim rukovodstvom 'E.M. Mednikovoj i Yu.D. Aprejyana. Moskva: Russkij yazyk, 1997; T. 3: R–Z.
17. *Nacional'nyj korpus russkogo yazyka.* Available at: [www.ruscorpora.ru](http://www.ruscorpora.ru).
18. Langacker R.W. *Essentials of cognitive grammar.* – Oxford University Press, 2012.
19. Krejdlin G.E., Hesel L.A. *Semioticheskaya konceptualizaciya telesnyh zhidkostej: slezy. Filologicheskie nauki.* Voprosy teorii i praktiki Tambov: Gramota: v 3-h. 2016; Ch. 3, № 11 (65): 121 – 127.
20. Kellogg M.K. *Neurolinguistic evidence of some conceptual properties of nouns and verbs.* San Diego, Calif., Univ. of California, Diss., 1996.
21. *Bo'l'shoj anglo-russkij slovar'.* Pod redakciej prof. I.R. Gal'perina. Moskva: Russkij yazyk, 1977.
22. Savenkova L.B. Suhaya vetka, suhoj zvuk, suhie slezy (sema 'suhost' kak organizuyushij 'element verbalizacii obrazov v tvorchestve M.A. Sholohova). *Praktiki i interpretacii: zhurnal filologicheskikh, obrazovatel'nyh i kul'turnykh issledovanij.* 2017; № 2: 185 – 208.

Статья поступила в редакцию 20.11.19

**Petrovskaya N. Yu.**, Cand. of Sciences (Philology), Associate Professor of the Department of Philology, Birk Branch of Bashkir State University, (Birk, Russia), E-mail: filolog-Natali@mail.ru

**Evsetsova E. A.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), Associate Professor of the Department of pedagogics, psychology and social work, Birk Branch of Bashkir State University, (Birk, Russia), E-mail: elena-evsecova@yandex.ru

**ORIENTATION OF THE NATIONAL IDENTITY CONCEPT IN THE WORKS OF A.N. TOLSTOY ON CIVIL AND PATRIOTIC VALUES.** The article considers the concept of national identity in the works of A.N. Tolstoy, based on the artistic embodiment of the Russian national character, the world of Russian life, the dominant of national life. The patriotic spirit produced by the writer is capable of evoking feelings and understanding of their attitude to the Fatherland in the younger generation. The implementation of the ideas of civic-patriotic education requires an understanding of the logic of national identity, the specifics of its transformation. The authors believe that in order to solve these problems it is necessary to foreground the experience of Russian classical literature in depicting the fate of Russia and the world of Russian life, national identity.

**Key words:** A.N. Tolstoy's writing, national character, national identity concept, patriotic spirit, civil-patriotic education of a person.

**Н.Ю. Петровская**, канд. филол. наук, доц., Бирский филиал ФГБОУ ВО «Башкирский государственный университет, г. Бирск, E-mail: filolog-Natali@mail.ru

**Е.А. Евсцова**, канд. пед. наук, доц., Бирский филиал ФГБОУ ВО «Башкирский государственный университет, г. Бирск, E-mail: elena-evsecova@yandex.ru

## ОРИЕНТАЦИЯ КОНЦЕПЦИИ НАЦИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ В ТВОРЧЕСТВЕ А.Н. ТОЛСТОГО НА ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКИЕ ЦЕННОСТИ

В статье исследуется концепция национальной идентичности в творчестве А.Н. Толстого, опирающаяся на художественное воплощение русского национального характера, мира русской жизни, доминант национального бытия. Патриотический пафос произведений писателя, образы национального мира способны вызвать переживания и осмысление своего отношения к Отечеству у подрастающего поколения. Реализация идей гражданско-патриотического воспитания требует постижения логики национальной идентичности, специфики ее трансформации. Авторы полагают, что для решения этих задач необходимо актуализировать опыт русской классической литературы в изображении судьбы России и мира русской жизни, национальной идентичности.

**Ключевые слова:** творчество А.Н. Толстого, национальный характер, концепция национальной идентичности, патриотический пафос, гражданско-патриотическое воспитание личности.

Творчество А.Н. Толстого заслуженно привлекает внимание исследователей, наглядно демонстрируя, как «выживал» в драматических изломах истории XX века русский человек и талантливый художник. На первый взгляд, присутствие Алексея Николаевича Толстого в современном литературном процессе не столь ощутимо: в литературе нет былого тяготения к монументализму, героике, жанр исторического романа развивается преимущественно в вальтер-скоттовском направлении, но при этом достижения писателя не утратили идейной и художественной актуальности.

В востребованности своего творчества А.Н. Толстой так же органичен, как был талантлив при жизни. А.Н. Толстой «с нами» даже в том случае, если мы нечасто перелистываем страницы его книг. «Чудаки», «Богатенький Буратино», «Папа Карло», «Поле Чудес», «Формула любви», «Русский характер», «Мы сдюжим!» – вот ряд лишь немногих образов и понятий, к которым мы довольно часто прибегаем, характеризуя факты современной действительности. Это значит, что творчество А.Н. Толстого естественно закрепилось в памяти народной, которая, кстати, довольно избирательна. Это значит, что произведения А.Н. Толстого мудры, и им уготована долгая жизнь. Время живого научного интереса к творчеству А.Н. Толстого приходится на 50 – 60-е годы. Фундаментальные исследования А.В. Алпатова («Алексей Толстой – мастер исторического романа»), В.Р. Щербины («А.Н. Толстой. Творческий путь»), М. Чарного («Путь Алексея Толстого. Очерк творчества»), Л.М. Поляка («Алексей Толстой – художник») и другие выявили многоаспектные и разносторонние подходы к изучению наследия писателя [1 – 9].

В 80-е годы Е.Г. Мушченко («Поэтика прозы А.Н. Толстого»), В. Скобелевым («В поисках гармонии. Художественное развитие А.Н. Толстого. 1907 – 1922»), В.И. Барановым («Революция и судьба художника. А.Н. Толстой и его путь к социалистическому реализму») предпринимались попытки охарактеризовать эволюцию художественных решений А.Н. Толстого.

Последние десятилетия ознаменованы стремлением исследователей (А.М. Крыкова, В.Е. Ковский, Н.Н. Иванов, М.И. Свердлов и др.) осознать и объективно оценить творческие достижения писателя с учетом вновь открывшихся обстоятельств его жизни, обнаруженных материалов переписки писателя, архивных документов, воспоминаний современников. Творческий облик прозаика претерпел существенные изменения. Он предстал перед исследователями личностью неоднозначной, подчас противоречивой и драматичной, ищущей, но оттого не менее талантливой. Тезис о том, что А.Н. Толстой является продолжателем традиций русской литературы остался незыблемым и ни у кого не вызывал сомнений. И все же это был для всех уже новый, во многом неизвестный А.Н. Толстой.

Современные исследователи создают обновленный эскиз творчества А.Н. Толстого, называя его идейным центром «концепцию национального характера» [6, с. 135]; изучая персонажно-топологические характеристики образа России [8]; характеризуя типологию и эволюцию характеров героинь А.Н. Толстого [2]; справедливо указывая на недостаточную изученность публицистического наследия писателя [1]. Все это свидетельствует о попытке с новых позиций ос-

мыслить творчество А.Н. Толстого, охарактеризовать концептуализацию национальной идентичности в историко-литературном и мифологическом аспектах. Выявление доминант национальной идентичности в произведениях писателя – одна из актуальных задач современного толстоведения. Именно решение этой задачи может содействовать более глубокой трактовке художественных открытий писателя в изображении русского национального характера с ориентацией на гражданско-патриотические ценности воспитания, социализации современной молодежи. Современную Россию с ее поликультурным и многонациональным составом населения невозможно понять, не постигнув логику идентичности и специфику ее трансформаций. В.В. Путин неоднократно подчеркивал, что России необходимо стать сильным государством, которое должно служить людям. Эти слова отражают специфику развития России – поддержание демократических ценностей «сверху», через укоренение в России институтов гражданского общества и стимулирование становления государственно-гражданской идентичности.

Идентичность сегодня становится часто используемым понятием. Психологи, педагоги, антропологи, социологи, политологи выносят этот термин в названия своих работ. Возможно, столь большому интересу мы обязаны Эрику Х. Эрикссону [9], «отцу-основателю» исследования проблемы идентичности. На основе своей психоаналитической практики, он пришел к выводу, что решающую роль в формировании идентичности играет отношение человека с его социальной средой. Личные характеристики, родительские модели, растущее разнообразие социального опыта и впечатлений, включая оценки и признание другими, в ходе этого процесса развиваются с помощью культурных средств, которые индивид черпает из культурного набора своего социального круга, уподобляясь остальным его членам, но в то же время сохраняя индивидуальность. Доказано, что нормальное личностное развитие невозможно без «витаминов национального». Человеку «необходимо осознание принадлежности к своей нации, ее культуре, языку, типичным нормам национального поведения» [4, с. 10]. Насколько человек верно и полно усвоит национальную идентичность, настолько правильными и жизнеспособными будут его личностные и общественные цели и приоритеты.

В отечественной истории XX век ознаменовался кризисом национальной идентичности русского народа. «Надо самим знать, в чем состоит русскость русского и как приобретает она... – та особенная своеобразность нашей Родины и ее народа, ее души и ее культуры, которую из других народов не любит и не чтит тот, кто ее не изведаль, не испытал и не увидел», – отмечал профессор И.А. Ильин [5, с. 184].

Исследования художественного мира «Заволжья» позволяют отнести А.Н. Толстого к талантливым бытописателям, воссоздавшим «типы эпохи». Анализ художественных деталей в повестях данного цикла доказывает особое внимание писателя к важнейшим сторонам национального быта и значимым составляющим национального бытия. Описания помещичьих усадеб и природы включают национальные образы мира, точно передают атмосферу и уклад жизни. Прибегая к художественным подробностям, прозаик иронизирует над геро-

ями, утратившими нравственность, и с особым трепетом отмечает проявления духовного здоровья, верность христианским добродетелям.

В прозе А.Н. Толстого периода Первой мировой войны подлинным содержанием наполняется понятие русский национальный характер. Став защитником отечества, обычный русский человек демонстрирует не только природную смекалку, сноровку, умение справляться с трудностями военной жизни. Исторические испытания, выпавшие на долю русского народа, обнаружили его способность к «кочеванию души». Из плоскости обыденной, приземленной действительности русский человек перемещается в область героического. Так, в ходе Первой мировой войны молодой писатель постигает влияние истории на проявления характера русского народа и свойств личности.

Произведения писателя периода эмиграции объединены одной общей темой – русский человек, оставшийся без родины, выключенный из народной жизни. В эмигрантской прозе А.Н. Толстого особенно интересны национальное воззрение на мир, гносеология, национальная логика, склад мышления, специфика которого передается посредством образов художественного времени и пространства [3].

Особенно силен патриотический пафос военной публицистики А.Н. Толстого, он настолько мощный и убедительный, что в полной мере воплощает весь гражданско-патриотический потенциал творческого наследия писателя.

Взволнованные строки статьи А.Н. Толстого «Родина», написанной в ноябре 1941 года, воссоздают своеобразие русского мира, специфику бытия, доминанты национально характера. В первую очередь прозаик в духе традиций русской истории призывает народ к единению: «Надвинулась общая беда. Враг разорвет нашу землю и все вековое хочет назвать своим», «...теперь нельзя спастись в одиночку», «...мы, живущие в это лихолетье, – хранители и сторожа родины нашей» [7, с. 7]. Эти слова обращены к специфической стороне национального самосознания – соборности, способности объединиться перед лицом большой опасности, выступить всем миром в защиту общих интересов и спасти Отечество. Оно предстает в неповторимых национальных образах мира: «пахнущий ржаным хлебом дымок из занесенной снегом избы», «берега полноводных рек и лесные поляны», «дремучая природа». В этих штрихах к портрету родной земли и природа, и климат, и образ жизни. Они в свою очередь, согласно научным изысканиям Г. Гачева, определяют национальный характер, внешний облик, культурные традиции и исторические судьбы народов [3].

Функция выявления национально своеобразие и предьявления его миру всегда подсознательно входила в задачу писателя, сопутствовала ей, была организующим свойством прозы А.Н. Толстого. В статье «Родина» он обращает читателя к русскому культурному наследию, что пробуждает в человеке национальную гордость и благоприятно влияет на его нравственное чувство. Патриотизм делает человека открытым для всех культурных ценностей, через любовь к своей культуре он познает культуру мировую. Патриотизм в такой форме – чисто национальная черта: в России, по крайней мере в историческом своем выражении, он является патриотизмом включения, а не патриотизмом выключения. «Когда-нибудь, наверно, национальные потоки сольются в одно безбурное море, – в единое человечество», – анализирует писатель перспективы «включения» наций в мировую историю народов. Для А.Н. Толстого понятие родина актуализируется в определении: «...вечно отмирающий и вечно рождающийся поток людей, несущих свой язык, свою духовную и материальную культуру и непоколебимую веру в законность и нерушимость своего места на земле» [7, с. 7].

Веру в то, что «мы сдюжим», вселяли многочисленные уроки русской истории, примеры великого духовного мужества, национальная культура. Наш пращур был «силен и борода, в посконной длинной рубахе, соленой на лопатках, смышлен и нетороплив, как дремучая природа вокруг него», – пишет А.Н. Толстой, подчеркивая природную силу, физическое здоровье и трудолюбие далекого

предка. Его нрав был сродни природе, в ладу с которой он жил, «из-под ладони глядя на солнце», «поглядывая по пути солнца вдаль веков». Мифологизм мышления пращура породил «дивную вязь» русского языка – «яркого, как радуга вслед весеннему ливню, меткого, как стрела, задушевного, как песня над колыбелью, певучего и богатого» [7, с. 9]. В языке отразился характер, мировоззрение русского человека.

Писатель подчеркивает великую роль изустной литературы, «ставшей достоинством и умом народа. Она ставила и укрепляла его нравственный облик, была его исторической памятью» [7, с. 9]. А.Н. Толстым не случайно упоминаются мудрые пословицы и хитрые загадки, веселые и печальные обрядовые песни, торжественные былины о подвигах богатырей, героические и волшебные сказки. В фольклоре национальная специфика выражена с безупречным вкусом – минимальными средствами, но так сильно, что впечатляет даже иностранцев. Большой знаток устного народного творчества, в статье «Родина» прозаик не однажды обращается к фольклорным образам: Чудо-юдо двенадцатиголовое, сказочный Иван. Мечту о богатстве и счастье Россия носила «как скатерть самобранку за пазухой», вот она – неистребимая вера русского народа в свою судьбу. Много пришлось ему вынести на пути объединения Отечества, «...но нет такого лиха, которое уселось бы прочно на плечи русского человека...», утвердился народ в том, что сил у него хватит, чтобы стать хозяином земли своей» [2, с. 8].

Перелистывая страницы героического прошлого, вспоминая великие победы (Куликово поле, Чудское озеро), имена (Юрий Долгорукий, Петр Первый, Пушкин), А.Н. Толстой указывает на судьбоносные моменты истории, когда выковывался русский характер, благодаря силе которого «настало время, когда европейским державам пришлось потесниться и дать место России в красном углу» [7, с. 10]. Тягой к созиданию, учению, поиском «правды человеческой» исполнено бытие русского человека, «...все, все, вся широкая, творческая, страстная, вздымающаяся душа народа русского нашла отражение в нашем искусстве XIX века. Оно стало мировым и во многом повело за собой искусство Европы и Америки» [7, с. 10]. Многогранно характеризуя жизнь своего народа, «сильного, свободолюбивого, прадолюбивого, умного и не обиженого талантом», будучи сам его сыном, писатель не смеет помыслить, «что мы не победим». Он верит в силу духа своего народа. Ибо силятся люди определить «свое», а оно ускользает. Не цвет кожи, не разрез глаз, а дух становится для А.Н. Толстого признаком национального.

Творческое осмысление А.Н. Толстым концепции национальной жизни не утратило своей актуальности. Огромный национальный образно-этический комплекс национального бытия и русского характера уже отображен отечественной классикой, необходимо лишь правильно освоить и понять их духовный смысл, «...духовные константы, отсутствующие в других культурах и лежащие в фундаменте русского национального характера: душа, судьба, любовь, простор, даль, воля, удал, правда, вера, дорога, совесть, жалость, тоска...» [4, с. 10]. Именно на эти качества русского характера уповал А.Н. Толстой в сложные исторические моменты, ибо был убежден, что сама природа русского человека глубоко нравственна и патриотична.

В современных условиях значимость патриотизма определяется тем, что он является необходимым условием объединения и гармонизации российского общества, сохранения его культурного своеобразие в условиях поликультурного многообразия и глобализации. Формирование патриотизма выступает как акт духовного творческого самоопределения личности. Никто – ни государство, ни общество, ни родители, ни воспитатели не могут обязать, принудить, предписать любовь личности к Родине. Ключевым моментом является переживание и осмысление своего отношения к Отечеству, которые рождаются при обращении к русской классической литературе, в частности, к концепции национального в творчестве А.Н. Толстого.

#### Библиографический список

1. Александрова А. Творчество А.Н. Толстого в современных исследованиях. *Вестник ТвГУ. Серия Филология*. 2015; № 1: 283 – 289.
2. Ван Д. *Герои А.Н. Толстого: типология образов и эволюция характеров*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Москва, 2005.
3. Гачев Г. *Национальные образы мира*. Москва, 1998.
4. Желтова Н. *Константы национального характера в литературе первой половины XX века*. Тамбов, 2006.
5. Ильин И. Родина и гений. *Молодая гвардия*. 1994; № 3: 182 – 189.
6. Ковский В. Обновленные традиции (реалистический талант Алексея Толстого и современность). *Реалисты и романтики: из опыта русской советской классики*. Москва, 1990: 178 – 191.
7. Баранников А.В., Калганова Т.В., Рыбченкова Л.М. *Русская литература XX века*. Хрестоматия для 11 класса средней школы: 2-х ч. Москва, 1993; Ч. 2: 7 – 12.
8. Федорова А.В. *Персонально-топологические характеристики образа России в ранней прозе А.Н. Толстого*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Вологда, 2004.
9. Эрикссон Э. *Идентичность: юность и кризис*. Москва, 1996.

#### References

1. Aleksandrova A. Tvorchestvo A.N. Tolstogo v sovremennykh issledovaniyakh. *Vestnik TvGU. Seriya Filologiya*. 2015; № 1: 283 – 289.
2. Van D. *Geroini A.N. Tolstogo: tipologiya obrazov i 'evolyuciya harakterov*. Dissertatsiya ... kandidata filologicheskikh nauk. Moskva, 2005.
3. Gachev G. *Natsional'nye obrazy mira*. Moskva, 1998.
4. Zheltova N. *Konstanty natsional'nogo haraktera v literature pervoy poloviny XX veka*. Tambov, 2006.
5. Il'in I. Rodina i genij. *Molodaya gvardiya*. 1994; № 3: 182 – 189.
6. Kovskiy V. Obnovlennyye traditsii (realisticheskij talant Alekseya Tolstogo i sovremennost'). *Realisty i romantiki: iz opyta russkoj sovet'skoj klassiki*. Moskva, 1990: 178 – 191.
7. Barannikov A.V., Kalganova T.V., Rybchenkova L.M. *Russkaya literatura XX veka*. Hrestomatiya dlya 11 klassa srednej shkoly: 2-h ch. Moskva, 1993; Ch. 2: 7 – 12.
8. Fedorova A.V. *Personazhno-topologicheskie harakteristiki obraza Rossii v rannej proze A.N. Tolstogo*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata filologicheskikh nauk. Volodga, 2004.
9. 'Erikson E. *Identichnost': yunost' i krizis*. Moskva, 1996.

Статья поступила в редакцию 06.11.19



**Zalavina T.Yu.**, Cand. of Sciences (Philology), Nosov Magnitogorsk State Technical University (Magnitogorsk, Russia), E-mail: [tania\\_mgn@rambler.ru](mailto:tania_mgn@rambler.ru)  
**Dyrorina N.V.**, Cand. of Sciences (Philology), Nosov Magnitogorsk State Technical University (Magnitogorsk, Russia), E-mail: [nataljapidckaluck@yandex.ru](mailto:nataljapidckaluck@yandex.ru)  
**Gasanenko E.A.**, senior teacher, Nosov Magnitogorsk State Technical University (Magnitogorsk, Russia), E-mail: [elenagasanenko@yandex.ru](mailto:elenagasanenko@yandex.ru)  
**Rabina E.I.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior teacher, Nosov Magnitogorsk State Technical University (Magnitogorsk, Russia), E-mail: [farfalino@mail.ru](mailto:farfalino@mail.ru)

**PECULIARITIES VERBALIZED PHRASEOLOGICAL CONCEPT OF *BLAME* IN LANGUAGE AND SPEECH (THE FRENCH LANGUAGE).** The article is devoted to the meaning study of French phraseological units verbalizing the concept of *blame* in communicative and pragmatic aspects. The relevance of the work is determined by the fact that the study of phraseological units allows considering their ability to reflect the worldview of native speakers and to trace how representatives of foreign linguistic cultures place on the scale of assessments certain personality traits and behaviors. The purpose of the article is to identify the pragmatic and psychological components of the functioning of phraseological units explicating the concept of *blame* in language and speech. The main task of the research is to characterize these units and their areas of implementation. The novelty is in the authors' appeal to an analytical interpretation of the main intentional states that reflect the pragmatic functioning of verbal phraseological units of the concept of *blame*. The authors focus on the active nature of the concept under consideration, which explains the choice for its verbalization of verbal phraseological units as conceptual scenarios that objectify the semes of action, movement and process. The article traces the verbal phraseological units' ability to translate the communicative orientation of phraseological meaning, the components of which are aimed at identifying the communicative intentions of the author or his intentions most effectively. The given work has been designed for a wide range of researchers interested in the problems of pragmalinguistics, theory of reference, theory of speech acts, phraseological semantics, and linguocultural studies.

**Key words:** concept, blame, phraseological meaning, intentional states.

**Т.Ю. Залавина**, канд. филол. наук, доц., Магнитогорский государственный технический университет имени Г.И. Носова, г. Магнитогорск, E-mail: [tania\\_mgn@rambler.ru](mailto:tania_mgn@rambler.ru)

**Н.В. Дёрина**, канд. филол. наук, доц., Магнитогорский государственный технический университет имени Г.И. Носова, г. Магнитогорск, E-mail: [nataljapidckaluck@yandex.ru](mailto:nataljapidckaluck@yandex.ru)

**Е.А. Гасаненко**, ст. преп., Магнитогорский государственный технический университет имени Г.И. Носова, г. Магнитогорск, E-mail: [elenagasanenko@yandex.ru](mailto:elenagasanenko@yandex.ru)

**Е.И. Рабина**, канд. пед. наук, ст. преп., Магнитогорский государственный технический университет имени Г.И. Носова, г. Магнитогорск, E-mail: [farfalino@mail.ru](mailto:farfalino@mail.ru)

## ОСОБЕННОСТИ ВЕРБАЛИЗАЦИИ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКОГО КОНЦЕПТА ПОРИЦАНИЕ В ЯЗЫКЕ И РЕЧИ (ФРАНЦУЗСКИЙ ЯЗЫК)

Статья посвящена изучению значения французских фразеологизмов, вербализующих концепт *порицание*, в коммуникативно-прагматическом аспекте. Актуальность работы обуславливается тем фактом, что изучение фразеологизмов позволяет рассмотреть их способность отражения мировосприятия носителей языка и проследить, каким образом представители иноязычных лингвокультур размещают на шкале оценок и определенные качества личности, и модели поведения. Цель статьи заключается в выявлении прагматических и психологических составляющих функционирования фразеологических единиц, эксплицирующих концепт *порицание* в языке и речи. Основная задача – дать характеристику этим единицам и сферам их реализации. Новым является обращение авторов к аналитической интерпретации основных интенциональных состояний, отражающих прагматическое функционирование глагольных фразеологизмов концепта *порицание*. Основное внимание акцентируется на активном характере рассматриваемого концепта, что объясняет выбор для его вербализации глагольных фразеологизмов как концептов-сценариев, объективирующих семы действия, движения и процесса. Прослеживается способность глагольных фразеологизмов наиболее результативно воплощать коммуникативную направленность фразеологического значения, компоненты которого направлены на идентификацию коммуникативных интенций автора или его намерений. Предназначается для широкого круга исследователей, интересующихся проблемами прагматистики, теории референции, теории речевых актов, фразеологической семантики, лингвокультурологии.

**Ключевые слова:** концепт, порицание, фразеологическое значение, интенциональные состояния.

The researchers' attention in the field of semantics is focused on the question of subjective and objective correlation aspects in the meaning of phraseological units. The development of this problem is engaged in cognitive science, pragmalinguistics, the theory of reference, the theory of speech acts.

Due to the fact that phraseological units reflect the worldview of native speakers and their study allows us to trace how nowadays representatives of a particular linguistic culture place certain qualities of personality and behaviors on the scale of assessments. The main task is to characterize these constructions and the spheres of their implementation. The authors' appeal to the concept of *blame* and analytical interpretation of the main intentional states reflect the pragmatic functioning of the procedural phraseological units of this concept.

Pragmatic and psychological aspects of phraseological units meanings are determined by the functions performed in language and speech. As a result of reflection of reality by the subject, the semantics of phraseological units is formed, which has a complex character and reflects the relationship between the features of objects and their evaluation [1]. Semantic aspects of meaning which express the relation between subject of speech and its object are included in the connotative aspect of meaning, reflecting their communicative purpose.

The purpose of the article is to identify the pragmatic and psychological components of the phraseological phrase functioning explicating the concept of *blame* in language and speech.

Verbal phraseological units have the ability to implement effectively the communicative orientation of the phraseological meaning, which is expressed in the multifunctional implementation of the pragmatic potential as a whole. Pragmatically charged phraseological units represent the aggregate aspect of meaning, including the evaluation of the designated, figurative representation, the relation of the subject, stylistic differentiation, that is, any connotations in terms of the content of phraseological units [2; 3; 4]. Their exploration can bring you to the culture of the studied language [5; 6; 7].

The connotative component in the phraseological meaning reveals the leading character, since it reflects the accumulated socio-historical experience of the cognizing subject and his sensory evaluations on the basis of the leading value orientations. The specificity of the phraseological connotation is that it intertwines two interrelated lines of emotive-evaluative reflection of the nominated denotative situation – socially significant values and personal evaluations and emotions [8].

The emotional-evaluative state of the subject is a reaction to certain properties of the reflected denotative situation and is a specific form of reflection that requires special linguistic forms of its objectification. This function is performed in the language by verbal phraseological units as communicative and expressive signs of indirect nomination, the sense-forming factors of which are the sensual image and social evaluation of the reflected fragment of reality [9].

Verbal phraseological units as signs of secondary nominations arise in connection with the need to express a content that has no correspondence in objective reality and sometimes more important than the objective. These are expression, emotions, estimates, and a complex range of relations to the world of object phenomena, to the subject of speech.

The object qualification explains the presence of evaluation in most idioms. In the process of implementing the speaker's value judgment, both the semantics of the language expression and its individual life values are combined [10].

In phraseological units, the dichotomy *good/bad* represents the evaluation of a descriptive denotes or object, since the object evaluation focuses on the system that is perceived by the subject as the norm. A. Yu. Maslova notes that the intentional basis of the assessment is the obvious signs of the described objects and the peculiarities of the subject's reflection of the surrounding world [11].

The leading role in the verbalization of individual representations belongs to the phraseological units in general including verbal ones. Their pragmatic potential lies in the intention of the speaker, his interpretation of certain events, phenomena, facts.

One of the varieties of negative evaluation is the expression of censure, which is understood as a communicative act of condemnation, disapproval, reprimand [12;13]. The research reveals semantic features present in the structure of French verbal phraseological units containing the concept of *blame*: categorical sema 'action' or 'process', general semantic feature 'negative evaluation of the object' and integrative sema 'process of expressing negative evaluation'. [14].

The extra linguistic presuppositions of the concept of *blame* contain certain associative connections that go back to the results of the received everyday experience, that is, they have a motivational-figurative basis.

The idea of multiple features of the image of an object or situation forms the basis of the intentional component of the information of the studied phraseological units (examples in French): *donner un savon à qqn.* ('to express severe disapproval of'; 'to offer soap'); *donner de la fêrule à qqn.* ('to criticize someone'; 'to give him with a ruler'); *donner une peigne à qqn.* ('to criticize someone'; 'to give it a hairbrush'); *laver la tête à qqn.* ('to make a serious remark to anyone'; 'to wash my hair'); *mettre/réduire qqn. en poussière/en poudre* ('to criticize'; 'to grind to powder'); *mettre qqn. en pièces* ('to criticize someone'; 'to divide into parts'); *jeter la pierre à qqn.* ('to reproach someone'; 'to throw a stone') [15].

The situations presented by the studied phraseological units are considered as typical situations of disapproval, criticism, reprimand, ridicule, reproach. They objectify the "concepts-scenarios" of the process of censure, objectifying in terms of their content the negative characteristics of the situation, the semantic signs of movement and action.

Rational evaluation expresses the attitude of the subject to the objective world and contains a judgment about life values. Simultaneously with the rational assessment related to the denotative component of the value, the emotive assessment is realized. The stimulus creates a motive for the speaker / listener to experience a particular phenomenon or situation. Processed by consciousness, this experience causes an emotional reaction to the object of display. Emotional evaluation is a part of the pragmatic aspect of phraseological units and it expresses the emotions of the speaker. The content aspects of emotions exhibit events that are particularly important to the subject. They directly depend on personal characteristics: the orientation of the motivational sphere, worldviews, value orientations. Emotions perform specific functions in the regulation of relationships between people. Emotional reactions actualize feelings-relationships.

Emotionally colored phraseological units of the concept of *blame* represent intentional States of contempt, disapproval, condemnation in the subject in accordance with the situation of censure. The phraseological meaning contains components that help to identify the communicative intentions of the author, his intention, intention and wider the inner world [16].

French dictionary *Larousse* gives the following interpretation of the concept of contempt/ *mépris*: *Mépris – sentiment par lequel on juge quelqu'un ou sa conduite moralement condamnable, indignes d'estime, d'attention* (Contempt is the feeling experienced to condemn the morally wrong behavior of someone, behavior unworthy of respect, attention) [17].

Contempt contains an emotional-evaluative attitude caused by the violation of the ethical and moral norms of the speaking subject by the object. Contempt as a feeling arises in situations where the actions of the object of evaluation contradict the life values of the subject. Behavioral reactions to conscious purposeful actions and actions of a person form the basis of ethical contempt, which is a type of intentional state of contempt. The object of the state of ethical contempt is the person evaluated from the standpoint of morality. If the behavior of a person is contrary to the norms and requirements imposed by the subject, it does not deserve respect from the latter.

Superimposed on the idea of reality image leads to an emotional outburst. The image underlying the meaning of the verbal phraseology *faire des gorges chaudes* ('to laugh at smb.') includes a demonstration of the emotion contempt [15]. The feeling of contempt of the speaking subject using this phraseology is caused by the unseemly behavior, actions of the object.

The connotative sign, which is not included in the proper meaning of phraseology, is actualized at the time of pronouncing the verbal phraseology under the influence of the semantic content of the reference names. The illocutionary intention of emotive evaluation forms a feeling of contempt in the subject of evaluation:

1) *Le soir le duc du Maine fit chez lui une gorge chaude fort plaisante de l'aventure de Fagon avec Le Brun...* [15].

(In the evenings the Duke laughed at Madame Fagon's adventures...) (translation in the author's edition. – T. Z., N.D., E. G., E. R.)

2) *Puisque j'étais menteur, j'allais le manifester et jeter ma duplicité à la figure de tous ces imbéciles avant même qu'ils la découvrirent* [15].

(Though I am a liar, I make no secret of it, and I will throw my hypocrisy in the face of all these fools before they can see it.) (Translation in the author's edition. – T. Z., N.D., E. G., E. R.)

The situations in question embedded in the phraseological units *faire une gorge chaude* ('eating meat', 'shot on the hunt beast'; 'to laugh at smb.') and *jeter qqch. à la figure de qqn.* ('to throw in the face'; 'to reproach smb.') demonstrate the subject's intentions in communicative and pragmatic terms for the qualifications of the addressee's actions, explicating the negative attitude of the addressee's actions in situations of ridicule and reproach, in relation to the addressee of emotional states of contempt, discontent [15].

3) *C'est une chose si peu importante que la réputation d'une femme, dit Saint-Clair d'un ton sec et méprisant. Il est bien permis de la mettre en pièces pour faire un peu d'esprit...* [15].

(Reputation is not very important to a woman, "St. Clair said contemptuously. – It is possible to criticize for the sake of entertainment...) (translation in the author's edition. – T. Z., N.D., E. G., E. R.)

The considered situation included in the phraseological unit *mettre qqn. en pièces* ('to crumble on pieces'; 'to criticize smb.') shows his subject's intentions in the communicative and pragmatic plan necessary for qualifications of the addressee's acts, his behavior, expressions in relation to them of a negative assessment in the form of discontent, contempt [15].

The French dictionary *Larousse* gives the following interpretation of the condemnation concept/ *condamnation*: *Condamnation est l'action de condamner quelqu'un, quelque chose. Condamnation d'un voleur* (Condemnation is the action of blaming someone. Condemnation of the thief) [17] (translation in the author's edition. – T. Z., N.D., E. G., E. R.)

The actions of the person whose way of life and conduct is contrary to the laws are condemned. Signification of phraseological unit *tirer à boulets rouges sur qqn.* 'to criticize smb.', 'to shoot fiery core' includes the scenario of the battle, when the enemy is in the attack until its complete destruction [15].

Semantic volume of the verbal phraseological unit *passer/donner une salade à qqn.* ('to ask a scolding', 'to scold smb.:', 'to put on someone's head helmet') is associated with the etymology of the word *salade*. *Salade* (from Italian 'celata') is knight's kind of a helmet. According to medieval military tradition, such a helmet was put on the heads of the soldiers to be punished and struck with halberds. The emotional reaction provoked by the internal form of phraseology underlies the emotive-evaluative attitude of condemnation [15]:

1) *Galaade. – Votre pouvoir est négatif... Vampire et sacrilège, vous ne quittez un lieu qu'après l'avoir réduit en poudre* [15].

(Any power, including yours, is dangerous... Being a bloodsucker and an impious man, you grind to powder what prevents you from going forward.) (translation in the author's edition. – T. Z., N.D., E. G., E. R.)

2) *L'Anarchiste. – ... Nous ferons sauter ce monarque avec les derniers perfectionnement. Tout de même je voudrais voir l'effigie de mon client avant de le réduire en poussière* [15].

(... Let's undermine this monarch, wipe him out in the modern way. Show me his picture.) (translation in the author's edition. – T. Z., N.D., E. G., E. R.)

The considered situations included in the verbal phraseological unit *réduire qqn. en poudre / en poussière* (to grind into dust/powder; to criticize smb.) demonstrate such pragmatic intentions of the speaking subject in the process of negative characterization of the addressee's actions as discontent in the situation of criticism.

The French dictionary *Larousse* gives the following interpretation of disapproval/ *désapprobation*: *Désapprobation-action de désapprouver; réprobation; blâmer quelqu'un, condamner* (Disapproval is the act of disapproval; to blame someone, to condemn) [17].

In the process of communication the speaking subject does not approve of immoral statements, unacceptable behavior of the addressee. A figurative-associative complex associated with the words *poux, pilule*, which symbolize a certain flaw, flaw (lice) and bitter medicine – *pill dédorer la pilule à qqn.* ('to criticize smb.:', 'to erase the gilded coating from the pill') is at the heart of the emotive phraseological units *chercher des poux à la tête de qqn* ('to find fault with smb.:', 'reproach smb.:', 'to find a louse in the hair'). The emotional reaction provoked by the internal form of phraseological units underlies the emotive-evaluative attitude of disapproval [15]:

1) *Lucien bouillait. – Notre temps est compté. Nous avons une mission à remplir. Vous n'allez pas nous chercher des poux dans la tête?... [15].*

(Lucien was indignant. "Our time is up. We have a mission to complete. Will you not reproach us for trifles?...") (translation in the author's edition. – T. Z., N.D., E. G., E. R.)

The French verbal idiom *chercher des poux à/dans la tête de qqn.* ('to find a louse in the hair') in a situation of communicative-pragmatic orientation produces such speaking subject's intentions in the process of negative qualification of the addressee's actions as disapproval, discontent in the situation of reproach [15].

So, the use of phraseological units in speech helps the speaker to express his emotional state more clearly. The pragmatic potential of phraseological units is enhanced by the pragmatic orientation of the whole communicative situation. The connotative aspect of the meaning of the studied verbal phraseological units containing the concept of *blame* dominates in the situation of communicative and pragmatic orientation, determining the semantics of phraseological units. It is dominant due to phraseological evaluation, expressing the negative intentions of the subject to the object.

The evaluation criteria by which this property is judged are included in the motivational and information layer of the value, which produces the appearance of a negatively colored emotional reaction to the designated situation. The subject's intention to negatively characterize the object's actions and behavior lies within the framework of the censure situation realized by the speech act. Intentional states of verbal phraseological units reflect the emotive component of phraseology with the meaning of blame. The emotive component is represented by differentiated axiological relations, demonstrating feelings of disapproval, condemnation, contempt. It should be noted that in the

speech act the use of verbal phraseological signs of the presented concept is justified by the communicative attitudes of the subject aimed at characterizing the object's actions and behavior at expressing a negative assessment of its actions and behavior,

at demonstrating emotional intentional states of emotional expression of disapproval, condemnation, contempt, as well as achieving a certain pragmatic effect as a result of influence on the blame object.

#### Библиографический список

1. Вольф Е.М. *Функциональная семантика оценки*. Москва: Наука, 2005.
2. Добрыднева Е.А. *Коммуникативно-прагматическая парадигма русской фразеологии*. Волгоград: Перемена, 2000.
3. Погорелова С.Д. Понятие и структура оценки. *Language and Literature*. 2003; № 1 6: 34 – 42.
4. Телия В.Н. *Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты*. Москва: Школа «Языки русской культуры», 1996.
5. Арутюнова Н.Д. *Типы языковых значений. Оценка. Событие. Факт*. Москва: Наука, 1988.
6. Телия В.Н. Фактор культуры и воспроизводимость фразеологизмов – знаков-микротекстов. *Сокровенные смыслы. Слово. Текст. Культура: сборник статей в честь Н.Д. Арутюновой*. Москва, 2004: 674 – 684.
7. Залавина Т.Ю., Афанасьева О.Н., Шорохова Л.А. Паремнологический концепт «деньги» как форма ментальной репрезентации знаний о мире. *Проблемы истории, филологии, культуры*. 2016; № 1 (51): 372 – 379.
8. Красавский Н.А. Лингвистические методы исследования эмоциональной концептосферы. *Лингвистические парадигмы: традиции и новации: материалы международного симпозиума молодых ученых «Лингвистическая панорама рубежа веков»*, Волгоград: Перемена, 2000: 18 – 28.
9. Алефиренко Н.Ф. Коннотация и прагматика «языка культур». *Славянские языки в свете культуры*. Москва: А Темп, 2006: 8 – 27.
10. Гак В.Г. Эмоции и оценки в структуре высказывания и текста. *Вестник Московского университета. Серия 9. Филология*. 1997; № 3: 87 – 95.
11. Маслова А.Ю. *Введение в прагматическую лингвистику*. Москва: Флинта; Наука, 2010.
12. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. *Толковый словарь русского языка*. Available at: <http://ozhegov.info/slovar/>
13. Ушаков Д.Н. *Толковый словарь русского языка*. Available at: <http://dict.t-mm.ru/ushakov>
14. Залавина Т.Ю., Антропова Л.И. Вариантность глагольных фразеологизмов-репрезентантов концепта «поричание» в национальных языках. *Гуманитарно-педагогические исследования*. 2018; № 2: 54 – 61.
15. *Французско-русский фразеологический словарь*. Available at: <https://dicpedia.com/dic-fr-ru-phraseterm-20041.htm>
16. Жуков В.П. *Семантика фразеологических оборотов*. Москва: Просвещение, 2006.
17. *Le dictionnaire français Larousse*. Available at: <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais>

#### References

1. Vol'f E.M. *Funkcional'naya semantika ocenki*. Moskva: Nauka, 2005.
2. Dobrydnova E.A. *Kommunikativno-pragmatische paradiigma russkoy frazeologii*. Volgograd: Peremena, 2000.
3. Pogorelova S.D. Ponyatie i struktura ocenki. *Language and Literature*. 2003; № 1 6: 34 – 42.
4. Teliya V.N. *Russkaya frazeologiya. Semanticheskij, pragmaticheskij i lingvokul'turologicheskij aspekty*. Moskva: Shkola «Yazyki russkoj kul'tury», 1996.
5. Arutyunova N.D. *Tipy yazykovykh znachenij. Ocenka. Sobytiye. Fakt*. Moskva: Nauka, 1988.
6. Teliya V.N. Faktor kul'tury i vosproizvodimost' frazeologizmov – znakov-mikrotekstov. *Sokrovennye smysly. Slovo. Tekst. Kul'tura: sbornik statej v chest' N.D. Arutyunovoj*. Moskva, 2004: 674 – 684.
7. Zalavina T.Yu., Afanas'eva O.N., Shorohova L.A. Paremiologicheskij koncept «den'gi» kak forma mental'noj reprezentacii znaniy o mire. *Problemy istorii, filologii, kul'tury*. 2016; № 1 (51): 372 – 379.
8. Krasavskij N.A. Lingvisticheskie metody issledovaniya 'emotional'noj konceptosfery. *Lingvisticheskie paradigmy: tradicii i novacii: materialy mezhdunarodnogo simpoziuma molodykh uchennykh «Lingvisticheskaya panorama rubezha vekov»*, Volgograd: Peremena, 2000: 18 – 28.
9. Alefirenko N.F. Konnotatsiya i pragmatika «yazyka kul'tur». *Slavyanskije yazyki v svete kul'tury*. Moskva: A Temp, 2006: 8 – 27.
10. Gak V.G. 'Emocii i ocenki v strukture vyskazyvaniya i teksta. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 9. Filologiya*. 1997; № 3: 87 – 95.
11. Maslova A.Yu. *Vvedenie v pragmaticheskuyu lingvistiku*. Moskva: Flinta; Nauka, 2010.
12. Ozhegov S.I., Shvedova N.Yu. *Tolkovyyj slovar' russkogo yazyka*. Available at: <http://ozhegov.info/slovar/>
13. Ushakov D.N. *Tolkovyyj slovar' russkogo yazyka*. Available at: <http://dict.t-mm.ru/ushakov>
14. Zalavina T.Yu., Antropova L.I. Variantnost' glagol'nyh frazeologizmov-reprezentantov koncepta «poricanie» v nacional'nyh yazykah. *Gumanitarno-pedagogicheskie issledovaniya*. 2018; № 2: 54 – 61.
15. *Francuzsko-russkij frazeologicheskij slovar'*. Available at: <https://dicpedia.com/dic-fr-ru-phraseterm-20041.htm>
16. Zhukov V.P. *Semantika frazeologicheskikh oborotov*. Moskva: Prosveschenie, 2006.
17. *Le dictionnaire français Larousse*. Available at: <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais>

Статья поступила в редакцию 18.11.19

УДК 811.521

DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10300

**Everstova N.N.**, student, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: [evermata@mail.ru](mailto:evermata@mail.ru)

**Stepanova Z.B.**, senior teacher, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: [zstepanova@mail.ru](mailto:zstepanova@mail.ru)

**THE CATEGORY OF EVALUATION IN THE JAPANESE NEWSPAPER DISCOURSE: A STYLISTIC-SYNTACTIC ASPECT.** This article discusses in detail one of the specific stylistic features of Japanese newspaper discourse – the category of assessment. Assessment is one of the aspects of human cognitive activity. Evaluation is the language implementation of the logical category of evaluation. The material for the study of the stylistic-syntactic means of expressing appraisal was the author's articles 2012, 2018, 2019 on Russian-Japanese relations from the newspapers Asahi and Nikkei. In the analyzed examples, as a stylistic-syntactic means of expressing the category of evaluations, the most frequent use of stable grammatical constructions and quotations, the most rare – expressive punctuation marks.

**Keywords:** the category of evaluation, assessment, Japanese language, stylistic means, syntactic means, newspaper discourse.

**Н.Н. Эверстова**, студент, Институт зарубежной филологии и регионоведения, Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: [evermata@mail.ru](mailto:evermata@mail.ru)

**З.Б. Степанова**, ст. преп., Институт зарубежной филологии и регионоведения, Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: [zstepanova@mail.ru](mailto:zstepanova@mail.ru)

## КАТЕГОРИЯ ОЦЕНОЧНОСТИ В ЯПОНСКОМ ГАЗЕТНОМ ДИСКУРСЕ: СТИЛИСТИКО-СИНТАКСИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

В данной статье подробно рассматривается одна из специфических стилистических черт японского газетного дискурса – категория оценочности. Оценка является одной из сторон познавательной деятельности человека. Оценочность – это языковая реализация логической категории оценки. Материалом для исследования стилистико-синтаксических средств выражения оценочности послужили авторские статьи 2012, 2018, 2019 годов о российско-японских отношениях из газет «Асахи» и «Нikkei». В проанализированных примерах в качестве стилистико-синтаксического средства выражения категории оценочности наиболее часто встречается употребление устойчивых грамматических конструкций и цитирования, наиболее редко – экспрессивных знаков препинания.

**Ключевые слова:** категория оценочности, оценка, японский язык, стилистические средства, синтаксические средства, газетный дискурс.



В современной лингвистике оценку признали самостоятельной категорией языка благодаря многочисленным трудам ученых (Н.Д. Арутюнова [1], Е.М. Вольф [2], Т.В. Маркелова [3] и др.).

Оценочность может выражаться в тексте скрыто и открыто. Лексическая единица, грамматическая форма, синтаксическая конструкция с прагматическим компонентом, – все это является примером открытой оценочности. Что касается скрытой оценочности, она может выражаться имплицитно, т.е. быть заложеной в значении слова, и эксплицитно, где оценочное значение раскрывается в употреблении слова. Имплицитно оценочность проявляется на уровне подтекста – это метафоры, эвфемизмы, контаминации. Эксплицитная оценочность – в контексте и квазитексте [4].

Семантическую категорию оценки называют оценочностью, что позволяет отличать оценку как семантическую категорию от логического и онтологического толкований. Таким образом, оценочность – это языковая реализация логической категории оценки.

Газетный дискурс является частным случаем дискурса, выполняющим определенные функции и обладающим специфическими чертами и признаками. Одной из основных функций которого является функция воздействия – газетный дискурс отражает коммуникативные и когнитивные установки участников коммуникации.

В современной лингвистике газетный дискурс рассматривается как самостоятельный тип дискурса, выполняющий определенные функции и обладающий специфическими чертами и следующими признаками:

- Большое число людей, работающих над текстом публикаций, и комплекс процессов написания статей. Новости следует рассматривать как «продукт организационных структур и профессиональной деятельности». Соответственно, невозможно рассматривать какую-либо историю как продукт непосредственно источника-журналиста, подписи в газете «не гарантируют авторства». Существует много слоев коммуникативного «творчества» и множество версий новостных материалов, отредактированных субредакторами, редакторами, главными журналистами, журналистами и т.д. [5, с. 38–51];

- Отсутствие прямой и обратной связи, анонимности, фрагментации и безличность массовой коммуникации (неинтерактивная, несуществующая аудитория): хотя производители новостей могут извлечь некоторую информацию о своих читателях из опросов, рекламы и тиража, также возможен прямой ответ аудитории (письма в редакцию, телефонные звонки), общение в СМИ остается безличным [6].

- Стереотипизация: из-за безличности общения в средствах массовой информации и читатели, и докладчики работают со стереотипным образом другого. Что касается точки зрения читателей, они обычно мало знают о журналисте, написавшем статью. В любом случае, крайне маловероятно, что читатели воспринимают журналиста «как личность». Более вероятно, что они идентифицируют газету (как учреждение) как определенный или окончательный источник того, что они читают. Другими словами, журналист воспринимается как просто «институциональный голос» [6]. Каждая газета несет в себе определенный престиж или стереотипный образ. Точно так же адресат в средствах массовой информации не известен [5].

- Внедрение: в новостной текст, сгенерированный автором, встраиваются другие речевые события. У каждого есть свой отправитель, получатель, установка времени и места [5, с. 52]. Использование цитат делает очевидным встраивание речевых событий в прессу. Вот почему цитаты являются таким значительным и частым средством в публицистике.

В газетном дискурсе в зависимости от жанра статьи меняется соотношение фактуальной и эмоциональной информации.

Эффективность оказываемого воздействия зависит от интересов адресата, степени его информированности, интеллектуального уровня, возраста. Однако эффективность воздействия существенно повышается при использовании специальных приемов и средств выражения оценки.

Оценочная программа в публицистическом тексте характеризуется Т.В. Матвеевой как ведущая: «Тот или иной факт интересует журналиста не сам по себе, а в аспекте социальных оценок. Во многих жанрах эти оценки даются как личностные авторские оценки, включающие в себя эмоциональную окрашенность» [7].

Публицистический текст японских газет обладает своими особенностями, одна из которых – использование разговорного стиля (преимущественно его литературно-нормативный вариант). В японском языке существует несколько стилей речи: вежливая речь, разговорный стиль и информационный стиль (используется в научных, технических статьях и т.д.). В данном случае использование разговорной речи способствует демократизации журналистской речи, повышению ее доходчивости и усиливает выразительность [8].

Газетные жанры в публицистике отличаются друг от друга методом литературной подачи, стилем изложения и композицией. На наш взгляд, в качестве материала для анализа интересны авторские статьи, поскольку в них наиболее ярко прослеживается оценочное отношение автора по поводу той или иной темы.

Авторская статья представляет собой материал, который подготавливает специалист по медиарилейшнз, публикуется за подписью руководителя организации. Следовательно, в авторской статье высказывается мнение компании, либо авторитетной персоны по определенной проблеме.

Проблема в авторской статье часто рассматривается с нескольких точек зрения, с приведением различных аргументов, таких как статистика, цитаты конкретных документов и мнений авторитетных персон и т. д.

Для анализа было выбрано 20 авторских статей 2012, 2018 и 2019 годов, объединенных общей темой российско-японских отношений из газет «Асахи» и «Nikkei». Из них мы выделили 50 примеров языкового выражения категории оценочности.

Таблица 1

## Проанализированные статьи

Название газеты	Год публикации статьи		
	2012 г.	2018 г.	2019 г.
Газета «Asahi»	1	5	5
Газета «Nikkei»	-	3	6

Из проанализированных статей были выделены следующие стилистико-синтаксические средства выражения категории оценочности: сравнения, метафоры, риторические вопросы, ирония, цитирование, экспрессивные знаки препинания, устойчивые грамматические конструкции.

Ниже мы приведем анализ нескольких примеров:

## 1. Сравнение

Пример 1. ロシアの新たな皇帝かのようにプーチン氏の存在感をこの数年、大きく押し上げてきた彼の海外での大胆な動きは、ここへきて悪い方向に向かい始めている。– *Несколько лет пребывания господина Путина как нового российского императора, его продвигающиеся смелые ходы за границей, начинают двигаться в неправильном направлении* (статья о политике Путина).

В примере 1 используется сравнение Путина с «новым императором России» (ロシアの新たな皇帝かのように) для выражения оценки. Далее автор статьи делает акцент на его решениях во внешней политике (大きく押し上げてきた (okiku moushiagetekita) – «громко заявленные»; 大胆な (daitan-na) – «смелый», «дерзкий»), и на направлении, которое Путин избрал (悪い (warui) – «неправильный», «несправедливый», «недобрый»).

## 2. Метафора

Пример 2. 歯舞群島、色丹島の引き渡しを記す56年宣言に基づく基本原則協定案は国後島、択捉島も併せた日本の4島返還要求を揺さぶる「2島返還」のくせ球だと激震が走った。– *Проект основных принципов соглашения, основанный на 56-летней декларации, которая описывает возвращение островов Хабомаи и Шикотан, прошел сильным землетрясением. К этому проекту отнеслись как к просьбе со скрытым смыслом.*

くせ球 (kusedama) – *крученный мяч*, значение данного устойчивого выражения берет свое начало в бейсболе, в переносном значении – это *высказывание, предложение или переговоры, отличающиеся от официальной цели*. 激震が走った (gekishin ga haitta) – *здесь: резкое землетрясение, означает шок*. Проект соглашения шокировал как предложение, отличающееся от официальной цели. Автор использует устойчивое словосочетание и метафору, чтобы создать яркий образ у аудитории.

Пример 3. ロシアを刺激するような表現で政府間交渉に水を差したくないとの判断だ。– *Было принято решение не «разбрызгивать воду» провоцирующими Россию высказываниями на межправительственных переговорах.*

水を差す (mizu wo sasu) – *«разбрызгивать воду»* – мешать успешно продвигающемуся делу. Пример 13 взят из статьи о конвенции касательно северных территорий (北方領土大会、ロシアへの配慮前面に「不法占拠」「北方四島」言及避ける – *Конвенция о северных территориях, избегает упоминания «незаконной оккупации» и «четырёх северных островов» перед Россией*). Японская сторона приняла решение не провоцировать Россию на межправительственных переговорах. Автор использует метафору для создания яркого образа, кроме этого, можно проследить положительную оценку, касательно продвижения по вопросу северных территорий.

## 3. Риторические вопросы

Пример 4. これらの合意は日露関係にとって何を意味するのか。また、両国は平和条約の締結に近づいたのか? – *Какое это соглашение имеет значение для Российско-Японских отношений? Кроме того, близки ли две страны к заключению мирного договора?*

В примере 4 автор делает акцент на высказываниях, выделяя их в качестве вопроса.

## 3. Ирония

Пример 5. 英警察がロシア人元スパイのセルゲイ・スクリパリ氏とその娘を神経剤で暗殺しようとした男2人がロシア軍情報機関員であると突き止めたことで、ロシア情報機関の驚くべき無能ぶりが露呈し、世界に恥をさすこととなった。– *Разоблачение удивительной некомпетентности российского разведывательного агентства стало позором на весь мир, поскольку британская полиция опознала двух мужчин, которые пытались убить российского экс-шпиона Сергея Скрипалю и его дочь, используя нервно-паралитическое отравляющее средство.*

В данном примере ирония заключается в сочетании 驚くべき無能ぶり (odorokubeki munouburi), где 驚くべき (odorokubeki) – удивительный, замечательный и 無能ぶり (munouburi) – некомпетентность. Здесь, на наш взгляд, достаточно открыто выражена негативная оценка российской стороны вопроса.

Пример 6. 英警察がロシア人元スパイのセルゲイ・スクリパリ氏とその娘を神経剤で暗殺しようとした男2人がロシア軍情報機関員であると突き止めたことで、ロシア情報機関の驚くべき無能ぶりが露呈し、世界に恥をさすこととなった。Разоблачение удивительной некомпетентности российского разведывательного агентства стало позором на весь мир, поскольку британская полиция опознала двух мужчин, которые пытались убить российского экс-шпиона Сергея Скрипалю и его дочь, используя нервно-паралитическое отравляющее средство.

В данном примере ирония заключается в сочетании 驚くべき無能ぶり (odorokubeki munouburi), где 驚くべき (odorokubeki) – удивительный, замечательный и 無能ぶり (munouburi) – некомпетентность. Здесь, на наш взгляд, достаточно открыто выражена негативная оценка российской стороны вопроса.

#### 5. Цитирование

Пример 7. 国会では、6日の参院予算委員会で国民民主党の大塚耕平氏が「北方領土は日本の固有の領土だという認識で変わりはないか」と4回も聞いたが、首相は「わが国が主権を有する島々であるという立場には変わらない」とだけ答弁した。– Во время национального конгресса, на 6 день заседания Бюджетного комитета Верхней палаты, Кокей Оцука из Национальной демократической партии четыре раза спросил: «Нет ли изменений, касательно признания Россией Северных территорий исторически японскими», на что премьер-министр ответил лишь тем, что «точка зрения нашей страны касательно суверенного владения островами остается без изменений».

Автор приводит цитаты, усиливая прагматическое воздействие на читателя при помощи комментирования и противопоставления: «спросил 4 раза» и «лишь ответил».

Пример 8. 「従来の立場は変わっていない」と言っても、中身を説明しないなら疑心暗鬼は膨らむ。– Даже если вы скажете: «Обычная позиция не изменилась», без объяснения содержания, скептицизм будет расти.

В примере 8 приведена «вырезанная из контекста» цитата премьер-министра Японии Синдзо Абэ: «обычная позиция не изменилась». Обрамление цитаты, создает впечатление, что это обращение непосредственно к автору цитаты. Статья была посвящена критике политики Японии, касательно вопроса Северных территорий. Автор использует прием цитирования для выражения общественного мнения.

#### 6. Экспрессивные знаки препинания

Пример 9. 事実上の最高実力者であるブーテン氏が大統領に就けば、もはや「タンデム」にならないのでは— В действительности, если Путин, как самый влиятельный человек, займет пост президента, возможно, это уже больше не будет «тандемом»...

Автор использует экспрессивный знак препинания: «длинное» тире «—», который выражает неоконченность, недосказанность фразы, переводится на русский язык с оборотом «кто знает?», «как знать? ...».

#### 7. Устойчивые грамматические конструкции

Пример 10. 質的に変化はするものの、「タンデム」(双頭体制)の機能を保つことを意思表示したものだ。– «Хоть это и качественное изменение, сохранение особенности «тандема» (двуглавой системы) является демонстрацией намерений» [20].

ものの (mono) – «хотя...», «хотя это и так, но...». Данная конструкция используется в качестве противопоставления каких-то фактов. Однако есть небольшой нюанс употребления – часто конструкция в текстах используется в вопросах, когда что-то пошло не так, как предписано, по логике, или вы ожидали.

Пример 11. しかし、これまでブーテン氏の支持基盤であったはずの年金受給者や低賃金労働者、地方出身の若者などが、経済の停滞など不満を募らせてきたことから、何の問題もないはずの選挙が政府に対する抗議に変わってしまったのだ。– Тем не менее, пенсионеры, низкооплачиваемые работники, молодые люди из сельской местности и т.д., которые до этого момента должны были выступать поддержкой В.В. Путина, в связи с экономическим застоем, выразили недовольство. Что, в свою очередь, обратило «легкие» выборы в протест против правительства.

～はず (-hazu) – «должно быть», используется, когда говорящий почти на 100 % уверен в достоверности высказывания: 支持基盤であったはず – должна была быть основой поддержки и何の問題もないはず – должно было быть без каких-либо затруднений.

～てしまう (-teshimau) – выражает наступление нового (неблагоприятного) состояния в результате совершения действия или необратимого результата: 変わってしまった (kawatteshimatta) – изменилось (как неблагоприятный исход).

Таким образом, проведя анализ, мы пришли к следующим выводам:

В проанализированных примерах в качестве стилистико-синтаксического средства выражения категории оценочности наиболее часто встречается употребление устойчивых грамматических конструкций и цитирования, редко – экспрессивных знаков препинания. Цитирование используется для создания эффекта достоверности. Что касается частого употребления устойчивых грамматических конструкций, то это одна из особенностей японского языка.

Обилие средств выражения категории оценочности обусловлено задачей и спецификой жанра авторских статей, события пропускаются через непосредственное восприятие журналиста и подразумевают наличие субъективной оценки информации со стороны автора.

Автор воздействует на эмоционально-волевою сферу читателя посредством подбора фактов и их качественной характеристики. В примерах можно проследить скрытую оценку – в контексте или в употреблении слов (ирония, устойчивые словосочетания, противопоставление, цитаты).

В газетных статьях выражение оценки основывается как на собственных чувствах автора статьи, так и с учетом социальных стереотипов. Рассмотрев данные статьи о российско-японских отношениях, можно заметить динамику изменения отношения Японии к политике России. В целом большая часть статей посвящена вопросу северных территорий, где прослеживается довольно неоднозначная оценка политики и России и Японии.

#### Библиографический список

1. Арутюнова Н.Д. Аксиология в механизмах жизни и языка. *Проблемы структурной лингвистики*. Москва: Наука, 1982: 5 – 23.
2. Вольф Е.М. *Функциональная семантика оценки*. Москва: Едиториал УРСС, 2002.
3. Маркелова Т.В. *Семантика оценки и средства ее выражения в русском языке*. Москва: Правда, 1996.
4. Степанова З.Б., Эверстова Н.Н. Средства выражения оценочности в японском газетном дискурсе (на материале статей о президенте РФ В.В. Путине). *Современный дискурс-анализ*. Белгород, 2019: 124 – 129.
5. Bell A. *The Language of News Media*. Oxford: Blackwell, 1991.
6. Bednarek M. *Evaluation in Media Discourse: Analysis of a Newspaper Corpus*. New York, London: Continuum, 2006.
7. Матвеева Т.В. *Функциональные стили в аспекте текстовых категорий: синхронно-сопоставительный очерк*. Свердловск: Издательство Уральского университета, 1990.
8. Фесюн А.Г. *Язык японских СМИ*. Москва: Издательский дом Высшей школы экономики, 2013.

#### References

1. Arutyunova N.D. Axiology in mechanisms of life and language. *Problemy strukturnoy lingvistiki*. Moscow: Nauka, 1982: 5 – 23.
2. Wolf E.M. *Funkcional'naya semantika ocenki*. Moscow: Editorial URSS, 2002.
3. Markelova T.V. *Semantika ocenki i sredstva ee vyrazheniya v russkom yazyke*. Moscow: Pravda, 1996.
4. Stepanova Z.B., Everstova N.N. Sredstva vyrazheniya ocenochnosti v yaponskom gazetnom diskurse (na materiale statej o prezidente RF V.V. Putine). *Sovremennyy diskurs-analiz*. Belgorod, 2019: 124 – 129.
5. Bell A. *The Language of News Media*. Oxford: Blackwell, 1991.
6. Bednarek M. *Evaluation in Media Discourse: Analysis of a Newspaper Corpus*. New York, London: Continuum, 2006.
7. Matveeva T.V. *Funkcional'nye stili v aspekte tekstovykh kategorij: sinhronno-sopostavitel'nyj ocherk*. Sverdlovsk: Izdatel'stvo Ural'skogo universiteta, 1990.
8. Fesyun A.G. *Yazyk yaponskih SMI*. Moscow: Izdatel'skij dom Vysshej shkoly ekonomiki, 2013.

Статья поступила в редакцию 03.12.19

**Shamaeva A.E.**, Cand. of Sciences (Phylogeny), senior lecturer, M.K. Ammosov North-Eastern Federal University (Yakutsk, Russia), E-mail: ashamaeva@mail.ru  
**Vinokurova O.S.**, MA student, M.K. Ammosov North-Eastern Federal University (Yakutsk, Russia), E-mail: dmo\_01@mail.ru

**NEGATIVE AND OPTIMISTIC ATTITUDE TOWARDS LIFE IN THE DIALECT MONGOLIAN PARALLELS OF THE YAKUT LANGUAGE.** The Yakut language in the system of Turkic languages stands apart. One of the main differences between Yakut and other Turkic languages is the presence in the vocabulary of the Yakut language a large number of words with Mongolian parallels. The relevance of the research topic is due to the need for an in-depth study of the Yakut-Mongolian parallels. During the semantic study of the dialectic Mongolian parallels of the Yakut language, an interesting regularity is revealed – words expressing a negative attitude to reality are encountered much more often than words with an expression of an optimistic attitude to life. In this article, the Mongolian parallels of the Yakut dialect vocabulary are considered from the point of view of a negative or optimistic attitude to reality. Words that express suffering, pain, poverty, etc., are five times more frequent than an optimistic attitude towards reality.

**Keywords:** Yakut-Mongolian parallels, Yakut language, dialect vocabulary of the Yakut language, Mongolisms.

**А.Е. Шамеева**, канд. фил. наук, доц. Северо-Восточного федерального университета имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: ashamaeva@mail.ru  
**О.С. Винокурова**, магистрант Северо-Восточного федерального университета имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: dmo\_01@mail.ru

## ПРОЯВЛЕНИЯ НЕГАТИВНОГО И ОПТИМИСТИЧНОГО ОТНОШЕНИЯ К ЖИЗНИ В МОНГОЛЬСКИХ ПАРАЛЛЕЛЯХ ДИАЛЕКТНОЙ ЛЕКСИКИ ЯКУТСКОГО ЯЗЫКА

Якутский язык в системе тюркских языков стоит обособленно. Одним из основных отличий якутского от других тюркских языков является наличие в составе лексики якутского языка большого количества слов с монгольскими параллелями. Актуальность темы исследования обусловлена необходимостью углубленного изучения якутско-монгольских параллелей. В ходе исследования якутско-монгольских параллелей диалектной лексики якутского языка при семантическом анализе выявляется интересная закономерность: слова, выражающие негативное отношение к действительности, встречаются намного чаще, чем проявления оптимистичного отношения к жизни. В данной статье монгольские параллели диалектной лексики якутского языка рассматриваются с точки зрения выражения негативного либо оптимистичного отношения к действительности. В количественном отношении выражения проявлений всякого рода страданий, боли, нищеты и т.д. по сравнению с оптимистичным отношением к действительности в диалектной лексике якутского языка встречаются в пять раз чаще.

**Ключевые слова:** якутско-монгольские параллели, якутский язык, диалектная лексика якутского языка, монголизмы.

В ходе исследования якутско-монгольских параллелей диалектной лексики якутского языка при семантическом анализе выявляется интересная закономерность: слова, выражающие негативное отношение к действительности, встречаются намного чаще, чем проявления оптимистичного отношения к жизни.

Актуальность темы исследования обусловлена необходимостью углубленного изучения якутско-монгольских параллелей.

Настоящая статья посвящена выявлению и описанию диалектных якутско-монгольских параллелей, которые в семантическом плане выражают либо негативное, либо оптимистичное отношение к действительности. Рассматриваются только собственно диалектные слова, которые не встречаются в литературном якутском языке.

Исходя из указанной цели, в статье ставятся следующие задачи:

- определить состав диалектных якутско-монгольских параллелей, выражающих негативное либо оптимистичное отношение к действительности.
- распределить выявленные слова по тематическим группам внутри направлений;

Научная новизна данной работы состоит в том, что монгольские параллели диалектной лексики якутского языка впервые рассматриваются в плане выражения оптимистичного либо негативного отношения к действительности.

Практическое значение исследования состоит в том, что его результаты могут быть использованы при дальнейшей разработке проблем исторической лексики якутского языка, в преподавании диалектологии в специальных и высших учебных заведениях.

Основными методами работы были метод сплошной выборки при отборе материала из словарей, монографических работ и статей, описательно-аналитический метод, включая сопоставление, описание и обобщение, интерпретация. Был частично применен статистический метод.

Рассматриваемые слова распределили по следующим тематическим группам:

1. Слова, выражающие старость, нищету, тяжелое физическое состояние: *абый-* (сунт.) – 'стареть, матереть', ср. монг. *ахих* – 'продвигаться вперед', *ахимаг* – 'пожилой, старый' [1], [2, с. 40], бур. *ахах* – 'быть, жить, существовать' [3, с. 90], калм. *ах* – 'старейшина, староста' [4, с. 57]; *ады буол* – 'состариться, становиться дряхлым' [5, с. 36] ср. п.-монг. *ада* – 'злой дух, сумасбродный', *ададу* – 'беснующийся, сумасшедший' [2, с. 41], п.-монг. *ада*, монг. *ад* – 'искуситель, злой дух (он летает по воздуху, угрожает человеку, распространяет болезни и внушает бешеные страсти; дьявольский, сатанинский; сумасбродный, сумасшедший; неистовый, неукротимый)' [6, с. 48], бур. *ада* – 'домовой, бес, злой дух, нечистая сила' [3, с. 36], калм. *ад* – 'безумие, сумасшествие' [4, с. 27]; *альдаас*: *альдаас буол* (арх.) (момск., ср.-кол., в.-кол.) (Пек.), *альдааһыр* (ср.-кол., чакк., в.-вил.), *альдааас* (верх., ср.-кол.) [2, с. 44], *альдааһыр* (арх.) (момск., сакк.) [2, с. 44], *альдааас* (с.-кол., сакк., в.-вил.) [2, с. 44], *альдааас* (верх., с.-кол.) см. *альдаас* [2, с. 44], *альдаастаа-* (н.-кол., ср.-кол., у.-ян.) [2, с. 44], *альдааһыр*

(верх.) *альдааһыр* [2, с. 44] – 'впадать в старческое слабоумие' ср. п.-монг. *algjaqu* – 'уствовать, обессилевать'; *algijas* – 'утомление'; хак. *алчаас* 'путаница' [2, с. 44], п.-монг. *aljiyasu* [6, с. 76] ср.-монг. *aljastu* – 'ошибка' [7, с. 99], монг. *алжаах* – 'уствовать, утомляться, изнемогать, изнуряться, переутомляться; усталость, утомление, изнеможение' [8, с. 31], бур. *алжааха* – 'утомляться, переутомляться, уствовать, изнуряться' [3, с. 52], калм. *алдрсн* – 'потерянный; заблудившийся (о скоте)' [4, с. 35]; *торуу* (Пек.) – 'стариться, стареть' [2, с. 244] = тюрк. ДТС *tur-* 'худеть, тощать' = монг. (Ков.) *tora* – 'худеть, изнуряться', х.-монг. *Tor* – 'худеть, тощать', бур. *tura-*, калм. *tur* id. [9, с. 332]; *буу* (кол., у.-ян.) – 'тощий, худой, слабый, бедный' [10, с. 79], *буу* (бул., у.-ян., в.-кол.) – 'исхудалый, слабый, болезненный', *буу* (ср.-кол.) 'захудалый, в конце обедневший', *буутуй-* (кол., инд.) – 'худеть, тощать, чрезмерно загрязняться', ср. монг. *муудах* – 'ухудшаться, портиться, становиться плохим, приходить в негодность' [10, с. 87], ср. п.-монг. *тауи* [6, с. 358], ср.-монг. *вб* – 'порок' [7, с. 242] монг. *муу* – 'плохой, бедный, жалкий' [10, с. 79], ср. эвенк. *бу-мии* – 'умереть', *бун, буни* – 'смерть, покойник' [2, с. 73], бур. *муу* – 'плохой, дурной, скверный; плохое качество; плохо, дурно' [3, с. 563], калм. *му* – 'плохой, дурной, скверный; бедный, слабый; ужасный, страшный' [4, с. 361]; *дьаа буол* (коб.) – 'исхудать, дряхлеть' [2, с. 92], ср. бур. *жаа* – 'маленький' [3, с. 347], калм. *жаахн* – 'маленький, небольшой; незначительный' [4, с. 223]; *муоуур* (Пек.) – 'захиреть в детстве' [2, с. 165] = тюрк. ДТС *boy* – 'дуться, сдавливать', *боуут ~ боуут* – 'узел, сустав' и др. = монг. (Ков.) *боуо* – 'перевязать, завязать; заградить путь; укротить, усмирить', халх. *бб-*, бур. *вб* – 'заграждать, преграждать, препятствовать' [9, с. 310], бур. *боомо* – 'такой, что можно завязать (или связать)' [3, с. 141], калм. *боом* – 'труднопроходимый, узкий проход' [4, с. 109]; *нараһын* (Пек.) – 1. 'хилый, чахлый' 2. 'хронический – о болезни' [2, с. 174] < монг.; х.-монг. *narui* – 'быть плосконосый; сплюснутый; выходить из строя; разрушаться', бур. *narba* – 'развешаться, болтаться на ветру (напр., о тряпке)', *narda* – 'вянуть, увядать, блекнуть, никнуть, истощаться' [9, с. 312]; *улхааран* (вил.) – 'хилый, слабый' [2, с. 259], ср. монг. *улбагар, улхаар* – 'слабый, вялый; некрепкий, редкий (напр., о ткани); перен. вареный' [8, с. 452], в БРС, КРС не зафиксировано; *кукуруу* (Пек.) – 'жить, одеваться скромно, даже бедно' [2, с. 121], ср. монг. *qoki* – 'бедный, нищий', *qokira* – 'быть поврежденным, понести урон' и др. [9], бур. *хог* – 'труха, мусор, сор; перен. отребье' [3, с. 430], калм. *хог* – 'труха, мусор, сор' [4, с. 591]; *куомай* 1. (Пек.) – 'бедноватый, скудный; неплотный, рыхлый' 2. /Сос./ 'несколько недостаточный, неподходящий', *куомайдык* (Пек.) 'бедновато, скудно' [2, с. 125], < монг.; х.-монг. *gote* 'недостаточно твердый, неуверенный', калм. *хотā, хотā* (< *qoyutai* от *qoyu*) – 'рассеянный, ленивый, плохой' [9, с. 120]; *кыамаар* (Пек.) – 'нищать, оскудевать, терпеть недостаток в пище' [2, с. 135], < монг.; (Ков.) *kimura* – 'прийти в смятение, быть в беспорядке, быть смущенным', х.-монг. *х'амр-, х'амр-* 'приходить в упадок, деградировать, расстраиваться', бур. *ximar* 'вздорить, ссориться', *х'отого* 'бедствие, тупик, безвыходное положение' [9, с. 294]; *хобор* (Пек.) – 'скудный, бедный, недостаточный', 'легко и скоро расходуемый, быстро кончающийся' [2, с. 287], бур.



*xoborei* – ‘быть редким’ [9, с. 144]; *хахаал* (уст.) /Пек., Сос./ ‘голодный период в результате затяжных весенних холодов с ветром и задержки роста травы’, *хахай-* (мом.) – ‘иссохнуть’ [2, с. 286], < монг.; п.-монг. (Ков.) *qaci* – ‘обременить, отяготить’, х.-монг. *gatso* – ‘заедать, застревать’, калм. *gatso*, бур. *gasa* – ‘тормозить, препятствовать, делать наперекор’, *gasalar* – ‘препятствие, тормоз; горе, печаль’ [9, с. 278].

2. Основы, выражающие негативные, отрицательные черты характера и их проявления: *албан* (Пек.) – ‘домогательство, вымогательство, попрошайничество, ханжество’, ср. п.-монг. *alban* – ‘подать, натуральная повинность; служба’ [2, с. 43], монг. *албан* – ‘подать, дань, ясак; служба; повинность’ [8, с. 28], бур. *алба(н)* – ‘ист. ясак, дань, подать; служба; обязанность’ [3, с. 50], калм. *алэн* – ‘налог; подать, дань, ясак; повинность’ [4, с. 33]; ар. *ур ар гыннан бардылар* – ‘разделивши поскорее имущество, что, как, и кому попало, ушли – растащили, растащили’ [2], ср. п.-монг. *saγar*, монг. *саар* ‘плохо, неважно’, *саар явах* ‘жить бедно, неважно’ [6, с. 61]; *бэлэрх* (у-ма.) – ‘плутватый, хитроумный’ [2, с. 82], ср. п.-монг. *besereq* – ‘ублюдок, раб в первом колене’, совр. монг. *бэсрэг* – ‘небольшой, малый’ [2, с. 82], бур. *бэсэгэн* зап. – ‘самый младший сын’ [3, с. 175], калм. *бэсрэг* – ‘незаконнорожденный; помесь (у зверей); смесь’ [4, с. 96]; *Бэчигээнээ* (Пек.) ‘упорствовать, упрямиться’, ср. п.-монг. *bičigineku* ‘биться сильно, дрожать’ [2, с. 82], монг. *бялганах* ‘зыбиться, шевелиться (о чем-л. студенистом)’ [8, с. 102], бур. *бэшэ* ‘поспелог в знач. противополож. отриц. не: унтаанда бэшэ, нэруундээ – ‘не во сне, а наяву’ [3, с. 175]; *дорлоо-* (в.-кол.) – ‘считать что-л. недостойным большого внимания; недооценивать что-л., пренебрегать чем-л.’ [2, с. 88]; *дорлоо-* (кол., инд.) – ‘считать ниже себя, унижать, уничижать’ [10, с. 84], ср. п.-монг. *door-d* – ‘внизу; смирение’, совр. монг. *доромжлох* – ‘унижать, издеваться’ [2, с. 88], ср.-монг. *doramlaba* ‘оскорбил’ [7, с. 143], монг. *доршоох* ‘пренебрегать, находить плохим, недооценивать’ [10, с. 84], монг. *дор* ‘внизу, вниз; недооценивать, презрительное отношение к чему-л.’ [8, с. 152], бур. *доро* ‘внизу, вниз; унижать и т. д.’ [3, с. 293], бур. (ал.) *доролхуу* ‘зациристый, заносчивый, держащий себя высоко’ [3, с. 293], калм. *дор* – ‘внизу, вниз; плохой, негодный; катиться вниз (о ком-л.)’, *дорахмлт* – ‘унижение, презрение’ [4, с. 207]; *дохсуруй* (Пек.) – ‘задирать, быть забиякой’, ср. п.-монг. *doširagu* ‘ожесточаться, свирепеть’ [2, с. 88], монг. *доширох* – ‘быть необузданным, быть норовистым; свирепствовать, приходить в ярость; горячиться; становиться резким’ [8, с. 150], бур. *дошорхо* – ‘приходить в ярость, ожесточаться, свирепеть; быть несмирным (или необузданным – о коне); бушевать, неистововать (о стихии)’ [3, с. 297], калм. *дошун* [дошун] – ‘свирепый, жестокий (о характере); хищный; неспокойный (о лошади); сильный, резкий’ [4, с. 203]; *дүдэмнээ* ‘быть человеком беспокойного нрава’ [2, с. 90], ср. п.-монг. *dūdūne* ‘реветь, бормотать’ [11, с. 278], монг. *дүднэх* ‘бормотать, лепетать’ [8, с. 162], бур. *дүд* – ‘нечистая сила’, *дүдэгэнээ* – ‘суеусливо двигаться, шевелиться’ [3, с. 310], калм. *dūdn-, dadn-, дьабан* (Пек.) – ‘скверный из сквернейших’, *дьабан* ‘никудышный, никчемный, негодный’ [2, с. 93] < монг.; бур. *zabān* (<*zabayan*) ‘бескусный, пресный; пустой, бессмысленный; пошлый, ничинный’, х.-монг. *dzawān* ‘пресный, постный; неряшливый’, *dzawhai* ‘распушенный, распутный, пошлый’ = тюрк. *DTC javla* – ‘доставлять неприятности, причинять вред’, *javyz, javuz, jabuz, javyan, javlaq, jablaq* – ‘плохой, скверный’. Возможно также, что приведенные якутские слова заимствованы из какого-то тюркского языка [9, с. 270], *завха* уст. – ‘распушенный, распутный, разгульный; пошлый’ [4, с. 235]; *дыальтыл-* (Пек.) – ‘быть склонным всё своё добро держать в стороне от других, чтобы не поделиться с ними’, ср. п.-монг. *galidaqu* – ‘лукавить’ [2, с. 95], монг. *залилах* – ‘обманывать, прибегать к уловкам, хитрить’ [8, с. 190], бур. старомонг. *залил* – ‘обман, хитрость, уловка, подделка’ [3, с. 279]; *зодоул* – ‘о женщине – боевая, разбитная’ [5, с. 70], ср. монг. *зодоон* – ‘драка’, *зодоо* – ‘бить, колотить, избивать’ [8, с. 197], бур. *жододоох* – ‘бить палкой’ [3, с. 356] калм. *зодулх* [зодулх] – ‘быть побитым (избитым)’ [4, с. 250]; *кэдзэгэй* (ср.-кол.) – ‘строптивый, упрямый’ [2, с. 143], як. лит. *кэдзэрг нареч.* – ‘назад; наперекор, наоборот’ [12, с. 217], ср. монг. бур. *xeder* – ‘упрямый, строптивый, несговорчивый’, халх. *xeder* – ‘непослушный, упрямый’, калм. *kedr, keder* ‘свирепый, вспыльчивый, гневный’ [13, с. 66]; *мурчан* (Пек.), *мурчааннаах* (в.-вил.) – ‘недружный, скандальный’ [2, с. 167], ср.: бур. *burša-* (<*burči-*) – ‘отвергать, отказываться’, *buršadana* – ‘клокотать, кипеть; горячиться, нервничать’, *buršadanūn* – ‘резкий, вспыльчивый, нервный’, халх. *buršagno* – ‘сильно гневаться, сердиться’ [9, с. 311]; *суорун* (татт.) – ‘упорный, непреклонный; замкнутый’ [2, с. 215], *суорум* (Пек.) – ‘упорство’ < монг., Ков. *jayura* – ‘стиснуть (зубы), закрыть (рот), сжимать’, халх. *džoro* – ‘цепляться, держаться, непроизвольно стискивать, сжимать’, монг. *зуурах* – ‘цепляться; зацепившись, держаться; непроизвольно стискивать, сжимать’ [8, с. 207], бур. *зуунуи(р)*: *шүдөө зуунуи* – ‘зажавший (зубами); закусивший (губы)’, перен. ‘неразговорчивый, молчаливый, замкнутый’ [3, с. 411], калм. *зууньрх* – ‘зажимать (зубами); закусывать (зубы)’ [4, с. 258]; *уохалаах*: *уохалаах киһи* (бул.) – ‘строптивый, скрутым нравом человек’ [2, с. 261], ср. бур. *уухилха* – ‘пыхтеть, тяжело и прерывисто дышать; задыхаться’, *уухиуур* – ‘страдающий одышкой’ [3, с. 311], монг. *уухилах* – ‘пыхтеть; тяжело дышать, задыхаться’ [8, с. 469].

3. Основы, выражающие отрицательные чувства, ощущения:

*Дьэбүргээн* – ‘питать отвращение’ [2, с. 102], ср. п.-монг. *žibegüü, žebegüü* [11, с. 1048], халха-монг. *živü(n), zevü(n)*, бур. *zebü(n)* – ‘отвращение, негодование’, монг. *зэвүүрхэ* – ‘испытывать отвращение’ [8, с. 212]; *барыл-*

*лаа* – ‘трусить, робеть’ [14, с. 171], *барыллымтыа* (Пек.) – ‘трусливый, робкий’ [2, с. 60], ср. стп.-монг. *barila* [14, с. 171].

4. Наименования различных болезней, эпидемий:

*Быдыына ымынах* (абый., горн.) – ‘сыпь’, ср. монг. *бижруу* – ‘сыпь’ [2, с. 76]; *Албан* (вил., норб., в.-вил., жи.), *албас* (у-алд.), *албах* (Пек.) – ‘эпидемия, эпидемическая болезнь’ [2, с. 43], ср. бур. (зап.) *албан* – ‘оспа’ [3, с. 50], *albaz* – ‘эпидемия, инфекционная болезнь’ [9, с. 166]; *дьэнкэ өлүү* (Пек.) – ‘водянка’ [2, с. 103], *дьэнкэрэн өлүү* (эвф.) (вил.) ‘голодная смерть’ [5, с. 74] < монг.; [9, с. 273]; *адылыыр* (кол.) – ‘неизлечимая, заразная болезнь’ [5, с. 36] ср. п.-монг. *ada* – ‘злой дух, сумасбродный’, *adatu* – ‘беснующийся, сумасшедший’ [2, с. 41], п.-монг. *ada*, монг. *ад* – ‘искуситель, злой дух (он летает по воздуху, угрожает человеку, распространяет болезни и внушает бешеные страсти; дьявольский, сатанинский; сумасбродный, сумасшедший; неистовый, неукротимый)’ [6, с. 48], бур. *ада* – ‘домовой, бес, злой дух, нечистая сила’ [3, с. 36], калм. *ад* – ‘безумие, сумасшествие’ [4, с. 27]; *мүһэлэг* (Пек.) (у-ма., в.-вил.) [2, с. 168], *мүһэлэг* [2, с. 159], *мэһэлэг* [2, с. 164], *мөһүлэг* [2, с. 171] – ‘климакс’, орд. *mötsölgö* – ‘критическое положение’, калм. *mötsi* – ‘кое-как хватать, быть проворным’ [9, с. 185]; *амсык* (Пек.) – ‘падёж скота’ [2, с. 278], *хамсык* – ‘чума, мор’, ср. монг. *письм. монг. yamisy*, калм., х.-монг. *gamšig*, орд. *gamšik* – ‘болезнь, несчастье’ [9, с. 69], монг. *гамшик* – ‘бедствие; несчастье’ [8, с. 110], бур. *гамша* – ‘бережливый, расчётливый’ [3, с. 193].

5. Слова с семантикой «бесплодие, внебрачные связи»:

*Амыра* (в.-кол.) – ‘бесплодная яловая’ ср. п.-монг. *amuragu* ‘отдыхать (после утомления)’ [2, с. 46], ср.-монг. *amuru* – ‘отдохнуть’ [7, с. 102], монг. *амь(а-мин)* – ‘жизнь, дыхание’ [8, с. 36], бур. *амарха* – ‘отдыхать, успокаиваться’ [3, с. 60], калм. *амрх* – ‘отдыхать’ [4, с. 43]; *урса, усса* (Пек.) – ‘малоплодная, бесплодная – о женщине’ [2, с. 263], ср. бур. *урса* – ‘небольшое шалашообразное сооружение, возводимое на том месте, где закопан послед (этот полный конус из сосновых лучинок, покрытый внутренним жиром барана, поджигается с соблюдением определенного ритуала)’ [3, с. 306]; *сүөк оҕото* (арх.) (лен., в.-вил.) (Пек.), *сүөк оҕо* (у-алд.) (Пек.) – ‘внебрачный ребенок; сүөктэн- (лен.) ‘иметь детей от любовника’ [2, с. 217]; *сүтүөр* (ойм.), (Пек.) ‘чужой, неродной’; (в.-вил.) – ‘любовница мужа’, *сүтүөр аҕа* – ‘отчим’, *сүтүөр ийэ* – ‘мачеха’, *сүтүөр ойхо* – ‘вторая жена’, *сүтүөр уол* – ‘пасынок’, *сүтүөр кыыс* – ‘падчерица’, *сүтүөргэзэ, сүтүөрүмүсү-, сүтүөркэй-* (Пек.) – ‘не любить, чуждаться, сторониться’, *сүтүөргэзэ- (сунт.)* – ‘ревновать, соперничать’ [2, с. 218], < монг.; *žityger* – ‘жены – соперницы (двоеженство)’ [9, с. 49], ср.-монг. *jiṭṭur* – ‘ревновать’ [7, с. 207]; *очукуоннан бул* (вил.) ‘заиметь внебрачных детей’, *биир кылыны очукуоннан булбут* – ‘у нее одна внебрачная дочь’ [5, с. 148] ср. монг. *очих* – ‘идти, ехать, пойти, поехать куда-л., отправляться, уходить, уезжать; хунд очих – ‘выходить замуж’ [8, с. 312]. бур. *ооххо* – ‘отправляться, уходить, уезжать’, *ошхон: ошхон будляа шам.* – ‘магический обряд (совершается для ограждения новорожденного ребенка от нечистых сил и враждебных духов)’ [3, с. 59]; *дьыран, дьыран* (н.-кол., с.-кол., в.-кол.) (Пек.) – ‘похотливый, распутный’ [2, с. 102], < монг., халх. *djiṭ* – ‘растянуться лентой’, бур. *jeṭ* – ‘стоять в ряд’, *jereger* – ‘хитрость, торчащие в ряд’ [9, с. 273].

6. Слова с семантикой «глупец, негодник, безрассудность»:

*Адыай* (верх.) – ‘глупец, болтун, на слова которого нельзя положиться’ [2, с. 41], ср. п.-монг. *ada* – ‘злой дух, сумасбродный’, *adatu* ‘беснующийся, сумасшедший’ [2, с. 41], п.-монг. *ada*, монг. *ад* – ‘искуситель, злой дух (он летает по воздуху, угрожает человеку, распространяет болезни и внушает бешеные страсти; дьявольский, сатанинский; сумасбродный, сумасшедший; неистовый, неукротимый)’ [6, с. 48], бур. *ада* – ‘домовой, бес, злой дух, нечистая сила’ [3, с. 36], калм. *ад* – ‘безумие, сумасшествие’ [4, с. 27]; *омоготой* (ист.) (сунт.) – ‘склонный к преувеличению, любитель сочинять, выдумывать’, ср. монг. *омогтой* ‘гордый, кичливый; буйный’ [5, с. 144], *омогтой* – ‘надменный, высокомерный; буйный’ [8, с. 299], бур. *омогтой(шуул)* – ‘гордый; высокомерный, кичливый’ [3, с. 26], калм. *омгата* – ‘гордый, высокомерный, надменный’ [4, с. 396]; *тыммах* (Пек.) – ‘невоздержанность на язык, легкомысленный’, ср. п.-монг. *jiṭṭi*, монг. *жингүй* – ‘1. невесомый; шилж. необстоятельный; үг нэг л жингүй – ‘его слова не имеют веса’; жингүй ноталгоо – ‘невесомый аргумент’ 2. ‘невесомость’ [6, с. 175]; *хаарахан* (бран. сл., вил., коб.), (Пек.) – ‘негодник, проклятый’, *улуу хаарахан* (Пек.) – ‘чудовище, слаг., с. 273], ср. бур. *харатан* – ‘злые, коварные’ [3, с. 403], калм. *харах* – ‘проклинать, бранить, ругать’ [4, с. 578]; *дьабан* (Сос.) – ‘никудышный, никчемный, негодный’ [2, с. 93], ср. бур. *жаахан* – ‘маленький; малолетний; немного; малость’ [3, с. 347], в МРС не зафиксировано, калм. *жаахн* [жаахын] – ‘маленький, небольшой, незначительный; немного’ [4, с. 223]; *хабыска: хабыската суох* (Пек.) – ‘безостановочно, быстро; безрассудно’, *хабыска* (Сос.) – ‘перерыв, пауза, препятствие, задержка’ [2, с. 275], ср. бур. *хабыда* ‘кандалы, оковы’, орд. *hawisa* ‘украшать лентами’, древнетюрк. *qawuγ* ‘скрепка’, *qawuγ* – ‘объединиться’ и ‘сердиться’ (=як. *хабыс* – ‘бранить кого-либо’ [9, с. 178].

Также наряду с этим выделяются в сравнительно ограниченном количестве параллели с противоположными значениями, выражающие радостное, оптимистичное отношение к действительности:

*Дьапсаан* – ‘счастливые случаи’, ср. п.-монг. *jabsiyan id.*, халх. *джапшаа(н)*, бур. *забишаа*, монг. *jabsi* – ‘удаваться’ [14, с. 173], монг. *жавшаан* – ‘удача, успех; выгода; удобный случай, повод’ [8, с. 176]; *сабыал, сагыал* (кол., инд.) – ‘счастье, счастливый жребий, счастливая доля’ [10, с. 81], *сабыал* (алл., ср.-кол.), *сагыал* (ср.-кол.) – ‘счастливое предопределение, счастливая доля’ [2, с. 201],

ср. монг. *sakijul* – 'защитник, оберегатель, защита', бур. *hakoyul* – 'охрана' [10, с. 81]; *идэки* (Пек.) – 'цветущий возраст' [2, с. 103], ср. п.-монг. *ide* 'энергия, сила' [11, с. 398], *ider* 'энергичный, юный' [11, с. 400], монг. *идэр* – 'молодой, юный' [8, с. 217], бур. *эдир* – 'юный, молодой' [3, с. 649], калм. *иде* – 'сила, мощь' [4, с. 263]; *талааннаах* (в.-кол.) – 'счастливый, удачливый' [2, с. 234], ср. бур. *талаан(г)* – 'счастье, удача', *талаан болоходоо* – 'к счастью', *мухар талаан* – 'слепая (или неожиданная, случайная) удача', *талаангаар* – 'по счастью, к счастью; с легкой руки', *талаантай* – 'счастливый, удачливый' [3, с. 224], в МРС, КРС зафиксировано; *сайда: сайда төрүттээх киһи* (Пек.) – 'человек, в родне которого был или кузнец или шаман' [2, с. 201], ср. монг. *сайд уст.* – 'министр; сановник' [8, с. 342], бур. *сайд уст. сайты* – 'собирательное название родовых начальников: зайсанов, шуленг, засулов и др., составляющих так называемую степную аристократию; министр, государственный чин' [3, с. 140], калм. *сайт* – 'миллионер', *сайта* – 'имеющий миллион, миллионный' [4, с. 436]; *элдэгэн* (вил.), *элдигэн* (вил., в.-вил.) – 'молодец, удалец' ср. п.-монг. *eljigen* – 'осел' [7, с. 152], п.-монг. *eljigen*, монг. *элжиг-илжиг-илжээн*, бур. *элжээ(н)* – 'осел' [15, с. 241; 16, с. 114], калм. *элжген* – 'осел' [4, с. 697]; *сыргаа* – 'наслаждаться пищей', стп.-м. *jirba*, халх. *джарга*, бур. *жарга* – 'наслаждаться' [14, с. 175] монг. *жаргах* – 'быть счастливым, блаженствовать, наслаждаться' [8, с. 177]; *кыбар* (алл.) – 'талантливый' [2, с. 135]. < монг.; (Ков.)

*kilbar* – 'легко, нетрудно, без труда', х.-монг. *х'albr*, калм. *kilwr*, орд. *kilbar*, бур. *xilbar* – 'незамысловатый, легкий, нетрудный' [9, с. 295]; *абай* (Пек.) – 'обращение хозяйки дома к своему супругу и к постороннему почтенному человеку', ср. п.-монг. *aba5ai* – 'почтительное обращение по отношению к старшему' [2, с. 40], монг. *авгай* – 'замужняя женщина; пожилая женщина' [8, с. 19], *ахай* – 'почтительное обращение к замужней женщине' [8, с. 47], бур. *ахай* – 'старший брат; деверь, брат мужа (старший); почтит. обращение к старшему брату; уст. господин' [3, с. 91], калм. *ахир* – 'почтительное обращение к старшим: почтенные, уважаемые' [4, с. 57]; *ичигээ* (сакк., у.-ян.) – 'дружочек, голубчик, милочек', ср. монг. *usugen* – 'маленький' [10, с. 215], монг. *ичээз: ичээз ичээз* – 'стыдно, стыдно! (говорится маленьким детям)' [8, с. 224], калм. ицг [ицег] – 'вера, надежда; упование' [4, с. 275].

В диалектной лексике якутского языка из близких по значению к монгольским параллелям особо выделяются слова из тех сфер лексики, которые служат для выражения проявлений всякого рода страданий, боли, нищеты и т.д., а также наименования различных негативных, отрицательных черт характера человека и их проявлений. В количественном отношении выражения проявлений всякого рода страданий, боли, нищеты и т.д. по сравнению с оптимистичным отношением к действительности в диалектной лексике якутского языка встречаются в пять раз чаще.

#### Библиографический список

1. Пекарский Э.К. *Словарь якутского языка*. Ленинград, 1958 – 1959.
2. *Диалектологический словарь якутского языка*. Москва: Наука, 1976.
3. *Бурятско-русский словарь*: в 2 т. Улан-Удэ, 2006.
4. *Калмыцко-русский словарь*. Москва: Русский язык, 1977.
5. *Диалектологический словарь языка саха*: дополнительный том. Новосибирск: Наука, 1995.
6. *Большой академический монгольско-русский словарь*: в 4 т. Москва: Академия, 2002.
7. Поппе Н.Н. Монгольский словарь Мукаддимат ал-Адаб. *Труды института востоковедения XIV*. Москва; Ленинград: Издательство АН СССР, 1938; Ч. I – II.
8. *Монгольско-русский словарь*. Москва, 1957.
9. Калужинский Ст. *Philologia orientalis 2. Jacutica. Prace jakutoznawcze*. Warszawa: Wydawnictwo akademickie DIALOG, 1995.
10. Коркина Е.И. *Северо-восточная диалектная зона якутского языка*. Новосибирск: Наука, 1992.
11. Lessing F.D. *Mongolian-English dictionary*. Berkeley: Los Angeles, 1960.
12. *Якутско-русский словарь*. Москва: Советская энциклопедия, 1972.
13. Широбокова Н.Н. *Историческое развитие якутского консонантизма*. Новосибирск: Наука, 2001.
14. Рассадин В.И. *Монголо-бурятские заимствования в сибирских тюркских языках*. Москва: Наука, 1980.
15. Новикова К.А. Иноязычные элементы в тунгусо-маньчжурских наименованиях животных. *Проблемы общности алтайских языков*. Ленинград: Наука, 1971.
16. Иванов Н.М. *Монголизмы в топонимии Якутии*. Якутск: Институт гуманитарных исследований, 2001.

#### References

1. Pekarskij E.K. *Slovar' yakutskogo yazyka*. Leningrad, 1958 – 1959.
2. *Dialektologicheskij slovar' yakutskogo yazyka*. Moskva: Nauka, 1976.
3. *Buryatsko-russkij slovar'*: v 2 t. Ulan-Ud'e, 2006.
4. *Kalmycko-russkij slovar'*. Moskva: Russkij yazyk, 1977.
5. *Dialektologicheskij slovar' yazyka саха*: dopolnitel'nyj tom. Novosibirsk: Nauka, 1995.
6. *Bol'shoj akademicheskij mongol'sko-russkij slovar'*: v 4 t. Moskva: Akademiya, 2002.
7. Poppe N.N. *Mongol'skij slovar' Mukaddimat al-Adab. Trudy instituta vostokovedeniya XIV*. Moskva; Leningrad: Izdatel'stvo AN SSSR, 1938; Ch. I – II.
8. *Mongol'sko-russkij slovar'*. Moskva, 1957.
9. Kaluzhinskij St. *Philologia orientalis 2. Jacutica. Prace jakutoznawcze*. Warszawa: Wydawnictwo akademickie DIALOG, 1995.
10. Korkina E.I. *Severo-vostochnaya dialektnaya zona yakutskogo yazyka*. Novosibirsk: Nauka, 1992.
11. Lessing F.D. *Mongolian-English dictionary*. Berkeley: Los Angeles, 1960.
12. *Yakutsko-russkij slovar'*. Moskva: Sovetskaya `enciklopediya, 1972.
13. Shirobokova N.N. *Istoricheskoe razvitiye yakutskogo konsonantizma*. Novosibirsk: Nauka, 2001.
14. Rassadin V.I. *Mongolo-buryatskie zaimstvovaniya v sibirskih tyurkskikh yazykah*. Moskva: Nauka, 1980.
15. Novikova K.A. Inoyazychnye `elementy v tunguso-man'chzhurskikh naimenovaniyah zhivotnyh. *Problemy obschnosti altajskih yazykov*. Leningrad: Nauka, 1971.
16. Ivanov N.M. *Mongolizmy v toponimii Yakutii*. Yakutsk: Institut gumanitarnykh issledovaniy, 2001.

Статья поступила в редакцию 05.12.19

АЛФАВИТНЫЙ УКАЗАТЕЛЬ .....	3
<b>СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИЕ И ОБЩЕСТВЕННЫЕ НАУКИ</b>	
<b>ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ</b>	
<b>Н.Ю. Абраменко, М.Х. Фишбейн</b> ИНТЕНЦИИ ВУЗОВСКОГО ВОСПИТАНИЯ, ИЛИ О СТУДЕНЧЕСКОМ САМОУПРАВЛЕНИИ .....	5
<b>З.А. Арскиева</b> ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ОПТИМИЗМ КАК ФАКТОР УСПЕШНОСТИ ОБУЧЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ .....	7
<b>А.С. Восковская, Т.А. Карпова</b> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВЕБ-КВЕСТОВ ДЛЯ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ .....	9
<b>В.С. Захарова</b> ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ В РАМКАХ ОРГАНИЗАЦИИ ДВИГАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ .....	11
<b>А.С. Коловой, В.М. Смирнов</b> ВЛИЯНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ РАЗВИТИЯ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА НА ПЕДАГОГИЧЕСКУЮ И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКУЮ ПРАКТИКУ .....	13
<b>А.Б. Фаламеев</b> ЭМАНСИПАЦИЯ И ДЕКОНСТРУКЦИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ ВОЕННОГО ВУЗА .....	15
<b>Б.Т. Тухватуллин, А.Н. Тарасов, С.В. Борисов</b> ПРИНЦИПЫ ОБУЧЕНИЯ КУРСАНТОВ ВУЗОВ ВНГ РФ .....	17
<b>Л.П. Феталиева</b> СПЕЦИАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ИНКЛЮЗИВНОЙ ШКОЛЕ .....	19
<b>К.А. Чебанов, В.А. Бурляева, Т.А. Надеева</b> ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ КОНЦЕПЦИЯ ОПТИМИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ .....	22
<b>М. Аляри Шорехдели, М.Р. Мохаммади, З. Горбаниан</b> КОММУНИКАТИВНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ В ОБУЧЕНИИ РУССКИМ ПРИЧИННЫМ ПРЕДЛОГАМ: НА ОСНОВЕ АНАЛИЗА ТИПИЧНЫХ ОШИБОК ИРАНСКИХ УЧАЩИХСЯ .....	23
<b>В.Д. Дьяков</b> ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ УЧАЩИХСЯ ВУЗА К ПРОТИВОСТОЯНИЮ ПРОПАГАНДИСТСКОЙ И ВЕРБОВОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ТЕРРОРИСТИЧЕСКИХ ОРГАНИЗАЦИЙ .....	26
<b>Амир Хоссейни, Зохре Хейдари-пур</b> МОТИВЫ ВЫБОРА ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ И РОЛЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ В ПОВЫШЕНИИ МОТИВАЦИИ УЧАЩИХСЯ .....	29
<b>И.В. Зотова</b> ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНИКА В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ В КОНСТРУКТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ .....	31
<b>Э.А. Рамазанова</b> МОДЕЛИ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К ПРИМЕНЕНИЮ ИКТ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ .....	33
<b>Б.Ш. Алиева, Л.Х. Авшалумова</b> ЭТНОКУЛЬТУРНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК УСЛОВИЕ ПРОФИЛАКТИКИ ЭКСТРЕМИЗМА И ТЕРРОРИЗМА .....	34
<b>Б.Т. Тухватуллин, А.Ч. Кодоева, А.С. Ильиченков</b> ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЕ СТАНОВЛЕНИЕ КУРСАНТОВ ВУЗОВ МВД РФ .....	37
<b>Ю.В. Сорокопуд, Н.Е. Матюгин</b> СТРУКТУРА ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫХ КАЧЕСТВ СПЕЦИАЛИСТОВ В СФЕРЕ ГОСТИНИЧНОГО БИЗНЕСА .....	39
<b>А.К. Сулейменов</b> ВАЖНОСТЬ ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАСЛЕДИЯ В ВОСПИТАНИИ КАЗАХСТАНСКОЙ МОЛОДЕЖИ .....	41
<b>Л.З. Урсилова</b> СОДЕРЖАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СРЕДНЕГО МЕДИЦИНСКОГО ПЕРСОНАЛА .....	42
<b>Ш.Ш. Цуруев</b> ТОЛЕРАНТНОЕ ВОСПРИЯТИЕ ЛИЧНОСТЬЮ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ РАЗЛИЧИЙ КАК ФИЛОСОФСКОЕ И ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА .....	44
<b>О.О. Асриева</b> МУЗЫКАЛЬНО-ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ .....	46
<b>Л.И. Афанасьева, Д.А. Данилов, К.Н. Сивцева</b> ПАРТНЕРСТВО ШКОЛЫ И РОДИТЕЛЕЙ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ .....	49
<b>Р.З. Тагаиров, М.Г. Шакирова, В.В. Ганеев, Н.А. Баланик, А.В. Мошелев, И.А. Беляевская</b> УСЛОВИЯ И ПРИНЦИПЫ ОРГАНИЗАЦИИ КРЕАТИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В УСЛОВИЯХ ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЕ .....	51
<b>К.Х. Гизатуллина</b> ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО ИСКУССТВА .....	55
<b>Д.И. Еришов</b> ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ ПО ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА .....	57
<b>Т.Л. Лопуха, А.Д. Лопуха, В.С. Макаренко</b> ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ КУРСАНТОВ В СОВРЕМЕННЫХ ВОЕННЫХ ВУЗАХ .....	61
<b>Е.В. Мирошниченко, Ю.В. Бовкунова, О.Н. Гененко</b> ИССЛЕДОВАНИЕ СИСТЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ МОЛОДЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ КУЛЬТУРНО-ДОСУГОВЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ БЕЛГОРОДСКОЙ ОБЛАСТИ .....	65
<b>Э.З. Сантуева, Х.А. Хаджимурадова, З.М. Алиева</b> АНАЛИЗ РУССКОЙ ЛЕКСИКИ ПО МАТЕРИАЛАМ ШКОЛЬНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ: ОТ ОБЪЯСНЕНИЯ К ТОЛКОВАНИЮ .....	68
<b>М.В. Хомподоева</b> ВИДЕОМАТЕРИАЛ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧЕВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ СРЕДНЕГО ЗВЕНА .....	70
<b>Ю. И</b> МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ К ПОЛИКУЛЬТУРНОМУ ДИАЛОГУ .....	72
<b>М.Е. Акмамбетова, Л.М. Миляева, И.А. Романовская</b> ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ПРОЕКТИРОВАНИЮ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ДИЗАЙНА В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА .....	75
<b>В.В. Завражнов, Г.В. Захаров</b> ВОЗМОЖНОСТИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РАЗВИТИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ .....	77
<b>И.В. Прояева, Д.И. Сиделов</b> ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДОВ ПАРАКСИАЛЬНОГО ПРИБЛИЖЕНИЯ ПРИ РЕШЕНИИ ОЛИМПИАДНЫХ ЗАДАЧ ГЕОМЕТРИЧЕСКОЙ ОПТИКИ .....	80
<b>В.А. Савин</b> ПРОБЛЕМЫ МЕЖДУНАРОДНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА СПОРТИВНЫХ ФЕДЕРАЦИЙ .....	82
<b>Д.К. Сарсембаева</b> PBL (PROBLEM BASED LEARNING) ТЕХНОЛОГИЯ В ПРЕДМЕТНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ГЕОГРАФИИ .....	84
<b>М.З. Рашидова</b> ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ГЛАСНЫХ ЗВУКОВ В ЛАКСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ .....	86
<b>Л.А. Абдрахимова, Л.М. Захарова</b> ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ К РАЗВИТИЮ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ МАГИСТРАНТОВ .....	89
<b>Е.Г. Артемова, Е.А. Бодина, О.В. Балабан</b> ИННОВАЦИИ В СОВРЕМЕННОМ МУЗЫКАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ В КОНТЕКСТЕ МИРОВЫХ ТЕНДЕНЦИЙ .....	90
<b>Р.Ю. Волоснов, Ю.В. Кирюшина</b> СПЕЦИФИКА РЕМЕСЛЕННОГО ОБУЧЕНИЯ В СЕЛЬСКИХ ЦЕРКОВНЫХ ШКОЛАХ КОНЦА XIX – НАЧАЛА XX ВЕКОВ (НА ПРИМЕРЕ АЛТАЯ) .....	93
<b>С.В. Малетин, А.С. Гричанов, П.Л. Ипполитов</b> САМООРГАНИЗАЦИЯ КАК ОСНОВНОЙ АСПЕКТ МОТИВАЦИИ К РЕГУЛЯРНЫМ ЗАНЯТИЯМ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ И СПОРТОМ ОБУЧАЮЩИХСЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ ЮРИДИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ .....	95
<b>М.О. Тохчуков, М.С. Башлаева</b> ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ К РЕАЛИЗАЦИИ ОРГАНИЗАЦИОННО-УПРАВЛЕНЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРЕДОСТАВЛЕНИЯ ГОСУДАРСТВЕННЫХ И МУНИЦИПАЛЬНЫХ УСЛУГ .....	97
<b>О.Б. Адаева</b> НОВЫЕ ПОНЯТИЯ ЛИНГВОДИДАКТИКИ .....	99
<b>М.Ю. Пермякова, О.А. Кириллова</b> О НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЯХ ПОДГОТОВКИ УЧАЩИХСЯ К ОЛИМПИАДАМ ПО МАТЕМАТИКЕ .....	101
<b>Р.М. Эхаева</b> ИДЕИ НАРОДНОГО ВОСПИТАНИЯ В ЭТНОПЕДАГОГИКЕ .....	103
<b>Л.Ф. Мамедова, А.Н. Томилин</b> СУЩЕСТВЕННЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ ФЕНОМЕНА «ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПАТРИОТИЗМА» .....	105
<b>З.К. Каргиева, Д.В. Гулякин, Е.Н. Сорокина</b> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ МОДЕЛИРОВАНИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА .....	107
<b>М.В. Виноградова</b> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ ТЕХНОЛОГИИ МОДУЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ МАТЕМАТИКИ В АГРАРНОМ ВУЗЕ .....	109
<b>М.Х. Абдуев, Т.Л. Магомадова, Т.А. Хасиева</b> ТЕРМИН «УПРАВЛЕНЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА» В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ .....	111
<b>А.Б. Бгуашев, Ю.А. Иоакимиди, В.П. Шрам</b> ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИОННОГО КОМПОНЕНТА ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ У ЛЕГКОАТЛЕТОВ 12 – 15 ЛЕТ .....	114
<b>Ф.А. Борлакова, И.У. Коркмазова</b> ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ВЫПУСКНИКОВ ДЕТСКИХ ДОМОВ В КАРАЧАЕВО-ЧЕРКЕССКОЙ РЕСПУБЛИКЕ .....	116
<b>Т.Г. Затеева</b> ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ОСУЩЕСТВЛЕНИЮ ПРОФКОНСУЛЬТИРОВАНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ .....	119



<b>Л.Т. Зембатова, З.Х. Дзанайты</b> ДИДАКТИЧЕСКАЯ ИГРА – ВАЖНЕЙШИЙ ЭЛЕМЕНТ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ.....	121
<b>Б.С. Садулаева, С.М. Зиялудинова, М.С.-У. Халиев</b> ПЕРСПЕКТИВЫ ВНЕДРЕНИЯ И ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАНИИ.....	123
<b>П.Д. Гаджиева, Р.В. Раджабова</b> МОНИТОРИНГ ЛИЧНОСТНО- ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РОСТА ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ПРАВОВЫХ ДИСЦИПЛИН СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	125
<b>И.А. Беляева, И.С. Кобозева</b> ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ МУЗЫКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАЩИХСЯ В УЧРЕЖДЕНИЯХ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ С ТЕХНИЧЕСКИМ УКЛОНОМ.....	127
<b>А.В. Гаг, С.Б. Нарзулаев</b> МОДЕРНИЗАЦИЯ АГРАРНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ.....	130
<b>В.В. Толмачева</b> СОЦИАЛЬНО-ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА К ОЗДОРОВЛЕНИЮ ДЕТЕЙ: КОМПОНЕНТНЫЙ СОСТАВ И СУЩНОСТНОЕ НАПОЛНЕНИЕ.....	132
<b>В.Д. Горбенко</b> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВЕРБАЛЬНО-ВИЗУАЛЬНЫХ ОПОР ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ АУДИРОВАНИЮ ЛЕКЦИЙ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ.....	134
<b>Д.П. Кушнерова</b> ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧЕСКАЯ ОСНОВА ПРИМЕНЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННО- КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ КАК СРЕДСТВА АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	136
<b>Н.И. Никонова</b> СТРАТЕГИИ ЧТЕНИЯ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ С ПРИМЕНЕНИЕМ РЕГИОНАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА.....	138
<b>С.П. Злобина, Т.А. Оболдина</b> ГОТОВНОСТЬ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К ОБУЧЕНИЮ ДОКАЗАТЕЛЬСТВАМ НА УРОКАХ ГЕОМЕТРИИ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ООО.....	140
<b>М.И. Попова, А.Н. Иконникова, А.Е. Петров</b> РАЗВИТИЕ СТРАТЕГИЙ ЗАПОМИНАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ЛЕКСИКИ.....	142
<b>Н.Е. Цха</b> ИЗУЧЕНИЕ ВИДОВ РУССКОГО ГЛАГОЛА В КОРЕЙСКОЙ АУДИТОРИИ (МЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТ).....	144
<b>К.М. Бондарь, В.С. Дунин, А.В. Кантышева</b> ПУТИ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЛАСТИ ГЕОИНФОРМАЦИОННОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ИНЖЕНЕРНО-ТЕХНИЧЕСКОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ ДЛЯ ГРАДОСТРОИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	146
<b>М.Ю. Вовк</b> К ВОПРОСУ О СТРАТЕГИИ ВОЕННО- ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ УЧАЩИХСЯ МОРСКОГО ВУЗА НА ТРАДИЦИЯХ ГОРОДА-ГЕРОЯ.....	150
<b>А.В. Дубаков, Д.В. Ляпин, В.И. Шалабодова</b> ОРГАНИЗАЦИЯ НЕФОРМАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ.....	152
<b>Х. Ли</b> ИССЛЕДОВАНИЕ РАЗВИТИЯ ЯЗЫКА И ПИСЬМЕННОСТИ ЭВЕНКОВ НА ДАЛЬНЕМ ВОСТОКЕ.....	154
<b>А.Д. Насонов, Т.И. Новичихина, А.В. Вопилова, Г.А. Хаустова</b> ОСОБЕННОСТИ ИНТЕГРАЦИИ ОБЩЕГО И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ.....	157
<b>Ш.И. Булуева, Д.А. Хохлова, Э.Л. Тимарова</b> ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ.....	159
<b>Н.Н. Новикова, Н.Н. Саклакова</b> ОТРИЦАТЕЛЬНАЯ ИНТЕРФЕРЕНЦИЯ РОДНОГО И ПЕРВОГО ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА ПРИ ОБУЧЕНИИ ВТОРОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ.....	161
<b>З.А. Чотчаева, Ю.В. Сорокопуд</b> РЕАЛИЗАЦИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ ВОЗДЕЙСТВИЙ НА СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	163
<b>К.П. Ядров</b> ОПЫТ ОРГАНИЗАЦИИ МЕДИАОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ЗАНЯТИЙ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ЭЛЕМЕНТАРНЫХ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ВОЗРАСТА: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА.....	165
<b>П.Ю. Потяев</b> ОБУЧЕНИЕ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ МОТОСТРЕЛКОВЫХ ПОДРАЗДЕЛЕНИЙ (АРКТИЧЕСКИХ) ПРИЕМАМ ИЗГОТОВКИ К СТРЕЛБЕ ПРИ ПЕРЕДВИЖЕНИИ НА ЛЬДАХ В УСЛОВИЯХ АРКТИКИ.....	167
<b>А.А. Наумов, О.Р. Ворошнина, Е.Е. Аюпова, Н.Л. Лестова, Л.Р. Лизунова</b> ИНОВАЦИОННЫЕ МОДЕЛИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ.....	170
<b>О.В. Елисеев</b> ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРАВОВЫХ УМЕНИЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	172
<b>Э.Р. Гузеева, Э.С. Бабаева, П.Р. Мурадова</b> ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНФОРМАТИКЕ.....	174
<b>А.Э. Хасуев</b> ОСОБЕННОСТИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ ВЗРОСЛЫХ ЛЮДЕЙ.....	177
<b>А.Э. Хасуев</b> ВЛИЯНИЕ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ НА УРОВЕНЬ ОБРАЗОВАНИЯ И ДОСУГА МОЛОДЕЖИ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ.....	179
<b>Д.В. Суслов, Т.Л. Лопуха, И.М. Садыков</b> ВОЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ЕГО ИДЕОЛОГИЯ И КУЛЬТУРА.....	181
<b>М.В. Хохлова, О.В. Рымкевич, В.В. Головина</b> РОЛЬ ВНЕАУДИТОРНЫХ ФОРМ РАБОТЫ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ В ПОЛИТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ.....	183
<b>Н.А. Щеликова</b> ТРАНСФОРМАЦИЯ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ В ПОЛИЛИНГВОКУЛЬТУРНОМ СОЦИУМЕ.....	185
<b>Л.И. Якобчук</b> ИССЛЕДОВАНИЕ СПОСОБНОСТИ СТУДЕНТОВ ИЗУЧАТЬ МАТЕРИАЛ САМОСТОЯТЕЛЬНО.....	187
<b>Э.Ю. Афанасьев, Л.А. Гаврильева, О.Н. Дмитриева, М.Н. Лукина, А.Р. Сивцева, А.Я. Федорова</b> РЕАЛИЗАЦИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ КОМПОНЕНТОВ В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ СЕВЕРО- ВОСТОЧНОГО ФЕДЕРАЛЬНОГО УНИВЕРСИТЕТА ИМЕНИ М.К. АММОСОВА.....	189
<b>Я.Г. Кирк</b> ПОСТРОЕНИЕ ЛАБОРАТОРНОГО ПРАКТИКУМА ПО ФИЗИКЕ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ РАЗВЕРНУТОЙ ФОРМЫ ОТЧЕТА.....	191
<b>Т.Ф. Орехова, Т.Г. Неретина, Т.В. Кружилина</b> СУБЪЕКТИВНЫЕ ПРИЧИНЫ ОТЧУЖДЕНИЯ МЕЖДУ ПОКОЛЕНИЯМИ: ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ.....	196
<b>А.Г. Дыльков</b> ЭЛЕКТРОННАЯ ИНФОРМАЦИОННО- ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА ВУЗА КАК ИНСТРУМЕНТ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ГРУППОВЫХ ДИСЦИПЛИН.....	198
<b>Ю.В. Алеева, В.В. Ерохин, А.Н. Логинов</b> ОПЫТ РАБОТЫ АЛТАЙСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА ПО ОРГАНИЗАЦИИ IV ФОРУМА СТУДЕНЧЕСКИХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ОТЯДОВ СИБИРСКОГО ФЕДЕРАЛЬНОГО ОКРУГА.....	201
<b>Д.П. Кошева</b> ФОРМИРОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ФАКУЛЬТЕТА ДЛЯ ПОВЫШЕНИЯ УРОВНЯ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ СТУДЕНТОВ ФИЗИКО- МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПРОФИЛЕЙ.....	203
<b>А.А. Шаповалов</b> КОНСТРУКТИВИСТСКИЙ ПОДХОД К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЯ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ.....	206
<b>А.А. Шаповалов, А.А. Веряев, Л.Е. Андреева</b> ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЯ К ОРГАНИЗАЦИИ И ПРОВЕДЕНИЮ УЧЕБНО- ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ И ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ.....	208
<b>В.В. Мирошниченко</b> ЭТЮД КАК ВЕДУЩИЙ МЕТОД ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО АРТИСТА (НА ПРИМЕРЕ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ В КЕМЕРОВСКОМ ГОСУДАРСТВЕННОМ ИНСТИТУТЕ КУЛЬТУРЫ).....	212
<b>М.А. Орлова</b> ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ РАЗВИТИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ВОСПРИЯТИЯ ПОДРОСТКОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ.....	216
<b>Э.Х. Бостанов</b> КАЧЕСТВО ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ЭКОНОМИСТОВ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА.....	218
<b>О.В. Дедюхина</b> ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ И ОБУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ В ПРОЦЕССЕ ОСВОЕНИЯ ИГРЫ НА БЛОКФЛЕЙТЕ В УЧРЕЖДЕНИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (НА ПРИМЕРАХ РЕПЕРТУАРНЫХ СБОРНИКОВ И Ф. ПУШЕЧНИКОВА).....	220
<b>Л.П. Качалова</b> РЕФЛЕКСИВНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МАГИСТРАНТОВ.....	222
<b>Л.Г. Лифанова, В.П. Потудинский, М.В. Потудинский</b> РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ОРГАНИЗАЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СЛЕДОВАТЕЛЯ НА ПЕРВОНАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ РАССЛЕДОВАНИЯ ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ ЮРИДИЧЕСКИХ ВУЗОВ УГОЛОВНО-ПРАВОВОЙ СПЕЦИАЛИЗАЦИИ.....	226
<b>Л.П. Бугаева, И.П. Павлова, А.А. Захаров</b> ПЕРСПЕКТИВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЯКУТСКИХ НАСТОЛЬНЫХ ИГР В ФИЗИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ СТУДЕНТОВ.....	227
<b>К.Ж. Амиргазин, Е.К. Амиргазин</b> КАЗАХСКАЯ ТРАДИЦИОННАЯ ЮРТА – ШЕДЕВР Кочевой Цивилизации.....	228
<b>Н.Ю. Андреева, В.Д. Гатальский</b> ДВУХУРОВНЕВАЯ СИСТЕМА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЛАСТИ НАРОДНЫХ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОМЫСЛОВ.....	231

<b>О.В. Архангельская, Н.Н. Шамрай</b> ОПРЕДЕЛЕНИЕ СТРУКТУРЫ НЕОБХОДИМЫХ И ДОСТАТОЧНЫХ ЗНАНИЙ ВЫПУСКНИКОВ ВУЗОВ В ОБЛАСТИ ТРАДИЦИОННОГО ПРИКЛАДНОГО ИСКУССТВА В ЦЕЛЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ .....233	<b>Г.Д. Сундуй</b> ВОЗРАСТНОЙ СИМВОЛИЗМ ДЕТСТВА В ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТРАДИЦИЯХ НАРОДОВ ЮЖНОЙ СИБИРИ И ЗАПАДНОЙ МОНГОЛИИ: ОБЩЕЕ И ОСОБЕННОЕ .....270	<b>Д.А. Иванов</b> АНАЛИЗ СОДЕРЖАНИЯ И СТРУКТУРЫ РАЗДЕЛА «ЕДИНОБОРСТВА» В ДЕЙСТВУЮЩИХ ПРОГРАММАХ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛ.....311
<b>Е.В. Бурмистрова, О.В. Кульчейко</b> СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО ОДОБРЯЕМОГО ПОВЕДЕНИЯ ВОСПИТАНИКОВ ДЕТСКОГО ДОМА .....235	<b>Г.Д. Сундуй</b> ТЕНДЕНЦИИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ КРОССКУЛЬТУРНОЙ ГРАМОТНОСТИ УЧИТЕЛЯ: РЕГИОНАЛЬНЫЙ АСПЕКТ .....272	<b>О.М. Косянова</b> ЯЗЫКОВАЯ И КУЛЬТУРНАЯ АДАПТАЦИЯ ИНОСТРАННЫХ ГРАЖДАН В ОРЕНБУРГСКОМ РЕГИОНЕ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ИХ РЕШЕНИЯ.....313
<b>Л.А. Волошина, А.Л. Уткин, Н.И. Дружкова</b> СПЕЦИФИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ТВОРЧЕСТВА И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ХУДОЖНИКОВ ТРАДИЦИОННОГО ПРИКЛАДНОГО ИСКУССТВА .....237	<b>Ю.И. Хлад</b> ПРИМЕНЕНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ В СИСТЕМЕ НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ .....274	<b>Т.А. Курникова, Р.П. Потапова, Ю.А. Черниенко</b> ОПЫТ ПОДГОТОВКИ ВЫПУСКНЫХ КВАЛИФИКАЦИОННЫХ РАБОТ ПО НАПРАВЛЕНИЮ «БИБЛИОТЕЧНО-ИНФОРМАЦИОННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ» В ФОРМИРОВАНИИ КОМПЕТЕНЦИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ .....315
<b>В.Д. Гатайский, И.К. Дракина</b> ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ВНЕАУДИТОРНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО КОЛЛЕДЖА СРЕДСТВАМИ СОЦИАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ .....240	<b>А.С. Восковская, Т.А. Карпова</b> ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В МНОГОУРОВНЕВЫХ ГРУППАХ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА: ПРОБЛЕМЫ И СПОСОБЫ ИХ РАЗРЕШЕНИЯ .....276	<b>Н.П. Машкина, Н.А. Тарасюк</b> СПЕЦИФИКА ОВЛАДЕНИЯ СТРАТЕГИЯМИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛИЗАЦИИ: ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ .....318
<b>Н.Д. Дронова, Д.С. Дронов, Н.Н. Михайлова</b> ВЛИЯНИЕ СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИХ ФАКТОРОВ НА ЮВЕЛИРНУЮ КУЛЬТУРУ В РОССИИ.....242	<b>А.С. Мареева</b> ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ДЕТСКОМ ОЗДОРОВИТЕЛЬНОМ ЛАГЕРЕ В КОНТЕКСТЕ НЕФОРМАЛЬНОСТИ И ИНФОРМАЛЬНОСТИ.....280	<b>А.И. Николаев, Е.А. Парфенов, И.Т. Артемьев, В.А. Афанасьев</b> ИННОВАЦИОННЫЙ ПОДХОД ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ НЕЗРЯЧИХ УЧАЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ .....320
<b>Н.И. Дружкова</b> ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИСТОРИИ И ТЕОРИИ ИСКУССТВА МЕЖДУНАРОДНОГО АВАНГАРДА ПЕРВОЙ ТРЕТИ XX ВЕКА (ПРОГРАММА КУРСА).....244	<b>В.С. Бедрин</b> ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «ИНФОРМАТИКА И ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ» .....283	<b>А.Б. Бакашева, Л.Ш. Гамидов</b> ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ К САМООБРАЗОВАНИЮ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ДИСТАНЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ .....323
<b>М.О. Ломакин</b> УЧЕБНАЯ ДИСЦИПЛИНА «РИСУНОК» В ПОДГОТОВКЕ МАГИСТРОВ ПО РАЗЛИЧНЫМ ПРОФИЛЯМ ТРАДИЦИОННОГО ПРИКЛАДНОГО ИСКУССТВА .....246	<b>В.С. Бедрин</b> МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ИНФОРМАТИКА И ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ» .....285	<b>Л.А. Исаева</b> СОЗДАНИЕ ПРОБЛЕМНЫХ СИТУАЦИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ .....325
<b>Ш.И. Булуева, П.К. Магомедова, А.А. Цамаева</b> ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ СПО.....248	<b>А.А. Капина</b> ВОЗМОЖНОСТИ МОБИЛЬНЫХ ПРИЛОЖЕНИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ .....287	<b>М.С. Акишева</b> СУЩНОСТЬ КУРСА «ОСНОВЫ РЕЛИГИОЗНОЙ КУЛЬТУРЫ И СВЕТСКОЙ ЭТИКИ» И СПЕЦИФИКА ЕГО ВНЕДРЕНИЯ В СПЕКТР ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН .....327
<b>Р.М. Эхаева, М.Ш. Алдиева, А.А. Цамаева</b> КАЧЕСТВО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ФАКТОР КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ ВЫПУСКНИКА ВУЗА .....250	<b>Ф.Х. Киргуева, С.Э. Гизоев</b> ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ К ФОРМИРОВАНИЮ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ .....289	<b>Л.Ш. Гамидов, Х.М. Мартазанов, Р.Р. Алиева</b> ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СО СТУДЕНТАМИ.....329
<b>Р.М. Эхаева, З.К. Багирова, М.Ш. Алдиева</b> ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ БАКАЛАВРОВ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ .....253	<b>М.М. Султыгова, А.С. Мейриева</b> ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ УНИВЕРСАЛИИ ЭТНОПЕДАГОГИКИ.....291	<b>С.М. Дзидзоева, З.П. Красношлык</b> ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ ОРИЕНТИР ЭТНОКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ РСО-АЛАНИЯ..331
<b>Н.В. Бирюкова</b> ДЕЛОВАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТНЫХ СМЫСЛОВ ОБУЧЕНИЯ У СТУДЕНТОВ ВУЗА .....255	<b>О.Н. Теньшова</b> СОВРЕМЕННЫЕ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ.....293	<b>Г.П. Иванова, Н.Н. Ширкова, О.К. Логвинова</b> СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ АДАПТАЦИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ .....333
<b>М.В. Давыденко, О.А. Шелюгина, А.Г. Степанская</b> ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ИСТОРИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ У СТУДЕНТОВ НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ «ИСКУССТВО КОСТЮМА И ТЕКСТИЛЯ» В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ КУРСА «ЭСТЕТИКА» .....257	<b>Л.Р. Абдуллина, Г.Ф. Сайфуллина, С.Г. Усманова</b> СКАЗКА КАК СРЕДСТВО НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ .....295	<b>В.М. Миназова, З.М. Миназова</b> ФОРМИРОВАНИЕ КОНФИКТОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У СТУДЕНТОВ .....335
<b>Т.И. Лалова, О.М. Толстых, Е.А. Цаллагова</b> УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ .....259	<b>И.А. Юдина, Т.Г. Корякина</b> К ПРОБЛЕМЕ РЕГИОНАЛИЗАЦИИ СИСТЕМЫ РАННЕЙ ПОМОЩИ (НА ПРИМЕРЕ РЕСПУБЛИКИ САХА (ЯКУТИЯ)).....297	<b>М.В. Переверзев</b> ОРГАНИЗАЦИОННО-НОРМАТИВНЫЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЛИФУНКЦИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ ГОСТИНИЧНОГО И ТУРИСТСКОГО БИЗНЕСА .....337
<b>Н.Ю. Майданкина</b> РАЗВИТИЕ ПОТЕНЦИАЛА ПЕДАГОГА ДОШКОЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ В ПРОЦЕССЕ ТРАНСФОРМАЦИИ СИСТЕМЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ .....265	<b>П.Д. Гаджиева, Р.В. Раджабова</b> АНАЛИЗ ПРАКТИЧЕСКОГО ОПЫТА ПРИМЕНЕНИЯ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРЕПОДАВАНИИ ПРАВОВЫХ ДИСЦИПЛИН.....300	<b>И.О. Петришев</b> ЦИФРОВАЯ ПЕДАГОГИКА КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ В РФ .....339
<b>Р.И. Попова, Л.П. Макарова, И.С. Елизарова</b> ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ И МАГИСТРОВ ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЛАСТИ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....266	<b>Н.В. Арчахова, М.П. Слободчикова</b> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИДЕО-ХОСТИНГА YOUTUBE КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ .....303	<b>А.Б. Снатович</b> ИНТЕГРАТИВНЫЙ ПОДХОД В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ АРХИТЕКТОРОВ.....341
<b>А.А. Розин</b> ПРИНЦИПЫ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНЫХ ЗАНЯТИЙ ИНОСТРАННЫХ КУРСАНТОВ В ВОЕННОМ ВУЗЕ .....268	<b>Э.Р. Галиуллина</b> РАЗВИТИЕ КРЕАТИВНОСТИ ДИЗАЙНЕРОВ В УСЛОВИЯХ ДОСУГА.....305	<b>Д.Ю. Теленская</b> ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ВКУСА СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ.....343
	<b>А.А. Жаркова</b> ФУНКЦИИ – ВАЖНЕЙШИЙ СТРУКТУРНЫЙ КОМПОНЕНТ ТЕОРИИ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ...307	<b>А.Н. Туровский</b> РАЗВИТИЕ СТУДЕНЧЕСКОГО СПОРТА В УСЛОВИЯХ РОССИЙСКИХ ВУЗОВ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ .....345
	<b>А.А. Жаркова</b> ПРИНЦИПЫ – ВАЖНЕЙШИЙ СТРУКТУРНЫЙ КОМПОНЕНТ ТЕОРИИ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ .....309	

<b>Б.Г. Явбатырова, А.З. Идзиева, Ш.И. Булуева</b> К ПРОБЛЕМЕ ПРОФИЛАКТИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ ПЕДАГОГОВ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ.....	347
<b>Ш.И. Булуева, Л.С. Озиева, Л.А. Нальгиева</b> ПОТЕНЦИАЛ ВНЕУЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ФОРМИРОВАНИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ .....	349
<b>В.И. Марченков, Р.Н. Зенин</b> ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ВОЕННО-ПОЛИТИЧЕСКИХ ОРГАНОВ В ГОДЫ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ (1941 – 1945 ГГ.) В ПРОЦЕССЕ ВОСПИТАНИЯ ПАТРИОТИЗМА У ВОИНОВ КРАСНОЙ АРМИИ.....	351
<b>В.И. Марченков, Р.Н. Зенин</b> О РОЛИ ОФИЦЕРОВ ВОЕННО-ПОЛИТИЧЕСКИХ ОРГАНОВ В ФОРМИРОВАНИИ У ЛИЧНОГО СОСТАВА МОРАЛЬНО-БОЕВЫХ КАЧЕСТВ .....	353
<b>Ф.М. Атемова</b> РАЗВИТИЕ КУЛЬТУРНО-РЕЧЕВЫХ НАВЫКОВ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ПОЛИЛИНГВАЛЬНОЙ МОДЕЛИ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ .....	355
<b>П.Д. Гаджиева, Р.В. Раджабова</b> ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРИМЕНЕНИЯ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ ПРАВОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА.....	356
<b>А.В. Шумакова</b> РОЛЬ НЕПРЕРЫВНОГО САМООБРАЗОВАНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ РАЗВИТИИ ВЫПУСКНИКОВ ВУЗА .....	358
<b>З.Т. Цомаева</b> ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРАВОВОЙ ГРАМОТНОСТИ СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ .....	360
<b>И.А. Кольцов, П.В. Алексеев</b> НАУЧНАЯ ФАНТАСТИКА В ПРАКТИКЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ В ТРАНСГРАНИЧНОМ РЕГИОНЕ (НА ПРИМЕРЕ РАССКАЗА И.А. ЕФРЕМОВА «ОЗЕРО ГОРНЫХ ДУХОВ»).....	362
<b>Э.М. Эрикенова</b> ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ-ЭКОНОМИСТОВ СТАРШИХ КУРСОВ К НЕПРЕРЫВНОМУ САМООБРАЗОВАНИЮ СРЕДСТВАМИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ.....	365
<b>И.Б. Горбунова, Н.Н. Петрова</b> ЦИФРОВОЙ ИНСТРУМЕНТАРИЙ В СИСТЕМЕ СОВРЕМЕННОГО МУЗЫКАЛЬНО-ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ .....	367
<b>И.Б. Горбунова, Камерис Андреас, К.Ю. Плотноков</b> МУЗЫКАЛЬНО-КОМПЬЮТЕРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ: К ПРОБЛЕМЕ ПОНИМАНИЯ ТЕРМИНА И ЕГО ИСПОЛЬЗОВАНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ.....	370
<b>И.Б. Горбунова, Н.В. Михуткина</b> ЭЛЕКТРОННЫЕ МУЗЫКАЛЬНЫЕ ИНСТРУМЕНТЫ КАК ЧАСТЬ СОВРЕМЕННОЙ КУЛЬТУРЫ В СИСТЕМЕ СОВРЕМЕННОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ .....	374
<b>И.С. Солнцец</b> ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (В АСПЕКТЕ СТАНОВЛЕНИЯ ТЕАТРАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ).....	378
<b>Т.А. Эренчинова</b> МОДЕЛЬ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ШКОЛЫ: ИТОГИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЭКСПЕРИМЕНТА .....	380
<b>И.А. Юдина, Н.В. Степанова</b> РОЛЬ СОЦИАЛЬНО ЗНАЧИМЫХ ПРОЕКТОВ В ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЕЙ-ЛОГОПЕДОВ .....	383
<b>М.П. Тырина, Л.Г. Куликова, И.Ш. Фазылбеков</b> УРОВНЕВАЯ ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ РАЗВИТОСТИ ДИДАКТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ ИННОВАЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ .....	385
<b>ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ</b>	
<b>ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ</b>	
<b>О.Н. Апраксина</b> КОНТЕНТ-АНАЛИЗ КОНЦЕПТА «УМНЫЙ ДОМ» («SMART HOUSE/SMART HOME») НА ОСНОВЕ НАЦИОНАЛЬНОГО КОРПУСА СОВРЕМЕННОГО АМЕРИКАНСКОГО АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА (СОСА) .....	390
<b>Р.С. Ильясова, А.И. Дадаева</b> СТИЛИСТИЧЕСКАЯ ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ РУСИЗМОВ В ЧЕЧЕНСКОМ ЯЗЫКЕ .....	394
<b>Р.С. Ильясова, А.И. Дадаева</b> ОБ УПОТРЕБЛЕНИИ РУСИЗМОВ В ЧЕЧЕНСКОМ ЯЗЫКЕ .....	396
<b>Э.Н. Уртенцова</b> УСТАРЕВШИЕ СЛОВА КАК ОДИН ИЗ ЛЕКСИЧЕСКИХ ПЛАСТОВ ПАССИВНОГО СЛОВАРЯ.....	397
<b>Эслами Масуме, Салими Абдолмалеки Косар</b> ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ МОТИВОВ ПЕРСОНАЖЕЙ СТУДЕНТОВ БОДЖНОРСКОГО УНИВЕРСИТЕТА К ИЗУЧЕНИЮ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ВТОРОГО С УЧЕТОМ КАЧЕСТВЕННОГО МЕТОДА ИССЛЕДОВАНИЯ.....	399
<b>А.А. Шиянова</b> ПАРАМЕТРИЧЕСКИЕ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫЕ «ДЛИНА», «ВЫСОТА», «ШИРИНА», «ТОЛЩИНА» В ХАНТЫЙСКОМ ЯЗЫКЕ.....	401
<b>О.С. Наумчик, И.К. Полуяхтова, А.С. Рожин</b> ИГРА С ОБРАЗАМИ КЕЛЬТСКОЙ МИФОЛОГИИ В «ХРОНИКАХ КОРУМА» МАЙКЛА МУРКОКА.....	405
<b>Ш. Чжан</b> СЛУЖЕБНЫЕ ЕДИНИЦЫ НА БАЗЕ СОЮЗА ЕСЛИ, ВЫРАЖАЮЩИЕ ПОЯСНИТЕЛЬНЫЕ ОТНОШЕНИЯ .....	407
<b>Л.И. Румянцев, Л.А. Портнягина</b> ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДСКОЙ ИНТЕРПРЕТАЦИИ А.А. АХМАТОВОЙ СТИХОТВОРЕНИЙ Л. ПОПОВА .....	410
<b>Ю.А. Ястремская, Ю.А. Шуплецова</b> КОНТРАСТ КАК ОСНОВНОЙ ПРИЕМ ОСВЕЩЕНИЯ ЧРЕЗВЫЧАЙНЫХ ПРОИСШЕСТВИЙ В МЕДИА .....	412
<b>И.В. Пекарская</b> ЛИНГВОПЕРСОНОЛОГИЧЕСКОЕ ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ ФЕНОМЕНА СРАВНЕНИЯ В СОВРЕМЕННОМ ХУДОЖЕСТВЕННОМ ДИСКУРСЕ (ЛИНГВОПОРТРЕТ СИБИРСКОГО ПИСАТЕЛЯ ВЛАДИМИРА ТОПИЛИНА) .....	414
<b>А.Е. Аянитова, З.Б. Степанова</b> ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКАЯ КЛАССИФИКАЦИЯ ЯПОНСКИХ ПЕРЦЕПТИВНЫХ ГЛАГОЛОВ.....	418
<b>Л.П. Григорьева</b> О НЕКОТОРЫХ ЭДИЦИОННО-ТЕКСТОЛОГИЧЕСКИХ ВОПРОСАХ ПОЭМЫ П.А. ОЙУНСКОГО «ТУЙААРЫМА КУО СВЕТЛОЛИЦАЯ» .....	421
<b>Зейнали Бахрам Азизович, Гули-заде Рухангиз Надыровна</b> ПЕЙЗАЖНОЕ МАСТЕРСТВО И.С. ТУРГЕНЕВА .....	424
<b>Л.Т. Идиатуллина</b> В. МАЯКОВСКИЙ И ЛИТЕРАТУРА НАРОДОВ СРЕДНЕГО ПОВОЛЖЬЯ 20 – 30 ГГ. XX В. ....	426
<b>У.У. Гасанова, М. М-Ш. Магомедов</b> ИЗУЧЕНИЕ ЭКСПРЕССИВНО-СТИЛИСТИЧЕСКОЙ ЛЕКСИКИ В ДАРГИНСКОЙ ШКОЛЕ .....	428
<b>М.В. Ильясов, П.М. Габибуллаева</b> КОЛИЧЕСТВЕННЫЕ И ПОРЯДКОВЫЕ ЧИСЛИТЕЛЬНЫЕ В УРКАРАХСКОМ ГОВОРЕ ДАРГИНСКОГО ЯЗЫКА.....	430
<b>Ю. Сунь, О.В. Лазарева</b> СРАВНЕНИЕ СИМВОЛИЧЕСКИХ ЗНАЧЕНИЙ СЛОВА СОСНА В РУССКОЙ И КИТАЙСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЕ.....	432
<b>А.А. Конунов</b> ОСЕННИЙ ОБРЯД ПОКЛОНЕНИЯ АЛТАЮ «САРЫ БЮР».....	435
<b>Али Мадаени Аввал, Сейед Хасан Захраи, Сейед Реза Хоссейининедад</b> РАССМОТРЕНИЕ ПРОДУКТИВНОСТИ СУФФИКСОВ СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ И СУБЪЕКТИВНЫХ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ СО ЗНАЧЕНИЕМ ЛИЦА В ПЕРСИДСКОМ ЯЗЫКЕ В ИХ СОПОСТАВЛЕНИИ С РУССКИМ ЯЗЫКОМ.....	437
<b>И.М. Багандова, С.М. Темирбулатова</b> ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПАРЕМИЙ ДАРГИНСКОГО ЯЗЫКА.....	439
<b>И.М. Багандова</b> ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕВОДА ПОСЛОВИЦ И ПОГОВОРК ДАРГИНСКОГО ЯЗЫКА НА ДРУГИЕ ЯЗЫКИ.....	441
<b>В.В. Башкеева</b> МЕЖДУ ЖИЗНЬЮ И ЛИТЕРАТУРОЙ: ПРОБЛЕМЫ ЛИТЕРАТУРНОЙ БИОГРАФИИ СТЕПАНА ЛОБОЗЁРОВА .....	444
<b>Н.А. Вагизиева</b> СВАДЕБНО-ОБРЯДОВЫЙ ФОЛЬКЛОР И ЛЕКСИКА КАДАРСКОГО ЯЗЫКА .....	445
<b>Джасим Васан Нусеифф</b> ГЛЮТТОНИКО-ДИСКУРСИВНЫЕ АФОРИЗМЫ, МАКСИМЫ, СЕНТЕНЦИИ, ПАРЕМИИ КАК НАЦИОНАЛЬНЫЙ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫЙ КОД АРАБОФОНОВ .....	448
<b>Т.В. Илларионова, В.В. Илларионов</b> УВЕКОВЕЧИВАНИЕ ИСПОЛНЕНИЙ АУТЕНТИЧНЫХ ОЛОНХОСУТОВ XIX ВЕКА .....	451
<b>А.Г. Корсунская</b> НЕИЗВЕСТНАЯ КНИГА ОЛЕГА ОХАПКИНА «ДУША ГОРОДА» .....	453
<b>Н.С. Тимченко, А.Ю. Бендрикова, Е.М. Бетенькова, Ю.Ю. Кочетова</b> ИСТОРИЧЕСКОЕ СОЗНАНИЕ В ЭСТЕТИЧЕСКОМ ИЗМЕРЕНИИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА.....	454
<b>М. Лю</b> АВТОМОБИЛЬ КАК СИМВОЛ АВАНГАРДИСТСКОЙ КУЛЬТУРЫ В РАННИХ ПРОИЗВЕДЕНИЯХ ВИКТОРА ШКЛОВСКОГО .....	457
<b>А.Т. Камалова</b> КОНФЛИКТ «ЧЕЛОВЕК-ОБЩЕСТВО» В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ РУССКОГО КИБЕРПАНКА 90-Х – 2000-Х ГОДОВ .....	459
<b>Е.М. Лулудова</b> К ВОПРОСУ О САКРАЛЬНОСТИ СМЫСЛОБРАЗОВ РУССКОЙ БУКВИЦЫ.....	460
<b>А.В. Странной</b> СПЕЦИФИКА СЕМАНТИЗАЦИИ ФРАНЦУЗСКИХ ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКИХ ЗАИМСТВОВАНИЙ В СОВРЕМЕННОМ НАУЧНОМ ДИСКУРСЕ.....	463
<b>А.В. Странной</b> ОСОБЕННОСТИ УПОТРЕБЛЕНИЯ ИМЕН СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ НА МАТЕРИАЛЕ РАССКАЗА ЭДГАРА ПО «МИСТИФИКАЦИЯ» .....	466
<b>К.А. Султанмахмедова, С.С. Кислицкая, П.Р. Омариева</b> ПОЭТИЧЕСКИЙ ТЕКСТ И ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ МИР ПОЭТА (НА МАТЕРИАЛЕ АНАЛИЗА ЛЕКСЕМ СТИХОТВОРЕНИЯ Г. ОМАРОВОЙ).....	468
<b>К.А. Султанмахмедова, С.С. Кислицкая, Д.А. Рамазанова</b> ЯЗЫКОВАЯ КАРТИНА МИРА В КОНЦЕПТУАЛЬНОЙ КЛАССИФИКАЦИИ СИНОНИМОВ (НА МАТЕРИАЛЕ РУССКО-НАЦИОНАЛЬНЫХ ТЕКСТОВ).....	470
<b>Г.С. Иваненко</b> ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О ДИНАМИЧЕСКИХ ПРОЦЕССАХ В ЯЗЫКЕ И ЯЗЫКОЗНАНИИ КАК СРЕДСТВО СТАНОВЛЕНИЯ ГУМАНИТАРНОГО МЫШЛЕНИЯ .....	472



<b>Ю.А. Кумбашева</b> ГЕОГРАФИЧЕСКИЕ ГОРИЗОНТЫ И ПЕРЕСЕЧЕНИЕ КУЛЬТУР В РОМАНАХ ЛЮДМИЛЫ УЛИЦКОЙ (НА ПРИМЕРЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ «МЕДЕЯ И ЕЁ ДЕТИ» И «ДАНИЭЛЬ ШТАЙН, ПЕРЕВОДЧИК»).....	475
<b>М.В. Мишаева, Т.И. Магомедова</b> СПОСОБЫ ВЫРАЖЕНИЯ АСПЕКТУАЛЬНЫХ ЗНАЧЕНИЙ В РАЗНОСТРУКТУРНЫХ ЯЗЫКАХ ..	477
<b>Н.Н. Тыдыкова</b> О НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЯХ ГЛАГОЛЬНЫХ ФОРМ =ҒАН В АЛТАЙСКОМ И =DİK В ТУРЕЦКОМ ЯЗЫКАХ.....	480
<b>Н.М. Абиева</b> ЧТЕНИЕ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ НА ЗАНЯТИЯХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ (НА МАТЕРИАЛЕ ТВОРЧЕСТВА А.П. ЧЕХОВА) ..	482
<b>Ф.А. Алиева, Ф.Х. Мухамедова</b> ИДЕЙНО-ЭСТЕТИЧЕСКОЕ СОДЕРЖАНИЕ ЛЮБОВНОЙ БАЛЛАДЫ В ФОЛЬКЛОРЕ НАРОДОВ ДАГЕСТАНА.....	484
<b>Амен Ризгар Мухаммад</b> ПОЛОЖЕНИЕ С ЯЗЫКОМ МЕНЬШИНСТВ В ИРАКЕ (С 1991 ГОДА ПО НАСТОЯЩЕЕ ВРЕМЯ).....	487
<b>Е.В. Беленкевич</b> ЯЗЫКОВОЙ И МЕНТАЛЬНЫЙ ПОРТРЕТ ДИАЛЕКТНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ В РУСЛЕ ЛИНГВОПЕРСОНОЛОГИИ.....	490
<b>Ц. Ван</b> ФУНКЦИИ ТЕКСТОВОЙ СКРЕПЫ И ПОСЛЕДНЕЕ .....	494
<b>Х.Н. Нисредова, Г.А. Магомедов</b> ПОЛИТИЧЕСКИЙ КОММЕНТАРИЙ В МЕДИАПРОСТРАНСТВЕ ДАГЕСТАНА: ОСОБЕННОСТИ ЖАНРА И ПРОБЛЕМА АНАЛИТИЧЕСКОГО КОНТЕНТА В ГОСУДАРСТВЕННЫХ СМИ.....	497
<b>П.Ш. Чалаева</b> СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ И ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЕ КАЛКИ В ЛАКСКОМ ЯЗЫКЕ .....	499
<b>Ю. Ши</b> ГИПЕРБОЛА В ЦИКЛЕ «ДЕНИСКИНЫ РАССКАЗЫ» В. ДРАГУНСКОГО .....	501
<b>Е.Н. Абельдинова</b> ТРАДИЦИИ ВЕСЕННЕ-ЛЕТНЕГО ПОГРАНИЧЬЯ В БРЯНСКОМ МЕЖДУРЕЧЬЕ ИПУТИ И СНОВА.....	503
<b>Т.Д. Богачанова</b> ИССЛЕДОВАНИЕ ТИПОВ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ В АСПЕКТЕ ВАРИАТИВНОЙ ПРОЯВЛЕННОСТИ МЕТАЯЗЫКОВОГО СОЗНАНИЯ НА ОСНОВАНИИ АНАЛИЗА ВТОРИЧНЫХ ТЕКСТОВ ПРИ ТЕКСТОВОСПРИЯТИИ .....	505
<b>Лицунь И</b> МОДНЫЕ ВЫРАЖЕНИЯ «УЛЬТРАПАТРИОТ» И «МАХРОВЫЙ ПАТРИОТ»: ЯЗЫКОВОЙ ОБРАЗ ПАТРИОТА В СОВРЕМЕННЫХ РУССКИХ И КИТАЙСКИХ ДИСКУРСАХ.....	508
<b>П.Ш. Чалаева</b> СЕМАНТИЧЕСКИЕ КАЛКИ В ЛАКСКОМ ЯЗЫКЕ .....	510
<b>А.В. Вишнякова, Т.Б. Кузёма, О.А. Шутова</b> РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ КОНЦЕПТА CATASTROPHE В РОМАНАХ МАРТИНА ЭМИСА .....	512
<b>Е.М. Лулудова</b> ДУЭЛЬ И ЕЕ СОСТАВЛЯЮЩИЕ В РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ НАЧАЛА XIX ВЕКА: ПСИХОАНАЛИТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ.....	515
<b>И.С. Питимко, З.Б. Степанова</b> ВЕРБАЛЬНЫЕ СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ ЭМОТИВНОГО ПРОСТРАНСТВА В ЯПОНСКОМ ЖУРНАЛЬНОМ ДИСКУРСЕ .....	519
<b>Н.В. Сафронова</b> ПРЕПОДАВАНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО СТУДЕНТАМ-МЕДИКАМ, ОБУЧАЮЩИМСЯ НА ЯЗЫКЕ-ПОСРЕДНИКЕ: ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ РЕШЕНИЯ.....	521
<b>О.Н. Дмитриева, А.Н. Колесова</b> ФАРМАЦЕВТИЧЕСКИЕ ТЕРМИНЫ МИФОЛОГИЧЕСКОГО ПРОИСХОЖДЕНИЯ.....	523
<b>В.Б. Иванов, Л.Г. Силантьева</b> АКУСТИКО-ГЛОТТОГРАФИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ВАХАНСКОГО УДАРЕНИЯ.....	525
<b>В.В. Илларионов, Т.В. Илларионова, О.Н. Дмитриева</b> СКАЗОЧНЫЕ МОТИВЫ ОЛОНХО Д.А. ТОМСКОЙ «КЕМИОС МЕКЮЛЮКЭЭН СТАРИК, ЭЛГЭЭН ИЗЙИЭХСИТ СТАРУХА» .....	527
<b>В.В. Илларионов, Т.В. Илларионова, О.Н. Дмитриева</b> ТВОРЧЕСТВО СКАЗИТЕЛЬНИЦЫ Д.А. ТОМСКОЙ В КОНТЕКСТЕ ВЕРХОЯНСКОЙ ЭПИЧЕСКОЙ ТРАДИЦИИ .....	529
<b>Ю.С. Лукина, И.Н. Сорова</b> СЛОВА, ОБОЗНАЧАЮЩИЕ РОДСТВО, В ЯКУТСКОМ И ТАТАРСКОМ ЯЗЫКАХ.....	531
<b>П.Р. Амирова</b> К ИЗУЧЕНИЮ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИХ КАТЕГОРИЙ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ПРАКТИЧЕСКОМУ КУРСУ РУССКОГО ЯЗЫКА В НЕРУССКОЙ (АВАРСКОЙ) АУДИТОРИИ.....	533
<b>У.У. Гасанова, М.С. Багамаева</b> СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ НАРЕЧИЙ ВРЕМЕННОЙ СЕМАНТИКИ КАДАРСКОГО, КУБАЧИНСКОГО, КАЙТАГСКОГО ЯЗЫКОВ И ДАРГИНСКОГО ЛИТЕРАТУРНОГО ЯЗЫКА .....	536
<b>П.Р. Амирова, М.М. Уружбекова</b> ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ СОДЕРЖАНИЯ ЗАНЯТИЙ ПО ПРАКТИЧЕСКОМУ КУРСУ РУССКОГО ЯЗЫКА В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ .....	537
<b>Н.А. Белова, У.С. Баймуратова</b> СТРУКТУРНО-СИНТАКСИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРЕДИКАТОВ ТАКТИЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ В АНГЛИЙСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ .....	540
<b>В.А. Боржяков</b> ЛЕКСИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ САГАЙСКОГО ДИАЛЕКТА ХАКАССКОГО ЯЗЫКА НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ.....	542
<b>К.М. Мирзаев</b> ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ СОЧЕТАНИЯ ДА КАКОЙ: СЕМАНТИЧЕСКАЯ, КОНСТРУКТИВНАЯ И ТЕКСТОВАЯ СПЕЦИФИКА .....	544
<b>Ж. Юе</b> ТИПИЧНЫЕ ПРОБЛЕМЫ В ХОДЕ УСТНОГО ПЕРЕВОДА В РУССКО-КИТАЙСКОЙ КОМБИНАЦИИ И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ .....	547
<b>М.И. Кысылбайкова</b> КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ПРИЗНАКИ КОНЦЕПТА «КУЛЬТУРА» (НА ПРИМЕРЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВОГО СОЗНАНИЯ) .....	551
<b>Т.Е. Андреева, И.И. Садовникова, К.Н. Стручков</b> СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ФИТОНИМОВ В ЭВЕНСКОМ И ЭВЕНКИЙСКОМ ЯЗЫКАХ .....	553
<b>Н.А. Иванова</b> ЛОКАЛЬНЫЕ ТРАДИЦИИ ФОЛЬКЛОРА ЯКУТОВ: РАЗНООБРАЗИЕ, БЫТОВАНИЕ (НА ПРИМЕРЕ СУНТАРСКОГО УЛУСА РЕСПУБЛИКИ САХА (ЯКУТИЯ)).....	555
<b>Н.А. Иванова</b> ИЗ ИСТОРИИ ПЕРЕВОДА ЯКУТСКОГО ГЕРОИЧЕСКОГО ЭПОСА ОЛОНХО .....	557
<b>Н.Г. Нестерова, Ч. Цзюй</b> КОММЕНТАРИЙ КАК ФОРМА ИНТЕРАКТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ МЕЖДУ СЛУШАТЕЛЯМИ РАДИОПРОГРАММЫ .....	559
<b>А.Е. Шамаева</b> МОНГОЛЬСКИЕ ПАРАЛЛЕЛИ ДИАЛЕКТНОЙ ЛЕКСИКИ ЯКУТСКОГО ЯЗЫКА (НА ПРИМЕРЕ СЛОВ, СВЯЗАННЫХ С ЛУКОМ И САМОСТРЕЛОМ).....	561
<b>И.В. Архипова</b> ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ ДЕВЕРБАТИВОВ В ИТЕРАТИВНО-ТАКСИСНОЙ КАТЕГОРИАЛЬНОЙ СИТУАЦИИ.....	563
<b>Н.В. Ерленбаева, А.В. Киндикова</b> СПОСОБЫ ОБРАЗОВАНИЯ ОРНИТОЛОГИЧЕСКОЙ ЛЕКСИКИ В АЛТАЙСКОМ ЯЗЫКЕ И ЕГО ДИАЛЕКТОВ.....	565
<b>Мостафави Геро Хусейн, Сареми Геро Сакина, Изанлу Хасан</b> ОБЗОР И АНАЛИЗ РОМАНА НАГИБ МАХФУЗА «РАДОПИС» («ФАРАОН И НАЛОЖНИЦА») НА ОСНОВЕ ТЕОРИИ ПРОППА И ГРЕЙМАСА.....	567
<b>Ж.К. Надирова</b> СЛИЯНИЕ КОМПАНИЙ «AT&T» И «TIME WARNER» КАК ФАКТОР ИНТЕНСИФИКАЦИИ ПРОЦЕССА КОНЦЕНТРАЦИИ СМИ В США .....	570
<b>С.С. Ооржак</b> ЛЕКСИКА БУДДИЗМА В ТУВИНСКОМ ЯЗЫКЕ .....	572
<b>И. Ван</b> МЕТАФОРА ЦВЕТА В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ ЗАХАРА ПРИЛЕПИНА .....	574
<b>Ц. Пэй</b> ОСОБЕННОСТЬ ТВОРЧЕСТВА РУССКОЙ ЭМИГРАЦИИ ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА В КИТАЕ .....	576
<b>Р.М. Сиражудинов</b> ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ МУЖСКИХ И ЖЕНСКИХ ИМЕН ГОДОБЕРИНСКОГО ЯЗЫКА.....	578
<b>Н.А. Спицына, А.В. Гундобина</b> СФЕРЫ УПОТРЕБЛЕНИЯ МЕТАФОРИЧЕСКИХ НАИМЕНОВАНИЙ В НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКОЙ ОБЛАСТИ .....	580
<b>Е.В. Лукашевич, И.В. Фотиева</b> ФОРМИРОВАНИЕ МЕДИАОБРАЗА СУДЕБНОЙ ВЛАСТИ СРЕДСТВАМИ МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ АЛТАЙСКОГО КРАЯ.....	582
<b>Е.С. Сагирьянц, С.В. Былкова</b> ПЕРВИЧНОСТЬ И ВТОРИЧНОСТЬ СИНТАКСИЧЕСКИХ ФУНКЦИИ СЛОВОФОРМ .....	584
<b>Е.В. Евенко, О.А. Гливенкова, Т.В. Мордовина</b> КОГНИТИВНЫЕ ОСОБЕННОСТИ УСПЕШНОГО ПОНИМАНИЯ ТЕКСТА.....	587
<b>Е.В. Меркель, Л.А. Яковлева</b> К ВОПРОСУ ЭТИМОЛОГИИ НЕКОТОРЫХ ГИДРОНИМОВ НЕРЮНГРИНСКОГО РАЙОНА .....	589
<b>Е.В. Меркель, Л.А. Яковлева</b> ТОПОНИМИЯ ЮЖНОЙ ЯКУТИ: СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ .....	591
<b>К.Е. Барабошкин</b> РИТОРИЧЕСКАЯ АРГУМЕНТАЦИЯ (МЕТОД СОМНЕНИЯ (НАНЬ) И ВОПРОШАНИЯ (ВЭНЬ)) НА ПРИМЕРЕ ГЛАВЫ «О ЕСТЕСТВЕННОСТИ» (ЦЗЫЖАНЬ ПЯНЬ) В ТРАКТАТЕ «ЛУНЬХЭН» («ВЕСЫ СУЖДЕНИЙ») ВАН ЧУНА (I В. Н.Э.).....	594
<b>О.Р. Оксентюк</b> СИТУАЦИЯ ДВУЯЗЫЧИЯ В КАНАДЕ И ЕЕ ВЛИЯНИЕ НА ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ КАНАДСКОГО ВАРИАНТА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА .....	596
<b>Т.И. Гаджихмедов, З.Р. Чучуева</b> ЗАИМСТВОВАННЫЕ КУМЫКСКИЕ ЛИЧНЫЕ ИМЕНА ЖИТЕЛЕЙ ХАСАВЮРТОВСКОГО РАЙОНА.....	598
<b>О.К. Павлова</b> ПОЭТИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА В ТЕКСТАХ ОЛОНХО СЕВЕРО-ВОСТОЧНОЙ ТРАДИЦИИ ЯКУТОВ: СТУПЕНЧАТЫЕ СРАВНЕНИЯ.....	600

<b>Н.И. Пирманова</b> ИЗОБРАЗИТЕЛЬНЫЕ-ВЫРАЗИТЕЛЬНЫЕ СРЕДСТВА ЯЗЫКА В РОМАНЕ С. СЕЙФУЛЛИНА «ТЕРНИСТЫЙ ПУТЬ» .....602	<b>Р.О. Муталов</b> ФОНЕТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ШАРИНСКОГО ДИАЛЕКТА ДАРГИНСКОГО ЯЗЫКА.....634	<b>Л.Х. Ооржак</b> ЛИТЕРАТУРА – ЭХО ВРЕМЕНИ .....667
<b>А.А. Захаров, Л.Е. Манчурина, М.Д. Гуляев</b> ВЫБОРКА ТЕРМИНОВ МАС-РЕСТЛИНГА НА ЯКУТСКОМ ЯЗЫКЕ .....604	<b>О.Е. Орехова</b> МЕСТО МОЛОДЕЖНОГО СЛЕНГА В СТРУКТУРЕ ЯЗЫКОВЫХ ВАРИАНТОВ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА .....636	<b>К.З. Островская</b> ИНИЦИАЛЬНЫЕ И ФИНАЛЬНЫЕ ФОРМУЛЫ КАК СРЕДСТВО РЕПРЕЗЕНТАЦИИ ФАНТАСТИЧЕСКОГО ХРОНОТОПА: НА МАТЕРИАЛЕ РУССКИХ, НЕМЕЦКИХ И АНГЛИЙСКИХ НАРОДНЫХ ВОЛШЕБНЫХ СКАЗОК.....670
<b>Г.С. Иваненко</b> ПОНИМАНИЕ ПОДТЕКСТА: К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ НАВЫКА ЧТЕНИЯ (НА МАТЕРИАЛЕ РАССКАЗА А.П. ЧЕХОВА «РАЗМАЗНЯ»).....607	<b>Г.А. Гасанова, П.М. Сагитова</b> ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ КОНЦЕПТА «ВНЕШНОСТЬ ЧЕЛОВЕКА» В РУССКОЙ И АВАРСКОЙ ЯЗЫКОВЫХ КАРТИНАХ МИРА .....638	<b>З.Х. Кисея, Р.Р. Хайрова</b> ПРЕДСТАВЛЕНИЕ ОБЪЕКТА СРАВНЕНИЯ ВО ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦАХ ИНГУШСКОГО ЯЗЫКА .....672
<b>Н.Э. Сафаралиев</b> КРАТКИЕ СВЕДЕНИЯ О ФОНЕТИКО- ГРАФИЧЕСКОЙ СИСТЕМЕ СОВРЕМЕННОГО ТАБАСАРАНСКОГО ЯЗЫКА ..609	<b>Я.И. Николашкин, Е.Н. Поскачина</b> ПРАГМАТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ НОВОСТНОГО ВИДЕО-ВЕРБАЛЬНОГО ТЕКСТА .....640	<b>А.Д. Данилова, Т.А. Костылева</b> ТРАНСФОРМАЦИЯ ОБРАЗА СЕМЬИ В ПОЛИКОМПОНЕНТНОЙ СИСТЕМЕ СОВРЕМЕННОГО РЕКЛАМНОГО ДИСКУРСА.....674
<b>Н.В. Филимонова, С.В. Владимировна, Л.Ф. Шкирта</b> КАТЕГОРИЯ КОЛИЧЕСТВЕННОЙ ОПРЕДЕЛЕННОСТИ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ- АНТРОПОНИМИАНТОВ В РУССКОМ И НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКАХ.....611	<b>С.С. Айгубова, А.А. Джакаева</b> МЕСТОИМЕННИЕ В МОРФОЛОГИЧЕСКОЙ СТРУКТУРЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ГОВОРА СИРХИНСКОГО ДИАЛЕКТА ДАРГИНСКОГО ЯЗЫКА .....642	<b>О.М. Саая</b> СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ НЕКОТОРЫХ БУДДИЙСКИХ ТЕРМИНОВ В ТУВИНСКОМ И ДРЕВНЕУЙГУРСКОМ ЯЗЫКАХ.....675
<b>Д.М. Магомедов</b> СИНТАКСИЧЕСКАЯ РОЛЬ КАТЕГОРИИ ПЕРЕХОДНОСТИ-НЕПЕРЕХОДНОСТИ ГЛАГОЛА В АВАРСКОМ И ДАРГИНСКОМ ЯЗЫКАХ .....614	<b>Р.Р. Ахунзянова</b> ЭПИСТЕМИЧЕСКАЯ ВОЗМОЖНОСТЬ И ЕЕ ВЫРАЖЕНИЕ В АНГЛИЙСКОМ И ТАТАРСКОМ ЯЗЫКАХ .....644	<b>П.М. Алиева</b> ВЕРБАЛЬНОЕ ПОВЕДЕНИЕ В ЭТИКЕТЕ ПОГРЕБАЛЬНОГО ОБРЯДА В АРАБСКОЙ И АВАРСКОЙ КУЛЬТУРАХ.....679
<b>И.С. Карабулатова</b> ОБРАЗ ТЕРРОРИСТА ИГИЛА В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ АНЕКДОТЕ .....616	<b>Л.В. Васильева, И.В. Величко</b> КОНЦЕПТ «ГОРА» КАК КОНСТРУКТ ТОПОНИМИЧЕСКОЙ КАРТИНЫ МИРА КАВКАЗСКИХ МИНЕРАЛЬНЫХ ВОД .....647	<b>Н.Ч. Серээдар</b> БЫТИЙНЫЕ МОДЕЛИ В ТУВИНСКОМ ЯЗЫКЕ: ХАРАКТЕРИЗУЮЩИЕ ЗНАЧЕНИЯ .....680
<b>Я. Ван</b> МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ОБУЧЕНИЯ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ РУССКОЙ ЛЕКСИКЕ.....618	<b>Н.А. Герляк</b> ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКАЯ ГРУППА «НАИМЕНОВАНИЯ ТКАНЕЙ ДЛЯ ИЗГОТОВЛЕНИЯ ОДЕЖДЫ» В ХАНТЫЙСКОМ ЯЗЫКЕ (НА МАТЕРИАЛЕ КАЗЫМСКОГО ДИАЛЕКТА).....649	<b>В.С. Кубаева, Г.А. Магомедов</b> ПОЛИТИЧЕСКАЯ ТЕМА В ЕЖЕНЕДЕЛЬНИКЕ «НОВОЕ ДЕЛО» .....683
<b>И.И. Садовникова</b> СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ НАЗВАНИЙ ДОМАШНИХ ЖИВОТНЫХ В ЭВЕНСКОМ И ЭВЕНКИЙСКОМ ЯЗЫКАХ .....620	<b>А.А. Джакаева, С.С. Айгубова</b> ФУНКЦИОНАЛЬНО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЛЕКСЕМЫ БИР/ ONE «ОДИН» В КУМЫКСКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ .....651	<b>Ю.А. Товкайло</b> МЕНТАЛЬНЫЙ ОБРАЗ СЛЕЗ (TEARS) В ЯЗЫКОВОМ СОЗНАНИИ (НА ПРИМЕРЕ РУССКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ).....686
<b>Язданмехр Сайед Мохаммад Джавад</b> ПУТИ ПОВЫШЕНИЯ РАБОТЫ ПО ПРЕДУПРЕЖДЕНИЮ ЛЕКСИЧЕСКИХ ОШИБОК В РУССКОЙ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ ИРАНА НА ДИДАКТИЧЕСКОМ МАТЕРИАЛЕ.....622	<b>А.С. Донзак</b> ЯЗЫКОВЫЕ ОСОБЕННОСТИ ТУВИНСКИХ ВАРИАНТОВ «СКАЗАНИЯ О КЕЗЕРЕ» .....653	<b>Н.Ю. Петровская, Е.А. Евсеева</b> ОРИЕНТАЦИЯ КОНЦЕПЦИИ НАЦИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ В ТВОРЧЕСТВЕ А.Н. ТОЛСТОГО НА ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКИЕ ЦЕННОСТИ .....690
<b>О.Н. Поликарпова, И.А. Поликарпов</b> ПРАГМАТИЧЕСКАЯ ЗНАЧИМОСТЬ КОММЕНТАТИВНОЙ ПАРАНТЕЗЫ В ТЕОРИИ РЕЧЕВЫХ АКТОВ.....624	<b>Е.С. Дьяконова, Р.В. Бурцева</b> ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ ОККАЗИОНАЛИЗМОВ В ФЭНТЕЗИ К.С. ЛЬЮИСА .....655	<b>Т.Ю. Залавина, Н.В. Дёрина, Е.А. Гасаненко, Е.И. Рабина</b> ОСОБЕННОСТИ ВЕРБАЛИЗАЦИИ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКОГО КОНЦЕПТА ПОРИЦАНИЕ В ЯЗЫКЕ И РЕЧИ (ФРАНЦУЗСКИЙ ЯЗЫК).....692
<b>Ж.А. Агабеков</b> ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА НАИМЕНОВАНИЙ ТАБАСАРАНСКИХ КОВРОВЫХ ИЗДЕЛИЙ.....625	<b>К.Г. Егорова</b> МЕТОД АНАЛОГИИ КАК СЛОВОТВОРЧЕСКИЙ ПОДХОД В ОБРАЗОВАНИИ НОВЫХ СЛОВ В КОРЕЙСКОМ ИНТЕРНЕТ-ЯЗЫКЕ .....658	<b>Н.Н. Эверстова, З.Б. Степанова</b> КАТЕГОРИЯ ОЦЕНОЧНОСТИ В ЯПОНСКОМ ГАЗЕТНОМ ДИСКУРСЕ: СТИЛИСТИКО- СИНТАКСИЧЕСКИЙ АСПЕКТ .....694
<b>Г.А. Гасанова</b> ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ КОНЦЕПТА «СЕМЬЯ» В РУССКОЙ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА .....627	<b>Ж. Жэнь</b> СОПОСТАВЛЕНИЕ ПОНЯТИЯ «КОМПЛИМЕНТ» В РУССКОЙ И КИТАЙСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРАХ .....660	<b>А.Е. Шамаева, О.С. Винокурова</b> ПРОЯВЛЕНИЯ НЕГАТИВНОГО И ОПТИМИСТИЧНОГО ОТНОШЕНИЯ К ЖИЗНИ В МОНГОЛЬСКИХ ПАРАЛЛЕЛЯХ ДИАЛЕКТНОЙ ЛЕКСИКИ ЯКУТСКОГО ЯЗЫКА.....697
<b>М.К. Джамалова</b> ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ ПРИРОДА ПАРАДОКСА В ЯЗЫКЕ СОВРЕМЕННОЙ ПОЭЗИИ.....629	<b>Т.Н. Малиновская, Г.А. Менщикова</b> ПЕРСПЕКТИВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ГНЕЗДОВОГО ПРИНЦИПА СИСТЕМАТИЗАЦИИ ПРИ ИССЛЕДОВАНИИ ТЕКСТА ОРИГИНАЛА И ЕГО ПЕРЕВОДОВ .....662	
<b>Р.А. Магдипова, С.А. Омарова</b> ЯЗЫКОВЫЕ СРЕДСТВА АКТУАЛИЗАЦИИ КОНЦЕПТА «КОНЕЦ» В ЛАКСКОЙ И АРЧИНСКОЙ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКОЙ КАРТИНЕ МИРА .....632	<b>Н.Г. Мамедова</b> ФОРМИРОВАНИЕ ИСТОРИЧЕСКОЙ ГРАММАТИКИ В АЗЕРБАЙДЖАНСКОМ ЯЗЫКОЗНАНИИ .....665	

ALPHABETICAL INDEX .....	3
<b>SOCIO-ECONOMIC AND SOCIAL STUDIES</b>	
<b>PEDAGOGICAL STUDIES</b>	
<b>Abramenko N.Yu., Fishbein M.Kh.</b> INTENTIONS OF UNIVERSITY EDUCATION, OR ABOUT STUDENT SELF-MANAGEMENT .....	5
<b>Arskieva Z.A.</b> PEDAGOGICAL OPTIMISM AS A FACTOR IN THE SUCCESS OF CHILDREN'S LEARNING AND DEVELOPMENT .....	7
<b>Voskovskaya A.S., Karpova T.A.</b> USE OF WEB QUESTS FOR ORGANIZING INDEPENDENT WORK OF STUDENTS IN THE PROCESS OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE IN A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY .....	9
<b>Zakharova V.S.</b> PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE DEVELOPMENT OF COGNITIVE PROCESSES IN CONDITIONS OF ORGANIZATION OF MOTOR ACTIVITY OF CHILDREN .....	11
<b>Kopovoi A.S., Smirnov V.M.</b> IMPACT OF DEVELOPMENT'S RESEARCH OF INFORMATION AND EDUCATIONAL SPACE ON THE PEDAGOGICAL AND PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL PRACTICE .....	13
<b>Falameyev A.B.</b> EMANCIPATION AND DECONSTRUCTION IN THE PEDAGOGICAL PROCESS OF A MILITARY UNIVERSITY .....	15
<b>Tukhvatullin B.T., Tarasov A.N., Borisov S.V.</b> PRINCIPLES OF TRAINING OF CADETS OF UNIVERSITIES OF THE NATIONAL GUARD OF THE RUSSIAN FEDERATION .....	17
<b>Fetalieva L.P.</b> SPECIFIC TRAINING OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS FOR PROFESSIONAL ACTIVITY IN INCLUSIVE SCHOOL .....	19
<b>Chebanov K.A., Burlayaeva V.A., Nadeeva T.A.</b> PRACTICE-ORIENTED CONCEPT OPTIMIZATION OF PROFESSIONAL TRAINING OF THE FUTURE TEACHER OF VOCATIONAL TRAINING .....	22
<b>M. Aliyari Shorehdeli, M.R. Mohammadi, Z. Ghorbanian</b> COMMUNICATIVE ORIENTATION IN TEACHING RUSSIAN CAUSAL PREPOSITIONS: BASED ON THE ANALYSIS OF TYPICAL ERRORS OF IRANIAN STUDENTS .....	23
<b>Dyakov V.D.</b> PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMATION OF READINESS OF UNIVERSITY STUDENTS TO OPPOSITION PROPAGANDA AND RECRUITING ACTIVITIES OF TERRORIST ORGANIZATIONS .....	26
<b>Hosseini Amir, Zohre Heidari-pour</b> MOTIVES FOR CHOOSING TO STUDY FOREIGN LANGUAGES AND THE ROLE OF TEACHERS IN INCREASING STUDENTS' MOTIVATION .....	29
<b>Zotova I.V.</b> PEDAGOGICAL SUPPORT FOR THE OLDER PRESCHOOLER IN THE PROCESS OF FORMATION OF COGNITIVE INDEPENDENCE IN CONSTRUCTION ACTIVITY .....	31
<b>Ramazanova E.A.</b> MODELS OF PREPARATION OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS FOR THE USE OF ICT IN PROFESSIONAL ACTIVITIES .....	33
<b>Aliyeva B.Sh., Avshalumova L.Kh.</b> ETHNO-CULTURAL COMPETENCE AS A CONDITION FOR PREVENTING EXTREMISM AND TERRORISM .....	34
<b>Tukhvatullin B.T., Kodoeva A.Ch., Ilyichenkov A.S.</b> PROFESSIONAL AND PERSONAL DECISION OF CADETS OF UNIVERSITIES OF THE MINISTRY OF INTERNAL AFFAIRS OF THE RUSSIAN FEDERATION .....	37
<b>Sorokopud Yu.V., Matyugin N.Ye.</b> STRUCTURE OF PROFESSIONALLY IMPORTANT QUALITIES OF SPECIALISTS IN THE SPHERE OF THE HOTEL BUSINESS .....	39
<b>Suleimenov A.K.</b> THE IMPORTANCE OF ETHNO-PEDAGOGICAL HERITAGE IN THE EDUCATION OF THE KAZAKHSTAN YOUTH .....	41
<b>Ursilova L.Z.</b> CONTENT OF PROFESSIONAL TRAINING OF MEDIUM MEDICAL PERSONNEL .....	42
<b>Tsuruev Sh.Sh.</b> TOLERANT PERCEPTION BY THE PERSONALITY OF SOCIO-CULTURAL DIFFERENCES AS A PHILOSOPHICAL AND PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PROBLEM .....	44
<b>Asrieva O.O.</b> MUSICAL AND AESTHETIC EDUCATION IN MODERN SCHOOL .....	46
<b>Afanasyeva L.I., Danilov D.A., Sivtseva K.N.</b> THE PARTNERSHIP OF SCHOOL AND PARENTS OF CHILDREN WITH LEARNING DISABILITIES .....	49
<b>Tagariev R.Z., Shakirova M.G., Ganeev V.V., Balanyuk N.A., Moshelev A.V., Belyavskaya I.A.</b> THE PRINCIPLES OF ORGANIZATION OF CREATIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN CONDITIONS OF PROFILE TRAINING .....	51
<b>Gizatullina K.Kh.</b> AESTHETIC EDUCATION OF PRESCHOOLERS BY MEANS OF DECORATIVE AND APPLIED ARTS .....	55
<b>Ershov D.I.</b> PEDAGOGICAL EXPERIMENT ON THE USE OF GAME TECHNOLOGIES IN THE FOREIGN LANGUAGE LESSON .....	57
<b>Lopoukha T.L., Lopoukha A.D., Makarenko V.S.</b> PROFESSIONAL EDUCATION OF CURSORS IN MODERN MILITARY UNIVERSITIES .....	61
<b>Miroshnichenko E.V., Bovkunova Yu.V., Genenko O.N.</b> RESEARCH OF THE SYSTEM FOR FORMING PROFESSIONAL MOTIVATION OF YOUNG SPECIALISTS OF CULTURAL AND LEISURE INSTITUTIONS OF THE BELGOROD REGION .....	65
<b>Santueva E.Z., Khadzhimuradova Kh.A., Aliyeva S.M.</b> ANALYSIS RUSSIAN LEXICON ON MATERIALS TRAINING LITERATURE: FROM EXPLANATION TO INTERPRETATION .....	68
<b>Khompodoeva M.V.</b> VIDEO AS A MEANS OF DEVELOPING THE SPEECH COMPETENCE OF STUDENTS .....	70
<b>Unan I.Yu.</b> METHODOLOGICAL SUBSTANTIATION OF THE PROCESS OF FORMATION OF FOREIGN STUDENTS' READINESS FOR MULTICULTURAL DIALOGUE .....	72
<b>Akmambetoba M.E., Milyaeva L.M., Romanovskaya I.A.</b> TECHNOLOGICAL APPROACH TO PROTECTING A PEDAGOGICAL DESIGN IN CONDITIONS OF THE EDUCATIONAL PROCESS .....	75
<b>Zavrazhnov V.V., Zakharov G.V.</b> OPPORTUNITIES OF PROJECT ACTIVITY IN DEVELOPING PROFESSIONAL SELF-IDENTIFICATION OF FUTURE SOCIAL WORKERS .....	77
<b>Proyaeva I.V., Sidelov D.I.</b> APPLYING PARAXIAL APPROXIMATION TECHNIQUES IN SOLVING OLYMPIAD GEOMETRIC OPTICS TASKS .....	80
<b>Savin V.A.</b> INTERNATIONAL COOPERATION PROBLEMS OF SPORT FEDERATION .....	82
<b>Sarsembaeva D.K.</b> PBL (PROBLEM TRAINING) TECHNOLOGY IN THE SUBJECT TRAINING OF FUTURE GEOGRAPHY TEACHERS .....	84
<b>Rashidova M.Z.</b> FEATURES OF FUNCTIONING OF VOWEL SOUNDS IN THE LAK AND RUSSIAN LANGUAGES .....	86
<b>Abdrahimova L.A., Zakharova L.M.</b> ORGANIZATIONAL-METHODICAL CONDITIONS OF FORMATION OF PROFESSIONAL MOTIVATION TO THE DEVELOPMENT OF INTER-CULTURAL COMMUNICATION OF MA STUDENTS .....	89
<b>Artemova E.G., Bodina E.A., Balaban O.V.</b> INNOVATION IN MODERN MUSIC EDUCATION IN THE CONTEXT OF GLOBAL TRENDS .....	90
<b>Volosnov R.Yu., Kiryushina Yu.V.</b> SPECIFICS OF CRAFT TRAINING IN RURAL CHURCH SCHOOLS OF THE LATE 19TH AND EARLY 20TH CENTURIES (ON THE EXAMPLE OF ALTAI) .....	93
<b>Maletin S.V., Grichanov A.S., Ippolitov P.L.</b> SELF-ORGANIZATION AS A BASIC ASPECT OF MOTIVATION TO REGULAR CLASSES BY PHYSICAL CULTURE AND SPORT OF TRAINERS OF EDUCATIONAL ORGANIZATIONS OF THE LEGAL PROFILE .....	95
<b>Tokhchukov M.O., Bashlaeva M.S.</b> PREPARATION OF STUDENTS FOR THE IMPLEMENTATION OF ORGANIZATIONAL AND MANAGEMENT TECHNOLOGIES FOR THE PROVISION OF STATE AND MUNICIPAL SERVICES .....	97
<b>Adaeva O.B.</b> NEW CONCEPTS OF LINGUODIDACTICS .....	99
<b>Permyakova M.Yu., Kirillova O.A.</b> ABOUT SOME FEATURES OF PREPARATION OF STUDENTS FOR MATHEMATICS OLYMPIADS .....	101
<b>Ekhayeva R.M.</b> IDEAS OF PUBLIC EDUCATION IN ETHNOPEDAGOGY .....	103
<b>Mamedova L.F., Tomilin A.N.</b> ESSENTIAL PROVISIONS OF THE PHENOMENON "PROFESSIONAL PATRIOTISM" .....	105
<b>Kargieva Z.K., Gulyakin D.V., Sorokina Ye.N.</b> PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS OF MODELING THE EDUCATIONAL SYSTEM OF A TECHNICAL UNIVERSITY .....	107
<b>Vinogradova M.V.</b> USE OF ELEMENTS OF MODULE OF TEACHING TECHNOLOGY WHEN STUDYING MATHEMATICS IN AGRICULTURAL TRAINING .....	109
<b>Abduev M.Kh., Magomadova T.L., Khasieva T.A.</b> THE TERM OF MANAGEMENT CULTURE IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF SPECIALISTS .....	111
<b>Bguashev A.B., Ioakimidi Yu.A., Shram V.P.</b> FORMATION OF MOTIVATIONAL COMPONENT OF PHYSICAL CULTURE OF THE PERSON IN ATHLETES OF 12-15 YEARS OF AGE .....	114
<b>Borlakova F.A., Korkmazova I.U.</b> PROBLEMS OF SOCIAL ADAPTATION OF GRADUATES OF ORPHANAGES IN THE KARACHAY-CHERKESS REPUBLIC .....	116
<b>Zateeva T.G.</b> TRAINING FUTURE TEACHERS FOR CARRYING OUT PROFESSIONAL ADVICE OF SENIOR GRADUATES IN THE SYSTEM OF PROFESSIONAL SOCIALIZATION .....	119
<b>Zembatova L.T., Dzanaity Z.Kh.</b> THE DIDACTIC GAME AS AN IMPORTANT ELEMENT OF THE PEDAGOGICAL PROCESS AT THE EARLY STAGE OF LEARNING .....	121
<b>Sadulaeva B.S., Ziyaudinova S.M., Khaliev M.S.U.</b> PROSPECTS FOR THE INTRODUCTION TO THE USE OF INFORMATION TECHNOLOGIES IN EDUCATION .....	123
<b>Gadzhieva P.D., Radzhabova R.V.</b> MONITORING OF PERSONAL AND PROFESSIONAL GROWTH OF TEACHERS OF LEGAL DISCIPLINES OF SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION .....	125



<b>Belyaeva I.A., Kobozeva I.S.</b> PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE DEVELOPMENT OF MUSICAL CULTURE OF STUDENTS IN THE INSTITUTION OF SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION WITH TECHNICAL DIFFERENCE.....127	<b>Naumov A.A., Voroshnina O.R., Ayupova E.E., Lestova N.L., Lizunova L.R.</b> INNOVATIVE MODELS OF INCLUSIVE EDUCATION OF CHILDREN WITH DISABILITIES .....170	<b>Bostanov E.Kh.</b> QUALITY OF TRAINING FUTURE ECONOMISTS AS A PEDAGOGICAL PROBLEM .....218
<b>Hague A.V., Narzulaev S.B.</b> MODERNIZATION OF AGRICULTURAL VOCATIONAL EDUCATION IN MODERN CONDITIONS.....130	<b>Eliseenko O.V.</b> THEORETICAL AND METHODOLOGICAL BASIS FOR THE FORMATION OF LEGAL SKILLS OF OLDER CHILDREN PRESCHOOL AGE .....172	<b>Dedyukhina O.V.</b> ARTISTIC AND AESTHETIC EDUCATION AND TRAINING OF CHILDREN IN THE PROCESS OF MASTERING THE GAME ON THE BLOCK FLUTE IN THE INSTITUTION OF ADDITIONAL EDUCATION.....220
<b>Tolmacheva V.V.</b> SOCIAL AND ECOLOGICAL READINESS OF THE FUTURE TEACHER TO THE HEALTH CARE OF CHILDREN: COMPONENT COMPOSITION AND ESSENTIAL CONTENT.....132	<b>Guzueva E.R., Babaeva E.S., Muradova P.R.</b> ORGANIZATION OF DESIGN ACTIVITY OF STUDENTS IN THE PROCESS OF TEACHING COMPUTER SCIENCE .....174	<b>Kachalova L.P.</b> REFLEXIVE-ACTIVITY TECHNOLOGY OF FORMATION OF RESEARCH COMPETENCE OF UNDERGRADUATES.....222
<b>Gorbenko V.D.</b> THE USE OF VERBAL AND VISUAL SUPPORT IN TRAINING FOREIGN STUDENTS OF TECHNICAL SPECIALTIES TO LISTEN TO LECTURES .....134	<b>Khasuev A.E.</b> FEATURES OF REMOTE LEARNING OF ADULTS 177	<b>Lifanova L.G., Potudinsky V.P., Potudinsky M.V.</b> RECOMMENDATIONS ON THE ORGANIZATION OF THE INVESTIGATOR'S ACTIVITIES AT THE INITIAL STAGE OF THE INVESTIGATION FOR STUDENTS OF LAW SCHOOLS OF CRIMINAL LAW SPECIALIZATION.....224
<b>Kushnerova D.P.</b> THEORETICAL AND METHODOLOGICAL BASIS FOR THE APPLICATION OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES AS A MEANS OF ENHANCING THE COGNITIVE ACTIVITY OF CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE.....136	<b>Khasuev A.E.</b> INFLUENCE OF SOCIAL NETWORKS ON THE LEVEL OF EDUCATION AND LEISURE OF YOUTH IN MODERN SOCIETY .....179	<b>Bugaeva L.P., Pavlova I.P., Zakharov A.A.</b> PROSPECTS FOR THE USE OF YAKUT BOARD GAMES IN THE PHYSICAL EDUCATION OF STUDENTS .....226
<b>Nikonova N.I.</b> STRATEGIES FOR DELIVERING REGIONAL LITERACY COMPONENT .....138	<b>Suslov D.V., Lopoukha T.L., Sadykov I.M.</b> MILITARY EDUCATION: THE IDEOLOGY AND CULTURE .....181	<b>Amirgazin K.Zh., Amirgazin E.K.</b> KAZAKH TRADITIONAL YURT AS A MASTERPIECE OF NOMADIC CIVILIZATION.....228
<b>Zlobina S.P., Oboldina T.A.</b> READINESS OF FUTURE TEACHERS TO TEACH PROOFS AT GEOMETRY LESSONS IN CONDITIONS OF IMPLEMENTATION OF FGOS OOO.....140	<b>Khokhlova M.V., Rymkevich O.V., Golovina V.V.</b> THE ROLE OF EXTRACURRICULAR ACTIVITIES WITH STUDENTS AT A POLYTECHNIC UNIVERSITY .....183	<b>Andreeva N.Yu., Gatsalsky V.D.</b> TWO-LEVEL HIGHER EDUCATION SYSTEM IN THE FIELD OF FOLK ART .....231
<b>Popova M.I., Ikonnikova A.N., Petrov A.E.</b> DEVELOPING STRATEGIES FOR LEARNING AND MEMORIZING ENGLISH VOCABULARY .....142	<b>Shchelikova N.A.</b> TRANSFORMATION OF A LINGUISTIC PERSONALITY IN A MULTILINGUAL SOCIETY .....185	<b>Arkhangelskaya O.V., Shamray N.N.</b> DETERMINATION OF THE STRUCTURE OF NECESSARY AND SUFFICIENT KNOWLEDGE OF UNIVERSITY GRADUATES IN THE FIELD OF TRADITIONAL APPLIED ARTS IN ORDER TO IMPLEMENT PROFESSIONAL ADAPTATION.....233
<b>Tskha N.E.</b> TEACHING RUSSIAN VERBAL ASPECT TO A KOREAN AUDIENCE .....144	<b>Iakobiuk L.I.</b> RESEARCH ON STUDENTS' ABILITY TO STUDY MATERIAL ON THEIR OWN .....187	<b>Burmistrova E.V., Kulcheiko O.V.</b> SOCIO-PEDAGOGICAL SUPPORT OF FORMATION OF SOCIALLY ADOPTED BEHAVIOR OF CHILDREN OF THE CHILDREN'S HOUSE .....235
<b>Bondar K.M., Dunin V.S., Kantysheva A.V.</b> WAYS OF DEVELOPMENT OF VOCATIONAL EDUCATION IN THE FIELD OF GEOINFORMATION SECURITY OF ENGINEERING AND TECHNICAL DESIGN FOR URBAN PLANNING .....146	<b>Afanasiev E.Y., Gavrilieva L.A., Dmitrieva O.N., Lukina M.N., Sivtseva A.R., Fedorova A.Ya.</b> IMPLEMENTATION OF EDUCATIONAL COMPONENTS IN TEACHING STUDENTS OF NON-LINGUISTIC SPECIALTIES OF THE NORTH- EASTERN FEDERAL UNIVERSITY NAMED AFTER M. K. AMMOSEV.....189	<b>Voloshina L.A., Utkin A.L., Druzhkova N.I.</b> SPECIFIC FEATURES OF CREATIVITY AND PROFESSIONAL TRAINING OF ARTISTS OF TRADITIONAL APPLIED ART .....237
<b>Vovk M.Yu.</b> TO THE QUESTION OF THE MILITARY-PATRIOTIC ACCOMPLISHMENT STRATEGY OF MARITIME UNIVERSITY CADETS ON THE HEROCITY'S TRADITIONS .....150	<b>Kirk Ya.G.</b> CONSTRUCTION OF A LABORATORY WORKSHOP IN PHYSICS AT A TECHNICAL UNIVERSITY USING A DETAILED REPORT FORM.....191	<b>Gatsalsky V.D., Drakina I.K.</b> FEATURES OF THE ORGANIZATION OF EXTRACURRICULAR WORK OF STUDENTS OF PROFESSIONAL COLLEGE BY MEANS OF SOCIAL EDUCATION .....240
<b>Dubakov A.V., Lyalin D.V., Shalabodova V.I.</b> THE ORGANIZATION OF INFORMAL FOREIGN LANGUAGE TEACHING .....152	<b>Orehova T.F., Neretina T.G., Kruzhilina T.V.</b> SUBJECTIVE REASONS FOR THE ALIENATION BETWEEN GENERATIONS: THE PEDAGOGICAL ASPECT .....196	<b>Dronova N.D., Dronov D.S., Mikhaylova N.N.</b> THE INFLUENCE OF SOCIO-ECONOMIC FACTORS ON JEWELRY CULTURE IN RUSSIA .....242
<b>Li Hongjuan</b> RESEARCH OF THE DEVELOPMENT OF THE LANGUAGE AND WRITING OF THE EVENK IN THE FAR EAST .....154	<b>Dylkov A.G.</b> ELECTRONIC INFORMATION AND EDUCATION ENVIRONMENT OF HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION AS A GROUP DISCIPLINES TEACHER TOOL .....198	<b>Druzhkova N.I.</b> FEATURES OF TEACHING HISTORY AND THEORY OF ART INTERNATIONAL AVANT-GARDE OF THE FIRST THIRD OF THE TWENTIETH CENTURY (COURSE PROGRAM) .....244
<b>Nasonov A.D., Novichikhina T.I., Vopilova A.V., Khaustova G.A.</b> SPECIFICS OF INTEGRATION OF GENERAL AND ADDITIONAL EDUCATION AT THE ORGANIZATION OF RESEARCH ACTIVITIES OF SCHOOLCHILDREN .....157	<b>Aleyeva Yu.V., Erokhin V.V., Loginov A.N.</b> THE EXPERIENCE OF THE ALTAI STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY FOR THE ORGANIZATION OF THE IV FORUM OF STUDENT PEDAGOGICAL TEAMS OF THE SIBERIAN FEDERAL DISTRICT .....201	<b>Lomakin M.O.</b> THE ACADEMIC DISCIPLINE "DRAWING" IN THE MA STUDENTS' EDUCATIONAL PROCESS IN RELATION TO THE DIFFERENT PROFILES OF THE TRADITIONAL APPLIED ART .....246
<b>Bulueva Sh.I., Khokhlova D.A., Timarova E.L.</b> FORMATION OF COGNITIVE ABILITY OF STUDENTS IN THE PROCESS OF TRAINING .....159	<b>Kosheva D.P.</b> CREATING PEDAGOGICAL ACTIVITIES TO INCREASE MATHEMATICAL LITERACY OF STUDENTS OF PHYSICAL AND MATHEMATICAL PROFILES OF THE DEPARTMENT .....203	<b>Bulueva Sh.I., Magomedova P.K., Tsamayeva A.A.</b> FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCIES AT STUDENTS.....248
<b>Novikova N.N., Saklakova N.N.</b> NATIVE AND FIRST FOREIGN LANGUAGE NEGATIVE INTERFERENCE UPON SECOND FOREIGN LANGUAGE TEACHING.....161	<b>Shapovalov A.A.</b> CONSTRUCTIVIST APPROACH TO PROFESSIONAL TO TRAINING OF THE TEACHER IN CONDITIONS OF EDUCATION DIGITALIZATION .....206	<b>Ehaeva R.M., Aldieva M.Sh., Tsamayeva A.A.</b> EDUCATION QUALITY AS A FACTOR OF COMPETITIVENESS OF A UNIVERSITY GRADUATE.....250
<b>Chotchaeva Z.A., Sorokopud Yu.V.</b> IMPLEMENTATION OF MANAGERIAL IMPACTS ON STUDENTS IN HIGHER EDUCATION.....163	<b>Shapovalov A.A., Vervayev A.A., Andreeva L.E.</b> TEACHER TRAINING FOR THE ORGANIZATION AND IMPLEMENTATION OF EDUCATIONAL RESEARCH AND PROJECT ACTIVITIES OF STUDENTS.....208	<b>Ehaeva R.M., Bagirova Z.K., Aldieva M.Sh.</b> RESEARCH COMPETENCE OF BACHELORS OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL EDUCATION.....253
<b>Yadrov K.P.</b> EXPERIENCE IN ORGANIZING MEDIA EDUCATION CLASSES ON THE FORMATION OF ELEMENTARY MATHEMATICAL REPRESENTATIONS IN YOUNG CHILDREN: THEORY AND PRACTICE .....165	<b>Miroshnichenko V.V.</b> SKETCH PERFORMANCE AS THE LEADING METHOD OF THE FUTURE ARTIST EDUCATION (ON THE EXAMPLE OF KEMEROVO STATE INSTITUTE OF CULTURE).....212	<b>Biryukova N.V.</b> BUSINESS GAME AS A MEANS OF DEVELOPING A PERSONAL SENSE OF TEACHING IN UNIVERSITY STUDENTS .....255
<b>Potiayev P.Yu.</b> TEACHING MILITARY PERSONNEL OF ARCTIC ARMORED INFANTRY UNITS TO TAKE READY POSITIONS FOR FIRE WHILE SKIING IN THE ARCTIC CONDITIONS.....167	<b>Orlova M.A.</b> THE PROBLEM OF DEVELOPMENT OF ARTISTIC PERCEPTION IN THE PROCESS OF TEACHING TEENS.....216	<b>Davydenko M.V., Shelyugina O.A., Stepanskaya A.G.</b> SPECIFICS OF FORMING HISTORICAL CONSCIOUSNESS FOR STUDENTS OF THE TRAINING DIRECTION "ART OF COSTUMES AND

TEXTILE" IN THE PROCESS OF STUDYING THE COURSE "AESTHETICS" .....	257	<b>Galiullina E.R.</b> DEVELOPMENT OF DESIGNERS CREATIVITY IN LEISURE .....	305	<b>Telenskaya D.Yu.</b> THE PROBLEM OF FORMATION OF ARTISTIC TASTE OF STUDENTS IN MODERN EDUCATIONAL SPACE .....	343
<b>Lalova T.I., Tolstykh O.M., Tsallagova E.A.</b> A SELF-DIRECTED LEARNING PACK ON FOREIGN LANGUAGES FOR TECHNICAL STUDENTS .....	259	<b>Zharkova A.A.</b> FUNCTIONS ARE THE MOST IMPORTANT STRUCTURAL COMPONENT OF THE THEORY OF SOCIAL AND CULTURAL ACTIVITY .....	307	<b>Turovskiy A.N.</b> DEVELOPMENT OF STUDENT SPORTS IN RUSSIAN UNIVERSITIES: PROBLEMS AND PROSPECTS .....	345
<b>Maidankina N.Yu.</b> THE DEVELOPMENT OF THE POTENTIAL OF THE TEACHER OF PRESCHOOL ORGANIZATIONS IN THE PROCESS OF TRANSFORMATION OF THE SYSTEM OF ADDITIONAL PROFESSIONAL EDUCATION .....	262	<b>Zharkova A.A.</b> PRINCIPLES ARE THE MOST IMPORTANT STRUCTURAL COMPONENT OF THE THEORY OF SOCIAL AND CULTURAL ACTIVITY .....	309	<b>Yavbatirova B.G., Idzieva A.Z., Bulueva Sh.I.</b> TO THE PROBLEM OF PREVENTION OF PROFESSIONAL BURNING OF TEACHERS IN THE SYSTEM OF EDUCATIONAL ORGANIZATIONS .....	347
<b>Popova R.I., Makarova L.P., Elizanova I.S.</b> CONTINUITY OF METHODOLOGICAL TRAINING OF BACHELORS AND MASTERS OF EDUCATION IN THE FIELD OF LIFE SAFETY .....	265	<b>Ivanov D.A.</b> ANALYSIS OF THE CONTENT AND STRUCTURE OF THE SECTION "MARTIAL ARTS" IN EXISTING PROGRAMS IN THE PHYSICAL CULTURE OF SCHOOLS .....	311	<b>Bulueva Sh.I., Ozieva L.S., Nalgieva L.A.</b> POTENTIAL OF EXTRA LEARNING ACTIVITY IN FORMATION OF COGNITIVE ABILITIES OF STUDENTS .....	349
<b>Rozin A.A.</b> PRINCIPLES OF ORGANIZING INDEPENDENT ACTIVITIES OF FOREIGN CADETS IN A MILITARY HIGHER EDUCATION INSTITUTION .....	268	<b>Kosianova O.M.</b> LANGUAGE AND CULTURAL ADAPTATION OF FOREIGN CITIZENS IN THE ORENBURG REGION: PROBLEMS AND PROSPECTS FOR THEIR SOLUTION .....	313	<b>Marchenkov V.I., Zenin R.N.</b> MILITARY AND POLITICAL ACTIVITIES IN THE YEARS OF THE GREAT WAR (1941-1945) IN THE PROCESS OF PATRIOTISM AT THE WAR RED ARMY .....	351
<b>Sunduy G.D.</b> AGE SYMBOLISM OF CHILDHOOD IN ETHNOPEDAGOGICAL TRADITIONS OF THE PEOPLES OF SOUTH SIBERIA AND WESTERN MONGOLIA: GENERAL AND SPECIAL .....	270	<b>Kurnikova T.A., Potapova R.P., Cherniyenko Yu.A.</b> EXPERIENCE IN PREPARATION OF FINAL QUALIFYING WORKS IN THE DIRECTION OF "LIBRARY AND INFORMATION ACTIVITIES" IN FORMING COMPETENCIES OF STUDENTS .....	315	<b>Marchenkov V.I., Zenin R.N.</b> ON THE ROLE OF OFFICERS OF MILITARY-POLITICAL BODIES IN THE FORMATION OF PERSONNEL MORAL AND COMBAT QUALITIES .....	353
<b>Sunduy G.D.</b> TEACHER'S CROSS-CULTURAL LITERACY IMPROVEMENT TRENDS: A REGIONAL ASPECT .....	272	<b>Mashkina N.P., Tarasuk N.A.</b> SPECIFICS OF THE ACQUIREMENT OF THE STRATEGIES OF PROFESSIONAL COMMUNICATION IN CONDITIONS OF GLOBALIZATION: LINGUISTIC COMPONENT .....	318	<b>Atemova F.M.</b> DEVELOPMENT CULTURAL-SPEECH SKILLS IN SCHOOLCHILDREN IN THE WORLD OF POLYCULTURAL EDUCATION .....	355
<b>Khad Yu.I.</b> APPLICATION OF INNOVATIVE HEALTH-SAVING TECHNOLOGIES IN THE SYSTEM OF PRIMARY GENERAL EDUCATION .....	274	<b>Nikolaev A.I., Parfenov E.A., Artemiev I.T., Afanasiev V.A.</b> INNOVATIVE APPROACH IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES TO BLIND STUDENTS IN INCLUSIVE EDUCATION .....	320	<b>Gadzhieva P.D., Radzhabova R.V.</b> THEORETICAL ASPECTS OF INTERACTIVE TECHNOLOGY IN THE PROCESS OF THE TRIAL OF THE FUTURE TEACHER .....	356
<b>Voskovskaya A.S., Karpova T.A.</b> PECULIARITIES OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE IN MULTILEVEL GROUPS OF A NON-LINGUISTIC HIGHER EDUCATION INSTITUTION: PROBLEMS AND WAYS OF THEIR SOLVING .....	276	<b>Bakasheva A.B., Gamidov L.Sh.</b> FORMATION OF STUDENTS READINESS FOR SELF-EDUCATION USING REMOTE TECHNOLOGIES .....	323	<b>Shumakova A.V.</b> ROLE OF CONTINUOUS SELF-EDUCATION IN PROFESSIONAL DEVELOPMENT AND GRADUATES OF UNIVERSITY .....	358
<b>Mareeva A.S.</b> SUPPLEMENTARY EDUCATION IN CHILDREN'S HEALTH CAMP IN THE CONTEXT OF NON-FORMALITY AND INFORMALITY .....	280	<b>Isaeva L.A.</b> CREATION OF PROBLEM SITUATIONS IN THE PROCESS OF TEACHING YOUNGER SCHOOLCHILDREN .....	325	<b>Tsomayeva Z.T.</b> THE PROBLEM TO FORM LAW KNOWLEDGE AMONG STUDENTS WHO STUDY TO BE TEACHERS .....	360
<b>Bedrin V.S.</b> ORGANIZATION OF AUTONOMOUS WORK OF STUDENTS IN THE PROCESS OF STUDYING THE DISCIPLINE "INFORMATICS AND INFORMATION TECHNOLOGY IN PROFESSIONAL ACTIVITIES" .....	283	<b>Akisheva M.S.</b> THE ROLE OF THE COURSE "BASICS OF RELIGIOUS CULTURE AND SECULAR ETHICS" AND THE SPECIFICS OF ITS INTRODUCTION INTO THE RANGE OF GENERAL SUBJECTS .....	327	<b>Koltsov I.A., Alekseev P.V.</b> SCIENCE FICTION IN THE PRACTICE OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN A CROSS-BORDER REGION (ON THE EXAMPLE OF I.A. EFREMOV'S STORY "LAKE OF MOUNTAIN SPIRITS") .....	362
<b>Bedrin V.S.</b> TO THE QUESTION OF TEACHING METHODS IN THE DISCIPLINE "INFORMATICS AND INFORMATION TECHNOLOGIES IN PROFESSIONAL ACTIVITY" .....	285	<b>Gamidov L.Sh., Martazanov Kh.M., Aliyeva R.R.</b> ORGANIZATION OF PROJECT ACTIVITY WITH STUDENTS .....	329	<b>Erikenova E.M.</b> FORMATION OF READINESS OF ECONOMICS STUDENTS OF SENIOR COURSES FOR CONTINUOUS SELF-EDUCATION BY MEANS OF INDEPENDENT WORK .....	365
<b>Kapina A.A.</b> THE MOBILE APPLICATIONS IN THE PROCESS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING .....	287	<b>Dzidzoeva S.M., Krasnoshlyk Z.P.</b> TECHNOLOGICAL REFERENCE POINT OF ETHNO-CULTURAL EDUCATION OF PRESCHOOL CHILDREN IN CONDITIONS OF RSO-ALANIA .....	331	<b>Gorbunova I.B., Petrova N.N.</b> DIGITAL TOOLS IN THE SYSTEM OF CONTEMPORARY MUSICAL AND ART EDUCATION .....	367
<b>Kirgueva F.Kh., Gizeov S.E.</b> PREPARATION OF THE FUTURE TEACHER FOR THE FORMATION OF PATRIOTIC EDUCATION OF STUDENTS .....	289	<b>Ivanova G.P., Shirkova N.N., Logvinova O.K.</b> FOREIGN STUDENTS' SOCIO-CULTURAL ADAPTATION WITHIN THE CONTEXT OF INTERNATIONALIZATION OF HIGHER EDUCATION .....	333	<b>Gorbunova I.B., Kameris Andreas, Plotnikov K.Yu.</b> MUSIC COMPUTER TECHNOLOGIES: ON THE PROBLEM OF UNDERSTANDING THE TERM AND ITS USE IN PEDAGOGICAL PRACTICE .....	370
<b>Sultigova M.M., Meirieva A.S.</b> PSYCHOLINGUISTIC UNIVERSALS OF ETHNOPEDAGOGICS .....	291	<b>Minazova V.M., Minazova Z.M.</b> FORMATION OF CONFLICTOLOGICAL COMPETENCE IN STUDENTS .....	335	<b>Gorbunova I.B., Mikhutkina N.V.</b> ELECTRONIC MUSICAL INSTRUMENTS AS A PART OF CONTEMPORARY CULTURE IN THE SYSTEM OF CONTEMPORARY MUSICAL EDUCATION .....	374
<b>Tenshova O.N.</b> THE MODERN SOCIO-CULTURAL TECHNOLOGIES .....	293	<b>Pereverzev M.V.</b> ORGANIZATIONAL AND NORMATIVE BASES OF FORMATION OF MULTIFUNCTIONAL COMPETENCE OF FUTURE SPECIALISTS IN THE FIELD OF HOTEL AND TOURIST BUSINESS .....	337	<b>Solntsev I.S.</b> THE CONTINUITY IN THE SYSTEM OF CONTINUING AND VOCATIONAL EDUCATION (IN THE ASPECT OF THE FORMATION OF THEATRICAL PEDAGOGY) .....	378
<b>Abdullina L.R., Sayfullina G.F., Usmanova S.G.</b> FAIRY TALE AS A MEANS OF MORAL EDUCATION STUDYING .....	295	<b>Petrishev I.O.</b> DIGITAL PEDAGOGY AS A FACTOR OF IMPROVING THE QUALITY OF EDUCATIONAL SERVICES IN RUSSIA .....	339	<b>Erenchinova T.A.</b> MODEL OF MULTICULTURAL SCHOOL: THE RESULTS OF PEDAGOGICAL EXPERIMENT .....	380
<b>Yudina I.A., Koryakina T.G.</b> THE PROBLEM OF REGIONALIZATION OF EARLY SUPPORT SYSTEM (ON THE EXAMPLE OF THE REPUBLIC OF SAKHA (YAKUTIA)) .....	297	<b>Snatovych A.B.</b> INTEGRATIVE APPROACH IN THE SYSTEM OF PROFESSIONAL COMPETENCE IMPROVEMENT OF FUTURE ARCHITECTS .....	341	<b>Yudina I.A., Stepanova N.V.</b> THE ROLE OF SOCIALLY SIGNIFICANT PROJECTS IN PREPARATION OF SPEECH THERAPISTS .....	383
<b>Gadzhieva P.D., Radzhabova R.V.</b> ANALYSIS OF PRACTICAL EXPERIENCE IN THE USE OF INTERACTIVE TECHNOLOGIES IN TEACHING OF LEGAL DISCIPLINES .....	300			<b>Tyrina M.P., Kulikova L.G., Fazilbekov I.Sh.</b> LEVEL DIFFERENTIATION OF DEVELOPMENT OF TEACHER'S DIDACTIC CULTURE IN THE CONTEXT OF INNOVATIVE EDUCATION .....	385
<b>Archakhova N.V., Slobodchikova M.P.</b> DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE SKILLS IN ELT FOR STUDENTS OF NON-LINGUISTIC HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS BY MEANS OF YOUTUBE VIDEO HOSTING .....	303				

## THE HUMANITIES

### PHILOLOGICAL STUDIES

#### Apraksina O.N.

CONTENT ANALYSIS OF THE CONCEPT "SMART HOUSE" ("SMART HOUSE / SMART HOME") BASED ON THE CORPUS OF CONTEMPORARY AMERICAN ENGLISH (COCA) .....390

#### Ilyasova R.S., Dadaeva A.I.

STYLISTIC DIFFERENTIATION OF RUSSIANISMS IN CHECHEN LANGUAGE .....394

#### Ilyasova R.S., Dadaeva A.I.

ON THE USE OF RUSSIAN LOANWORDS IN THE CHECHEN LANGUAGE .....396

#### Urtenova E.N.

OBSOLETE WORDS AS ONE OF LEXICAL LAYERS OF PASSIVE VOCABULARY .....397

#### Eslami Masoume, Salimi Abdolmaleki Kosar

PSYCHOLOGICAL ANALYSIS OF THE MOTIVES OF PERSIAN-SPEAKING STUDENTS AT UNIVERSITY OF BOJNORD TO STUDY THE RUSSIAN LANGUAGE AS A SECOND, TAKING INTO ACCOUNT THE QUALITATIVE RESEARCH METHOD .....399

#### Shiyanova A.A.

PARAMETRIC ADJECTIVES WITH THE MEANING OF "LENGTH", "HEIGHT", "WIDTH", "THICKNESS" IN HANTY LANGUAGE .....401

#### Naimchuk O.S., Poluyahtova I.K., Rozhin A.S.

GAME WITH IMAGES OF CELTIC MYTHOLOGY IN THE CORUM SERIES BY MICHAEL MOORCOCK .....405

#### Zhang Shuo

FUNCTIONAL WORDS BASED ON THE CONJUNCTION ЕСЛИ, WHICH EXPRESSES EXPLANATORY RELATIONS IN RUSSIAN .....407

#### Rumyantseva L.I., Portnyagina L.A.

FEATURES OF A. AKHMATOVA'S TRANSLATION OF POETRY OF A YAKUT POET L. POPOV .....410

#### Yastremetskaya Yu.A., Shupletsova Yu.A.

CONTRAST AS THE MAIN RHETORICAL DEVICE TO GIVE PUBLICITY TO ACCIDENTS .....412

#### Pekarskaya I.V.

LINGUOPERSONOLOGICAL FUNCTIONING OF THE PHENOMENON OF THE SIMILE IN THE MODERN ARTISTIC DISCOURSE (LINGUISTIC PORTRAIT OF THE SIBERIAN WRITER VLADIMIR TOPILIN) .....414

#### Ayanitova A.E., Stepanova Z.B.

LEXICO-SEMANTIC CLASSIFICATION OF JAPANESE VERBS OF PERCEPTION .....418

#### Grigorieva L.P.

POEM OF P.A. OYUNSKY OF "TUYARIMA KUO WHITE-FACED": EDITING-TEXTOLOGICAL ISSUES .....421

#### Zeynali B.A., Guli-zade R.N.

I.S. TURGENEV AND HIS SKILL IN LANDSCAPE NOMINATION .....424

#### Idiatullina L.T.

VLADIMIR MAYAKOVSKY, AND LITERATURE OF THE FOLKS OF THE MIDDLE VOLGA REGION IN THE 20-30S OF THE XX CENTURY .....426

#### Gasanova U.U., Magomedov M.M.-Sh.

THE STUDY OF EXPRESSIVE AND STYLISTIC VOCABULARY IN DARGIN SCHOOL .....428

#### Ilyasov M.V., Habibullaeva P.M.

QUANTITATIVE AND ORDINAL NUMERALS IN THE URKARAKH DIALECT OF THE DARGIN LANGUAGE .....430

#### Sun Yunuo, Lazareva O.V.

COMPARISON OF SYMBOLIC MEANING OF THE WORD PINE IN RUSSIAN AND CHINESE LINGUOCULTURE .....432

#### Konunov A.A.

AUTUMN RITUAL OF WORSHIP TO ALTAI "SARY BYUR" .....435

#### Ali Madaeni Avval, Seyed Hasan Zahraei, Seyed Reza Hosseininejad

CONSIDERATION OF THE PRODUCTIVITY OF SUFFIXES OF NOUNS AND SUBJECTIVE ADJECTIVES WITH THE MEANING OF PERSON IN THE PERSIAN LANGUAGE IN COMPARISON WITH THE RUSSIAN LANGUAGE .....437

#### Bagandova I.M., Temirbulatova S.M.

PROBLEMS OF RESEARCH OF PROVERBS IN THE DARGIN LANGUAGE .....439

#### Bagandova I.M.

LINGUOCULTURAL PROBLEMS OF TRANSLATION OF DARGIN PROVERBS INTO OTHER LANGUAGES .....441

#### Bashkeyeva V.V.

BETWEEN LIFE AND LITERATURE: PROBLEMS OF LITERARY BIOGRAPHY OF STEPAN LOBOZEROV .....444

#### Vagizieva N.A.

WEDDING-RITUAL FOLKLORE AND VOCABULARY IN THE KADAR LANGUAGE .....445

#### Jasim Wasan Niceif

GLUTTONICO-DISCURSIVE APHORISMS, MAXIMS, SENTATIONS, PAREMIAS (PROVERBS AND SAYINGS) AS A NATIONAL SOCIO-CULTURAL CODE OF ARABOPHONES .....448

#### Illarionova T.V., Illarionov V.V.

MEMORIZATION OF EXECUTION OF AUTHENTIC OLONHO NARRATORS OF THE XIX CENTURY .....451

#### Korsunskaya A.G.

UNKNOWN BOOK BY OLEG OKHAPKIN "THE SOUL OF THE CITY" .....453

#### Timchenko N.S., Bendrikova A.Yu., Betenkova E.M., Kochetova Yu.Yu.

HISTORICAL CONSCIOUSNESS IN THE AESTHETIC DIMENSION OF A LITERARY TEXT .....454

#### Liu M.

A CAR AS A SYMBOL OF AVANT-GARDE CULTURE IN THE EARLY WORKS OF VIKTOR SHKLOVSKY .....457

#### Kamalova A.T.

CONFLICT "MAN-SOCIETY" IN THE WORKS OF RUSSIAN CYBERPANK OF THE 1990s-2000s. ....459

#### Luludova E.M.

ON THE ITEM OF THE SACREDNESS OF SEMANTIC IMAGES OF RUSSIAN LETTERS .....460

#### Stramnoy A.V.

THE SPECIFICS OF THE SEMANTIZATION OF FRENCH TERMINOLOGICAL BORROWINGS IN MODERN SCIENTIFIC DISCOURSE. ....463

#### Stramnoy A.V.

FEATURES OF THE USE OF NOUNS ON THE MATERIAL OF THE STORY "MYSTIFICATION" WRITTEN BY EDGAR ALLAN POE .....466

#### Sultanakhmedova K.A., Kisliitskaya S.S., Omarieva P.R.

POETIC TEXT AND WORLD POET (ON THE MATERIAL OF ANALYSIS OF LEXEMES OF THE POEM BY G. OMAROVA) .....468

#### Sultanakhmedova K.A., Kisliitskaya S.S., Ramazanova D.A.

LANGUAGE PICTURE OF THE WORLD IN CONCEPTUAL CLASSIFICATION OF SYNONYMS (ON THE MATERIAL OF THE NATIONAL TEXTS OF THE PEOPLES OF DAGESTAN) .....470

#### Ivanenko G.S.

FORMATION OF THE IDEA OF DYNAMIC PROCESSES IN LANGUAGE AND LINGUISTICS

AS A MEANS OF FORMATION OF HUMANITARIAN THINKING .....472

#### Kumbasheva Yu.A.

GEOGRAPHIC HORIZONS AND THE INTERSECTION OF CULTURES IN THE NOVELS OF LUDMILA ULITSKAYA (ON THE EXAMPLE OF THE NOVELS "MEDEA AND HER CHILDREN" AND "DANIEL STEIN, TRANSLATOR") .....475

#### Mishaeva M.V., Magomedova T.I.

SOME VERBAL FORMS FOR EXPRESSING OF ASPECTUAL MEANINGS IN LANGUAGES OF DIFFERENT TYPOLOGIES .....477

#### Tydykova N.N.

ABOUT SOME FEATURES OF THE VERB FORMS =Gan IN ALTAI LANGUAGE AND THE =Dik FORM IN THE TURKISH LANGUAGE .....480

#### Abieva N.M.

RUSSIAN LITERATURE READING AT LESSONS OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE AS A WAY OF FORMING INTERCULTUREL COMMUNICATION SKILLS (BASED ON THE WORK OF A.P. CHEKHOV) .....482

#### Alieva F.A., Mukhamedova F.Kh.

IDEOLOGICAL AND AESTHETIC CONTENTS OF THE LOVE BALLAD IN THE FOLKLORE OF THE PEOPLES OF DAGESTAN .....484

#### Ameen Rizgar

THE MINORITY LANGUAGE SITUATION IN IRAQ (FOCUSING ON 1991 TO PRESENT DAY) .....487

#### Belenkevich E.V.

LINGUISTIC AND MENTAL PORTRAIT OF A DIALECTAL LINGUISTIC PERSONALITY IN THE DIRECTION OF LINGUOPERSONOLOGY .....490

#### Wang Qiaoshi

THE FUNCTIONS OF THE TEXT CLIP AND LATEST .....494

#### Nisredova Kh.N., Magomedov G.A.

POLITICAL COMMENT IN THE MEDIA SPACE OF DAGESTAN: FEATURES OF THE GENRE AND THE PROBLEM OF ANALYTICAL CONTENT IN THE STATE MEDIA .....497

#### Chalaeva P.Sh.

WORD-FORMATION AND PHRASEOLOGICAL TRACING IN LAK LANGUAGE .....499

#### Yuqing Shi

HYPERBALL IN THE DENISKIN STORIES CYCLE BY V. DRAGUNSKY .....501

#### Abeldinova E.N.

THE TRADITIONS ON THE BORDER OF SPRING AND SUMMER IN BRYANSK INTERFLUVE OF THE IPUT AND THE SNOV RIVERS .....503

#### Bogachanova T.D.

STUDY OF TYPES OF A LINGUISTIC PERSONALITY IN THE ASPECT OF VARIABLE MANIFESTATION OF META-LINGUISTIC CONSCIOUSNESS ON THE BASIS OF ANALYSIS OF SECONDARY TEXTS IN TEXTUAL PERCEPTION .....505

#### Yi Liquan

FASHIONABLE EXPRESSIONS "ULTRA-PATRIOT" AND "TERRY PATRIOT": THE LANGUAGE IMAGE OF THE PATRIOT IN MODERN RUSSIAN AND CHINESE DISCOURSES .....508

#### Chalaeva P.Sh.

SEMANTIC LOAN TRANSLATION IN THE LAK LANGUAGE .....510

#### Vishniakova A.V., Kuzyoma T.B., Shutova O.A.

REPRESENTATION OF THE CONCEPT CATASTROPHE IN MARTIN AMIS'S LITERARY WORKS .....512



<b>Luludova E.M.</b> DUEL AND ITS COMPONENTS IN RUSSIAN LITERATURE OF THE EARLY XIX CENTURY: PSYCHOANALYTIC ASPECT .....515	<b>Ivanova N.A.</b> FROM THE HISTORY OF TRANSLATION OF THE YAKUT HEROIC EPOS OLONKHO .....557	<b>Pavlova O.K.</b> POETIC MEANS IN THE TEXTS OF OLONKHO OF THE NORTH-EAST TRADITION OF YAKUTS: STEP- BY-STEP COMPARISONS .....600
<b>Pitimko I.S., Stepanova Z.B.</b> VERBAL MEANS OF EXPRESSING EMOTIVE SPACE IN JAPANESE MAGAZINE DISCOURSE .....519	<b>Nesterova N.G., Ju Chuanya</b> COMMENTARY AS A FORM OF INTERACTION BETWEEN LISTENERS OF RADIOPROGRAM .....559	<b>Pirmanova N.I.</b> DEFINITIVE-EXPRESSIVE MEANS OF LANGUAGE IN THE NOVEL OF S. SEYFULLIN "THE THORNY WAY" .....602
<b>Safronova N.V.</b> TEACHING THE RUSSIAN LANGUAGE AS FOREIGN LANGUAGE TO MEDICAL STUDENTS WHO STUDY IN THE INTERMEDIATE LANGUAGE: PROBLEMS AND WAYS OF SOLUTION .....521	<b>Shamaeva A.E.</b> MONGOLIAN PARALLELS OF THE YAKUT DIALECT VOCABULARY (WORDS RELATED TO A BOW AND CROSSBOW) .....561	<b>Zakharov A.A., Manchurina L.E., Gulyaev M.D.</b> SELECTION OF MAS-WRESTLING TERMS IN YAKUT LANGUAGE .....604
<b>Dmitrieva O.N., Kolesova A.N.</b> PHARMACEUTICAL TERMINOLOGY OF MYTHOLOGICAL ORIGIN .....523	<b>Arkhipova I.V.</b> FUNCTIONING OF DEVERBATIVES IN THE ITERATIVE-TAXIS CATEGORIAL SITUATION .....563	<b>Ivanenko G.S.</b> UNDERSTANDING THE SUBTEXT TO THE QUESTION OF FORMING READING SKILLS (BASED ON THE STORY BY A.P. CHEKHOV'S "GRUEL") .....607
<b>Ivanov V.B., Silantyeva L.G.</b> ACOUSTIC-GLOTTOGRAPHIC ANALYSIS OF THE WAKHI STRESS .....525	<b>Erlenbaeva N.V., Kindikova A.V.</b> METHODS OF FORMATION OF ORNITHOLOGICAL VOCABULARY IN THE ALTAI LANGUAGE AND ITS DIALECTS .....565	<b>Safaraliev N.E.</b> BRIEF INFORMATION ABOUT THE PHONETIC- GRAPHIC SYSTEM OF THE MODERN TABASARAN LANGUAGE .....609
<b>Illarionov V.V., Illarionova T.V., Dmitrieva O.N.</b> FAIRY-TALE MOTIFS OF OLONKHO BY D.A. TOMSKAYA "KEMYUS MEKULUKEEN THE OLD MAN, ELGEEN IEYEKHSIT THE OLD WOMAN" .....527	<b>Mostafavi Gero H., Saremi S., Izanloo H.</b> REVIEW AND ANALYSIS OF THE NOVEL BY NAGIB MAHFOUZ "RADOPI" (PHARAON AND CONCUBINE) BASED ON THE THEORY OF PROPP AND GREYMAS .....567	<b>Filimonova N.V., Vladimirova S.V., Shkirta L.F.</b> CATEGORY OF QUANTITATIVE CERTAINTY OF PHRASEOLOGICAL UNIT-ANTHROPONIMES IN THE RUSSIAN AND GERMAN LANGUAGES .....611
<b>Illarionov V.V., Illarionova T.V., Dmitrieva O.N.</b> CREATIVITY OF THE STORYTELLER D.A. TOMSKAYA IN THE CONTEXT OF THE VERKHOTYANSK EPIC TRADITION .....529	<b>Nadirova Zh.K.</b> AT&T AND TIME WARNER MERGER AS A FACTOR OF INTENSIFICATION OF THE PROCESS OF MEDIA CONCENTRATION IN THE USA .....570	<b>Magomedov D.M.</b> SYNTACTIC ROLE OF CATEGORY OF TRANSITIVITY AND INTRANSITIVITY IN THE AVAR AND DARGIN LANGUAGES .....614
<b>Lukina Yu.S., Sorova I.N.</b> WORDS THAT DENOTE RELATIONSHIPS IN YAKUT AND TARTAR LANGUAGES .....531	<b>Oorzhak S.S.</b> THE VOCABULARY OF BUDDHISM IN THE TUVAN LANGUAGE .....572	<b>Karabulatova I.S.</b> THE IMAGE OF THE TERRORIST ISIS IN A MODERN RUSSIAN ANECDOTE .....616
<b>Amirova P.R.</b> TO STUDY OF LEXICO-SEMANTIC CATEGORIES IN CLASSES ON THE PRACTICAL COURSE OF THE RUSSIAN LANGUAGE IN THE NON-RUSSIAN (AVAR) AUDIENCE .....533	<b>Wang Yingru</b> COLOR METAPHOR IN THE ARTISTIC TEXT OF ZAHAR PRILEPIN .....574	<b>Yamen Wang</b> METHODOLOGICAL PRINCIPLES AND PSYCHOLOGICAL BACKGROUND OF TEACHING CHINESE STUDENTS TO RUSSIAN VOCABULARY .....618
<b>Gasanova U.U., Bagamaeva M.S.</b> COMPARATIVE ANALYSIS OF ADVERBS OF TEMPORAL SEMANTICS OF KADAR, KUBACHIN, KAITAG LANGUAGES AND DARGIN LITERARY LANGUAGE .....536	<b>Pei Jiamin</b> FEATURE OF CREATIVITY OF RUSSIAN EMIGRATION OF THE FIRST HALF OF THE 20TH CENTURY IN CHINA .....576	<b>Sadovnikova I.I.</b> COMPARATIVE ANALYSIS OF PET NAMES IN EVENE AND EVENKI .....620
<b>Amirova P.R., Uruzhbekova M.M.</b> LINGUOCULTURAL ASPECT OF THE CONTENT OF CLASSES ON THE PRACTICAL COURSE OF THE RUSSIAN LANGUAGE IN HIGH SCHOOL .....537	<b>Sirazhudinov R.M.</b> LEXICAL-SEMANTIC ANALYSIS OF MALE AND FEMALE NAMES IN THE GODOBERIN LANGUAGE .....578	<b>Yazdanmehr Cayyed Mohammad Javad</b> WAYS TO IMPROVE WORK ON PREVENTION OF LEXICAL ERRORS IN RUSSIAN SPEECH OF IRANIAN STUDENTS ON DIDACTIC MATERIAL .....622
<b>Belova N.A., Baimuratova U.S.</b> STRUCTURAL AND SYNTACTIC FEATURES OF TACTILE PERCEPTION PREDICATES IN ENGLISH AND RUSSIAN LANGUAGES .....540	<b>Spitsyna N.A., Gundobina A.V.</b> AREAS OF THE USE OF METAPHORICAL NAMES IN THE SCIENTIFIC AND TECHNICAL FIELD .....580	<b>Polikarpova O.N., Polikarpov I.A.</b> PRAGMATIC SIGNIFICANCE OF COMMENTATIVE PARENTHESIS IN THE SPEECH ACT THEORY .....624
<b>Borgoyakov V.A.</b> LEXICAL FEATURES OF THE SAGAI DIALECT OF THE KHAKASS LANGUAGE AT THE PRESENT STAGE .....542	<b>Lukashevich E.V., Fotieva I.V.</b> FORMATION OF THE MEDIA IMAGE OF JUDICIAL AUTHORITIES BY THE MEDIA OF ALTAI KRAI .....582	<b>Agabekov Zh.A.</b> LEXICAL AND SEMANTIC CHARACTERISTICS OF NAMES OF TABASARAN CARPETS .....625
<b>Mirzaev K.M.</b> FUNCTIONING OF ДА КАКОЙ COMBINATION IN RUSSIAN: SEMANTIC, CONSTRUCTIVE AND TEXT SPECIFICITY .....544	<b>Sagiryana E.S., Bylkova S.V.</b> PRIMARY AND SECONDARY SYNTACTIC FUNCTIONS OF WORD FORMS .....584	<b>Gasanova G.A.</b> PHRASEOLOGICAL MEANS OF EXPRESSION OF THE CONCEPT "FAMILY" IN THE RUSSIAN LANGUAGE PICTURE OF THE WORLD .....627
<b>Yue Ruiying</b> TYPICAL PROBLEMS DURING INTERPRETATION IN THE RUSSIAN-CHINESE COMBINATION AND WAYS OF THEIR SOLUTION .....547	<b>Evenko E.V., Glivenkova O.A., Mordovina T.V.</b> COGNITIVE FEATURES OF TEXT COMPREHENSION .....587	<b>Dzhamalova M.K.</b> LINGUISTIC NATURE OF PARADOX IN THE LANGUAGE OF MODERN POETRY .....629
<b>Kysylbaikova M.I.</b> CONCEPTUAL SIGNS OF CONCEPT "CULTURE" (ON THE EXAMPLE OF THE ENGLISH LANGUAGE CONSCIOUSNESS) .....551	<b>Merkel E.V., Yakovleva L.A.</b> ON THE ETYMOLOGY OF SOME HYDRONYMS OF NERYUNGRI DISTRICT .....589	<b>Magdilova R.A., Omarova S.A.</b> LANGUAGE MEANS OF ACTUALIZATION OF THE CONCEPT "END" IN LAK AND ARCHIN PHRASEOLOGICAL PICTURE OF THE WORLD .....632
<b>Andreeva T.E., Sadovnikova I.I., Struchkov K.N.</b> COMPARISON OF PHYTONYMS IN EVENE AND EVENKI .....553	<b>Merkel E.V., Yakovleva L.A.</b> TOPONYMY OF SOUTHERN YAKUTIA: WORD- FORMING ASPECT .....591	<b>Mutalov R.O.</b> THE PHONETIC PECULIARITIES OF THE SHARI DIALECT OF THE DARGIN LANGUAGE .....634
<b>Ivanova N.A.</b> LOCAL TRADITIONS OF FOLKLOR OF YAKUTS: DIVERSITY, LIFESTYLE (ON THE EXAMPLE OF THE SUNTAR ULUS OF THE REPUBLIC OF SAKHA (YAKUTIA)) .....555	<b>Baraboshkin K.E.</b> THE RHETORICAL ARGUMENTATION (METHOD OF DOUBT (NAN) AND QUESTIONING (WEN)) ON THE EXAMPLE OF "ON SPONTANEITY" (ZIRAN PIAN) CHAPTER IN LUNHENG ("DISCOURSES WEIGHED") BY WANG CHONG (I CENTURY AD) .....594	<b>Orehkova O.E.</b> PLACE OF YOUTH SLANG IN THE STRUCTURE OF LANGUAGE OPTIONS OF THE GERMAN LANGUAGE .....636
	<b>Oksentyuk O.R.</b> BILINGUALISM IN CANADA AND ITS EFFECT ON CANADIAN VARIETY OF ENGLISH .....596	<b>Gasanova G.A., Sagitova P.M.</b> PHRASEOLOGICAL REPRESENTATION OF THE CONCEPT "APPEARANCE OF A PERSON" IN RUSSIAN AND AVAR LANGUAGE PICTURES OF THE WORLD .....638
	<b>Gadziakhmedov T.I., Chuchuyeva Zh.R.</b> SEMANTIC CHARACTERISTIC OF THE KUMYK PERSONAL NAMES .....598	

<b>Nikolashkin Ya.I., Poskachina E.N.</b> PRAGMATIC POTENTIAL OF NEWS VIDEO VERBAL TEXT.....640	<b>Ren Ran</b> COMPARISON OF THE CONCEPT OF "COMPLIMENT" IN RUSSIAN AND CHINESE LINGUISTIC CULTURES .....660	<b>Alieva P.M.</b> VERBAL CHARACTERISTICS OF THE FUNERAL RITE IN THE ARAB AND AVAR CULTURES.....679
<b>Aigubova S.S., Dzhakaeva A.A.</b> PRONOUNS IN THE MORPHOLOGICAL STRUCTURE OF SPEECH OF KHUDUTS OF THE SIRKHIN DIALECT OF THE DARGIN LANGUAGE .....642	<b>Malinovskaia T.N., Menshchikova G.A.</b> PROSPECTS OF USING THE NEST PRINCIPLE OF CLASSIFICATION WHILE INVESTIGATING ORIGINAL TEXTS AND THEIR TRANSLATIONS .....662	<b>Sereedar N.Ch.</b> EXISTENTIAL MODELS IN TUVAN MEANING CHARACTER OF PEOPLE .....680
<b>Ahunzyanova R.R.</b> EPISTEMIC POSSIBILITY AND ITS MANIFESTATION IN THE ENGLISH AND TATAR LANGUAGES .....644	<b>Mamedova N.G.</b> FORMATION OF HISTORICAL GRAMMAR IN AZERBAIJANI LANGUAGE .....665	<b>Kubaeva V.S., Magomedov G.A.</b> POLITICAL THEME IN THE WEEKLY "NEW BUSINESS" .....683
<b>Vasilyeva L.V., Velichko I.V.</b> THE CONCEPT OF "MOUNTAIN" AS A CONSTRUCT TOPONYMIC PICTURE OF THE WORLD AT CAUCASIAN MINERAL WATERS .....647	<b>Oorzhak L.Kh.</b> LITERATURE AS THE ECHO OF TIME .....667	<b>Tovkaylo Y.A.</b> MENTAL IMAGE OF TEARS IN THE LANGUAGE CONSCIOUSNESS (BASED ON RUSSIAN AND ENGLISH LANGUAGES) .....686
<b>Gerlyak N.A.</b> LEXICO-SEMANTIC GROUP "NAMES OF FABRIC FOR MAKING CLOTHES" IN THE KHANTY LANGUAGE (ON THE MATERIAL OF KAZYM DIALECT) .....649	<b>Ostrovskaya K.Z.</b> INITIAL AND FINAL FORMULAE AS A MEANS FOR REPRESENTATION OF FANTASTIC CHRONOTOPOS: AS EXEMPLIFIED IN RUSSIAN, GERMAN, AND ENGLISH FOLK TALES .....670	<b>Petrovskaya N.Yu., Evsetsova E.A.</b> ORIENTATION OF THE NATIONAL IDENTITY CONCEPT IN THE WORKS OF A.N. TOLSTOY ON CIVIL AND PATRIOTIC VALUES .....690
<b>Dzhakaeva A.A., Aigubova S.S.</b> FUNCTIONAL AND SEMANTIC FEATURES OF THE LEXEME BIR / ONE IN KUMYK AND ENGLISH .....651	<b>Kieva Z.Kh., Hairova R.R.</b> PERFORMANCE OF OBJECT COMPARISONS IN PHRASEOLOGICAL UNITS OF THE INGUSH LANGUAGE .....672	<b>Zalavina T.Yu., Dyorina N.V., Gasanenko E.A., Rabina E.I.</b> PECULIARITIES VERBALIZED PHRASEOLOGICAL CONCEPT OF BLAME IN LANGUAGE AND SPEECH (THE FRENCH LANGUAGE) .....692
<b>Dongak A.S.</b> LANGUAGE FEATURES OF TUVAN VARIANTS OF "TALES ABOUT KEZER" .....653	<b>Danilova A.D., Kostyleva T.A.</b> TRANSFORMATION OF THE FAMILY IMAGE IN THE MULTICOMPONENT SYSTEM OF MODERN ADVERTISING DISCOURSE .....674	<b>Everstova N.N., Stepanova Z.B.</b> THE CATEGORY OF EVALUATION IN THE JAPANESE NEWSPAPER DISCOURSE: A STYLISTIC- SYNTACTIC ASPECT .....694
<b>Dyakonova E.S., Burtseva R.V.</b> FUNCTIONING OF OCCASIONAL WORDS IN C.S. LEWIS'S FICTION LITERATURE .....655	<b>Saaya O.M.</b> COMPARATIVE ANALYSIS OF SOME BUDDHIST TERMS IN THE TUVAN AND OLD UIGUR LANGUAGES .....675	<b>Shamaeva A.E., Vinokurova O.S.</b> NEGATIVE AND OPTIMISTIC ATTITUDE TOWARDS LIFE IN THE DIALECT MONGOLIAN PARALLELS OF THE YAKUT LANGUAGE.....697
<b>Egorova K.G.</b> ANALOGUE METHOD AS A WORD CREATION APPROACH IN BUILDING NEW WORDS IN THE KOREAN INTERNET LANGUAGE.....658		

## 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://amnko.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)